



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
DIANE DA SILVA ZARDO

**OS EFEITOS DE SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS**

Palhoça

2019

DIANE DA SILVA ZARDO

**OS EFEITOS DE SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE AS PESSOAS COM
DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em
Ciências da Linguagem da Universidade do
Sul de Santa Catarina como requisito parcial à
obtenção do título de Doutor em Ciências da
Linguagem.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Giovanna G. Benedetto Flores

**Palhoça
2019**

- Z42 Zardo, Diane da Silva, 1965-
Os efeitos de sentidos produzidos sobre a educação das pessoas com
deficiência em diferentes materialidades discursivas / Diane da Silva
Zardo. – 2019.
194 f. : il. color. ; 30 cm
- Tese (Doutorado) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Pós-
graduação em Ciências da Linguagem.
Orientação: Profa. Dra. Giovanna Benedetto Flores
1. Análise do discurso. 2. Inclusão escolar. 3. Educação inclusiva. 4.
Brasil. Lei de diretrizes e bases da educação nacional (1996). I. Flores,
Giovanna Benedetto. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III.
Título.

CDD (21. ed.) 401.41

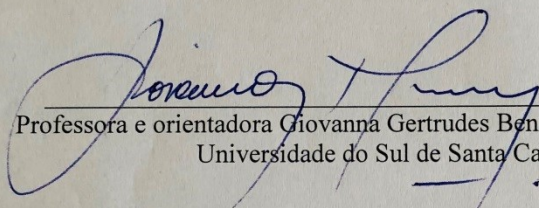
Ficha catalográfica elaborada por Carolini da Rocha CRB 14/1215

DIANE DA SILVA ZARDO

**OS EFEITOS DE SENTIDOS PRODUZIDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DAS PESSOAS
COM DEFICIÊNCIA EM DIFERENTES MATERIALIDADES DISCURSIVAS**

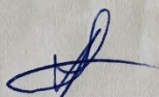
Esta Tese foi julgada adequada à obtenção do título de Doutora em Ciências da Linguagem e aprovada em sua forma final pelo Curso de Doutorado em Ciências da Linguagem da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Palhoça, 24 de julho de 2019.

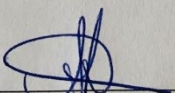


Professora e orientadora Giovanna Gertrudes Benedetto Flores, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

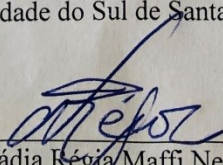
Presente por videoconferência
Professora Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, Doutora.
Universidade Estadual de Campinas



Professora Leonete Luzia Schmidt, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Andréia da Silva Daltoé, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Nádia Régia Maffi Neckel, Doutora.
Universidade do Sul de Santa Catarina

Às pessoas com quem amo partilhar a vida.
Obrigada pelo carinho, paciência e pela
capacidade de me proporcionarem paz e
alegrias infinitas.

AGRADECIMENTOS

Ser grata pela vida e pelas pessoas que fazem parte dela me aproxima ainda mais de Deus, sou grata por ele me conceder tudo isso...

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora GIOVANNA G. BENEDETTO FLORES pelo convívio, apoio, compreensão e amizade. Agradeço pelos mais significativos ensinamentos... Por me fazer acreditar que sou capaz!

Agradecimentos a todos os professores do Curso de Ciências da Linguagem, que foram tão importantes para a minha caminhada teórica na Análise de Discurso:

À Solange Gallo, Nádia Neckel, Maurício Maliska, Cláudia Pfeiffer e Andréia Daltoé por suas contribuições, disponibilidade e apoio, sem os quais esse trabalho deixaria de contemplar reflexões tão significativas.

Às secretárias e aos demais professores do PPGCL-UNISUL, Ana Carolina, Dilma, e Antônio Carlos pelos ensinamentos e oportunidades que colaboraram para assegurar a qualidade acadêmica desse curso de Doutorado.

À minha família, marido e filhas pela paciência e dedicação que tiveram comigo nos momentos de dificuldades e de ausências. À minha mãe, irmã e irmão que juntos me incentivaram a buscar a realização desse sonho.

Aos colegas que dividiram comigo dúvidas, angústias e saberes. Em especial a minha amiga Bárbara Pavei Souza, amiga de muitas horas, de muitos dias, de uma dedicação e amizade inimaginável.

RESUMO

A temática central desse trabalho trata sobre a educação das pessoas com deficiência, trazendo considerações acerca da inclusão escolar. Este estudo apoia-se nas referências da Análise de Discurso (AD), fundada por Michel Pêcheux, em 1960 na França, cuja construção conceitual está baseada na tríplice aliança composta pela Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Movimento teórico em que essas três áreas interrogam-se epistemologicamente e, no percurso adotado, dialogam com os pressupostos que norteiam a área da Educação.

Nessa pesquisa, buscamos compreender as discursividades presentes no processo sócio-histórico-político da inclusão escolar das pessoas com deficiência, na relação com o(s) discurso(s) pedagógico(s), jurídico(s) e político(s). Para tanto, como ponto de partida trazemos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 4024/61 em seus respectivos Art. Nº 88 e 89 que tratam sobre a educação das pessoas com deficiência. Seguindo o estudo, trazemos a LDB 5692/71, em seu Art. Nº 09 e a LDB 9394/96 em seu Capítulo V- Educação Especial, Art. Nº 58 e 59.

Na perspectiva discursiva, as leis apresentam-se como materialidades, por meio de um funcionamento que reflete uma conjuntura social, histórica e ideológica, e assim determinam efeitos de sentido sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade contemporânea. No percurso adotado, tal aprofundamento nos possibilita aproximações com a Política Nacional de Educação Especial, também, a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) Nº 13.146/15 e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) de escolas representantes do poder público Municipal e Estadual. Trata-se de uma análise pela qual buscamos compreender os processos discursivos das leis e políticas públicas que estão imbricados nos efeitos de sentidos, esses produzidos sob determinadas condições de produção, que condicionam o modo de funcionamento da construção do PPP(s).

Ao debruçarmo-nos sobre as materialidades, mobilizamos as noções fundantes da Análise de Discurso (AD): historicidade, memória discursiva e condições de produção de sentidos, dentre outras. Baseamo-nos na premissa do materialismo histórico, na qual os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social, nas formas em que o discurso, o sujeito e os sentidos se produzem, naquilo que podemos

chamar de efeito da ideologia em sua materialidade.

Formulamos nossas análises a partir de deslocamentos, de novas escutas que nos permitiram a compreensão de marcas significantes, ou seja, a base material das condições de produção de sentidos construídos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, a partir das relações conjunturais estabelecidas ao longo da história. Gestos de interpretação que ensejam novas aberturas, novas discursividades.

PALAVRAS-CHAVE

Análise de Discurso; Historicidade; Produção de Sentidos, Políticas-públicas.

ABSTRACT

The main topic of this work is about the education of people with disabilities, with considerations about school inclusion. This study is based on the references of Discourse Analysis (AD), founded by Michel Pêcheux in 1960 in France, whose conceptual construction is based on the triple alliance composed by Linguistics, Historical Materialism and Psychoanalysis. Theoretical movement in which these three areas are questioned epistemologically and, in the course adopted, dialogue with the assumptions that guide the area of Education.

In this research, we try to understand the discursiveness present in the socio-historical-political process of the school inclusion of people with disabilities, in relation to the pedagogical discourse (s), legal and political (s). To do so, as a starting point we bring the Law of Guidelines and Bases of National Education - LDB 4024/61 in their respective Art. No. 88 and 89 that deal with the education of people with disabilities. Following the study, we bring the LDB 5692/71, in its Art. No. 09 and LDB 9394/96 in its Chapter V - Special Education, Art. No. 58 and 59.

In the discursive perspective, the laws present themselves as materialities, through a functioning that reflects a social, historical and ideological conjuncture, and thus determine meaning effects on the inclusion of people with disabilities in contemporary society. In the adopted course, such deepening allows us to approximate the National Policy on Special Education, also the Brazilian Law on Inclusion (LBI) No. 13,146 / 15 and the Political-Pedagogical Projects (PPP) of schools representing the Municipal and State public authorities. It is an analysis by which we seek to understand the discursive processes of the laws and public policies that are imbricated in the effects of senses, those produced under certain conditions of production, that condition the way of the construction of the PPP (s).

As we look at the materialities, we mobilize the foundational notions of Discourse Analysis (AD): historicity, discursive memory and conditions of sense production, among others. We are based on the premise of historical materialism in which the modes of production of material life condition the whole of the processes of social life in the ways in which discourse, subject and senses are produced, in what we may call the effect of ideology in its materiality.

We formulated our analyzes from displacements, from new listening that allowed us

to understand significant brands, that is, the material basis of the conditions of production of senses built on the inclusion of people with disabilities, based on conjunctural relationships established throughout the story. Interpretation gestures that lead to new openings, new discourses.

KEYWORDS:

Discourse Analysis; Historicity; Production of Senses, Public Policies.

RÉSUMÉ

Le thème central de ce travail est l'éducation des personnes handicapées, avec des considérations sur l'inclusion scolaire. Cette étude est basée sur les références de l'Analyse du Discours (AD), fondée en France par Michel Pêcheux en 1960, dont la construction conceptuelle est basée sur la triple alliance composée de linguistique, matérialisme historique et psychanalyse. L'Analyse du Discours est un mouvement théorique dans lequel ces trois domaines sont interrogés épistémologiquement et, au cours du cours adopté, dialoguent avec les hypothèses qui guident le domaine de l'éducation.

Dans cette recherche, nous cherchons à comprendre la discursivité présente dans le processus social, historique et politique de l'inclusion scolaire des personnes handicapées, en relation avec le discours pédagogique, juridique et politique. Pour ce faire, nous analyserons la loi sur les directives et bases de l'éducation nationale - LDB 4024/61 dans ses articles nos 88 et 89 qui traitent de l'éducation des personnes handicapées. Après, nous analyserons la loi LDB 5692/71, dans l'article 09 et LDB 9394/96, dans son chapitre V - Éducation Spéciale, dans l'article 58 et 59.

Dans la perspective discursive, les lois sont des matérialités, puisqu'elles sont le miroir d'une conjoncture sociale, historique et idéologique; ils déterminent également les effets de la signification sur l'inclusion des personnes handicapées dans la société contemporaine. Cette analyse nous permet de rapprocher la politique nationale en matière d'éducation spéciale, ainsi que la loi brésilienne sur l'inclusion (LBI) n ° 13 146/15 et les Projets Pédagogiques Politiques (PPP) des écoles représentant les autorités publiques municipales et d'État. Par l'analyse, nous cherchons à comprendre les processus discursifs des lois et des politiques publiques imbriquées dans les effets des sens, celles produites dans certaines conditions de production, qui conditionnent la voie de la construction des PPP.

Lorsque nous examinons les matérialités, nous mobilisons les notions fondamentales de l'Analyse du Discours (AD): historicité, mémoire discursive et conditions de la production de sens, entre autres. Lorsque nous examinons les matérialités, nous mobilisons les notions fondamentales de l'analyse du discours (AD): historicité, mémoire discursive et conditions de la production de sens, entre autres. Nous nous basons sur les prémisses du matérialisme historique dans lequel les modes de production de la vie matérielle conditionnent l'ensemble des processus de la vie sociale dans la manière dont le discours, le sujet et les sens sont

produits, dans ce que l'on peut appeler l'effet de l'idéologie dans sa matérialité.

Nous formulons nos analyses à partir de déplacements, de nouvelles écoutes nous permettant de comprendre les marques significatives, c'est-à-dire la base matérielle des conditions de production des sens construite sur l'inclusion des personnes handicapées, basée sur des relations histoire. Des gestes d'interprétation qui conduisent à de nouvelles ouvertures, de nouveaux discours.

MOTS-CLÉS:

Analyse du Discours; historicité; production de significations, Politiques Publiques.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Indiciativo de banheiro para deficientes	28
Figura 2 – Símbolos convencionais de acessibilidade.....	29
Figura 3 – Símbolos convencionais da deficiência	30

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Comparativo do Documento da Política Nacional de Educação especial e os Projetos Político-Pedagógicos.	145
--	-----

SUMÁRIO

BREVE APRESENTAÇÃO	13
SOBRE O TEMA INCLUSÃO.....	13
1 SOBRE A HISTORICIDADE E OS PRÉ-CONSTRUÍDOS DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL	21
1.1 AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PROPOSTAS PELAS LDBs.....	39
1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E OS RUMOS PARA A INCLUSÃO.....	64
1.3 SOBRE AS NOMEAÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	73
2 O DISCURSO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS.....	78
2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A BUSCA POR ESPAÇOS INCLUSIVOS.....	82
2.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA ESCOLA: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEGITIMAÇÃO DA INCLUSÃO	89
3 O DEFICIENTE E A INSCRIÇÃO NO DISCURSO PEDAGÓGICO, JURÍDICO E MIDIÁTICO	94
3.1 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO PEDAGÓGICO.....	96
3.2 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO MIDIÁTICO.....	101
3.3 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO JURÍDICO.....	104
4 ESPAÇOS DE HETEROGENEIDADE E CONTRADIÇÕES DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO.	108
4.1 ESCOLA DE (QUALIDADE) PARA TODOS: MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO	111
5 LUGAR DE INTERPRETAÇÃO E DE ESCUTA: DISPOSITIVO DE ANÁLISE... 	120
5.1 O CORPUS E O RECORTE	120
5.2 POSSIBILIDADES DA ESCOLA COMO LUGAR DE DIÁLOGO E REFLEXÃO ...	143
5.3 INTERPRETAÇÕES E ESCUTAS POSSÍVEIS	153

6 CONCLUSÃO: POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO	161
REFERÊNCIAS	172
ANEXOS	178
ANEXO A – LDB Nº 4024/61	179
ANEXO B – LDB Nº 5692/71	180
ANEXO C – LDB Nº 9394/96	181
ANEXO D – POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	183
ANEXO E – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ESCOLA ESTADUAL	188
ANEXO F – PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL	190

BREVE APRESENTAÇÃO

Ao iniciar a escrita desta pesquisa, considero oportuno destacar na referida introdução meu percurso profissional como docente na área da educação especial. Inicialmente como docente na escola especial - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e, posteriormente, desempenhando a função de gestora da escola, no período de 1987 até 2001. Essa trajetória profissional se dá em períodos também importantes da educação especial a nível nacional, pois a década de 1980 é marcada pelo movimento de integração dos alunos especiais na escola pública. Período também conhecido por estabelecer uma abertura, mesmo que lenta e pontual, ao movimento de inclusão, cuja implementação se estende até o início dos anos 2000. Em 2001, passo a desempenhar minha prática docente em duas escolas da rede pública estadual, especificamente em classes especiais. No ano de 2009, as classes especiais foram extintas pelo governo estadual, dando espaço para a criação de Sala de Recursos Multifuncional – com o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Desde então, realizo a função de docente apenas em uma escola da rede estadual, no referido AEE. Complemento este percurso dizendo que, desde 2004, trabalho diretamente com a formação de professores para atuar em Sala de recursos – AEE, entre outros cursos. Surge, então, o interesse em mergulhar na busca de saberes referentes à inclusão de pessoas com deficiência, comprometida com uma leitura da sociedade atual em seus modos, discursos e práticas.

SOBRE O TEMA INCLUSÃO

A situação de discriminação e exclusão social se agrava mundialmente, entre alguns fatores, citamos a falta de valorização e respeito à diversidade humana, esta que se torna tema amplamente discutido por filósofos, sociólogos e políticos na atualidade. Segundo Mazzota (2001, p. 15) a história da inclusão das pessoas com deficiência no Brasil se deu a partir do século XIX, por iniciativas oficiais e particulares, por interesse de alguns educadores pelo atendimento educacional, inspirados por experiências europeias e norte-americanas.

Nosso trabalho incidirá sobre o processo de inclusão social de pessoas com

deficiência¹ que se dá no interior de instituições sociais como a igreja, a família, a escola, o mercado de trabalho. Esse processo materializou-se através de práticas que reproduziam o pensamento de uma sociedade excludente e discriminatória, no qual as pessoas com deficiência eram consideradas pessoas com incapacidades para realizar atividades tanto do domínio pessoal como do social. Práticas consideradas atualmente como de privação de toda participação social. Estamos nos referindo à pessoa com deficiência, cuja designação atende atualmente aos interesses desses sujeitos. Isso se dá por influência do Ano Internacional e da Década das Pessoas Deficientes, estabelecido pela ONU, em 1981, através do qual a sociedade passa a utilizar o termo “deficiente”. Também entraram em uso as expressões “pessoa portadora de deficiência” e “portadores de deficiência”. A partir da década de 1990, a terminologia utilizada passou a ser “pessoas com deficiência”, a qual permanece até hoje.

Assim, inúmeras tentativas de valorização e reconhecimento foram gradativamente constituindo-se, através de movimentos sociais, de muitas lutas e conquistas em prol dos direitos da pessoa com deficiência. De acordo com os apontamentos de (FONSECA, 1987, p. 10), esses movimentos surgiram na tentativa de romper com paradigmas sociais. Durante os séculos XVI e XVII, muitos mitos e crenças de caráter popular ou religioso, surgiram com o intuito de explicar fatos complexos. Com isso a visão da deficiência passou a ser compreendida pela mitologia, espiritismo e bruxarias, de onde decorreram julgamentos morais, perseguições e segregação. Essa compreensão vai se dissipando, através da evolução da ciência que traz novos conceitos.

Atitudes como as descritas anteriormente corroboram o pensar discriminatório, pois se declaravam as formas de exclusão social muito mais pelas aparências e impedimentos dos corpos do que propriamente pelos potenciais ou capacidades, dando ênfase à deficiência. Na mesma forma e medida, também ocorriam atitudes excludentes e discriminatórias com relação às minorias raciais, linguísticas e culturais.

Podemos refletir sobre as diferentes nomeações que as pessoas com deficiência receberam ao longo dos períodos que marcaram sua participação na sociedade. Em diferentes épocas e culturas, o tratamento dado aos deficientes apresentou variação, embora observamos uma constante histórica: a marginalização. Termos como idiotas, imbecis, excepcionais, cretinos, dementes, amentes, doentes, oligofrênicos, deformados são algumas das nomeações utilizadas para tentar definir o deficiente ao longo da história da humanidade.

¹ De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão N° 13.146/2015, em seu Art. 2º: pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Na contemporaneidade, pessoas ainda são designadas por muitos desses termos e rejeitadas pela sociedade, legitimando-se o preconceito. Cotidianamente vivenciamos exemplos de discriminação e/ou exclusão, contudo, através da evolução da sociedade no que se refere ao avanço dos temas ligados à cidadania e direitos humanos, observa-se o surgimento de novos olhares em relação às pessoas com deficiência.

Nas últimas décadas, acompanhamos ações jurídicas e políticas da sociedade, com a intenção de promover e implementar a inclusão de pessoas com deficiência nos diferentes ambientes sociais, visando resgatar o respeito humano e a dignidade, no sentido de possibilitar o mínimo de desenvolvimento e acesso aos recursos disponíveis pela sociedade. O processo de inclusão escolar é considerado um movimento político/educacional transformador das insuficiências geradas pela sociedade.

Para isso, na forma de Políticas Públicas, acompanhamos ações governamentais de criação de programas, ações e decisões tomadas pelos governos (nacionais, estaduais ou municipais) com a participação, direta ou indireta, de entes públicos ou privados, no intuito de assegurar determinados direitos de cidadania para vários grupos da sociedade ou para determinado segmento social, cultural, étnico ou econômico.

Contudo, muitos debates e enfrentamentos, em diversos segmentos sociais, emergem para refletir sobre a complexidade da inclusão escolar. Nessa esfera de ações, é que a escola passa a ser pensada, sob a ótica da inclusão em espaços de significação social, como um dos meios para combater atitudes discriminatórias, contribuindo para a construção de práticas sociais mais inclusivas, por meios de uma educação de qualidade.

De acordo com Coll, Marchese, Palácios,

O conceito de escolas inclusivas supõe uma maneira mais radical de entender a resposta educativa à diversidade dos alunos e baseia-se fundamentalmente na defesa de seus direitos à integração e nas necessidades de promover uma profunda reforma das escolas, que torne possível uma educação de qualidade para todos eles, sem nenhum tipo de exclusão. (COLL, MARCHESE, PALÁCIOS, 2004, p. 15).

Neste estudo, procuramos trazer algumas considerações sobre o aspecto educacional, jurídico e político da inclusão das pessoas com deficiência. Assim, definimos o *corpus* da pesquisa: as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)²: LDB 4024, de 20 de dezembro de 1961, LDB 5692, de 20 de setembro de 1971 e, a atual, LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996. O documento legal da Política Nacional de Educação Especial, a Lei

² Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) tem a função de definir e regulamentar o sistema educacional brasileiro, fundamentando-se na Constituição federal.

Brasileira de Inclusão³ (LBI) Nº 13.146, de Julho de 2015 e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de duas escolas representantes do poder público Municipal e Estadual da cidade de Vacaria/RS. As referidas leis e documentos, a partir da perspectiva discursiva, apresentam-se como materialidades, por meio de um funcionamento que reflete uma conjuntura social, histórica e ideológica, e assim determinam efeitos de sentido e de verdade sobre a inclusão de pessoas com deficiência na sociedade contemporânea.

Interessa-nos refletir sobre o movimento discursivo que se (re)produz nos documentos e leis deste *corpus* que se referem às pessoas com deficiência. Leis ou documentos que, em nosso entendimento, interpretam e produzem significados sobre fatos que se apresentam na sociedade, viabilizando possíveis soluções às questões imersas no sistema de sociedade capitalista como a que estamos inseridos. Nas palavras de Pêcheux (1990, p. 77), “um discurso é sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas”, portanto, importa não somente o que se diz, mas também o que não se diz sobre a inclusão de pessoas com deficiência, a partir de uma conjuntura social, política e histórica dada, ou seja, em determinadas condições que produzem sentidos.

A partir das considerações acima, é que se propõe analisar discursivamente os enunciados dos referidos textos legais, tratando-os como objeto linguístico-histórico que apresentam historicidade. Materialidades simbólicas significativas, que dizem das questões socialmente construídas por meio de simbologias coletivas, que nutrem o imaginário social sobre a inclusão de pessoas com deficiência. Devido à relevância de suas implicações, analisamos os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas, na relação com as demais materialidades propostas neste estudo, pois se trata de um documento que apresenta uma dimensão indissociável: pedagógica, jurídica e política. Por se tratar de uma construção coletiva, na qual a escola tem a oportunidade de vivenciar um processo permanente de reflexão e discussão na tomada de decisões, na medida em que convoca a participação de todos os membros da comunidade escolar.

Ao estabelecer compromissos sociopolíticos, a escola articula os interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Assim, compreendemos que a sistematização do Projeto Político Pedagógico é condição para que a escola construa sua identidade, estabeleça metas e decisões institucionais, entre essas está a identidade da “escola inclusiva”, a qual exige

³ Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) é instituída para 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. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.

mudanças estruturais e atitudinais, além das demais obrigações e competências que compõem seu repertório de instituição educacional.

Embasamos este estudo no aporte teórico da Análise de Discurso (AD) de vertente francesa, proposta por Michel Pêcheux, em 1960 na França, e desenvolvida, no Brasil, por Eni Orlandi a partir dos anos de 1980, juntamente com os pressupostos teóricos da Educação Especial, através das contribuições de autores que trabalham com as bases conceituais e os princípios que norteiam a educação especial. Entre eles: José Pacheco, Maria Teresa Égler Mantoan, César Coll, Álvaro Marchese, Hugo O. Beyer e outros autores.

A AD constrói sua teoria e os dispositivos analíticos baseados no tripé composto pela Linguística, Materialismo Histórico e Psicanálise. Esta teoria, parte do entendimento que a materialidade específica da ideologia é o discurso e a materialidade de discurso é a língua. Para Orlandi (2005): “não há discurso sem sujeito e, não há sujeito sem ideologia, ou seja, o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido”. A Análise de Discurso considera os processos e as condições de produção da linguagem, ou seja, analisa a relação estabelecida pela língua, sujeitos e sentidos.

Com base nas exposições acima, tomamos as materialidades textuais na compreensão de que a língua é tomada não só enquanto materialidade linguística, mas também do social, do histórico e do ideológico. Materialidades construídas a partir das concepções e determinações que reproduziam a sociedade tal como se apresentava histórica e socialmente, ou seja, como objeto linguístico-histórico. Discursivamente, estaremos trabalhando com as possibilidades de efeitos de leitura, ou seja, “novas práticas de leitura” (ORLANDI, p.60, 2012), que permitem “escutar” naquilo que é dito, a presença do não-dito, que constitui igualmente os sentidos de suas palavras.

Neste estudo, buscamos compreender os atravessamentos pedagógicos, jurídicos e políticos que produzem sentidos sobre a educação das pessoas com deficiência. Sendo assim, nos propomos aos seguintes objetivos específicos: 1. Compreender os atravessamentos jurídicos e políticos constitutivos dos gestos de autoria das escolas em estudo, na elaboração dos Projetos Político Pedagógico. 2. Identificar as condições de produção da LDB Nº 9394/96, em seu Art. 58, dados os atravessamentos produzidos historicamente sobre a inclusão. 3. Compreender os atravessamentos sociais, jurídicos e políticos que estão em evidência nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 4024/61, Nº 5692/71 e Nº 9394/96. 4. Analisar os atravessamentos discursivos da LDB Nº 9394/96, buscando compreender a possibilidade de formulação de um gesto fundador em relação à LBI Nº

13.146/15. 5. Compreender as marcas discursivas presentes no Art. 58 que fazem referência à dimensão do público/privado com relação à inclusão.

A partir da delimitação dos objetivos da pesquisa, tomamos a premissa da AD que nos mostra a linguagem como incompleta, condição que atesta a abertura do simbólico, pois não há nem sujeitos nem sentidos constituídos definitivamente. Essa premissa possibilita-nos embasar a construção dos dispositivos de interpretação, face aos materiais de análise que constituem o *corpus* da pesquisa. Assim, estabelecemos uma escuta discursiva para compreender a determinação de sentidos, a singularidade, a ruptura. Para tanto, formulamos as seguintes perguntas:

- a. Percebemos autoria das escolas públicas na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP)?
- b. Nos Projetos Político-Pedagógicos das duas escolas, encontramos um silenciamento/apagamento no que se refere às pessoas com deficiência?
- c. Quais os atravessamentos jurídicos e políticos que estão em funcionamento nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e na Lei Brasileira de Inclusão?
- d. Quais os efeitos de sentido que a expressão “preferencialmente” no Art. 58 da LDB 9394/96 produziu no âmbito social e educacional? Sentidos marcando a separação dos sujeitos nos espaços escolares? Na construção dos PPPs?
- e. Ao definir a Política Nacional de Educação Especial - Política Pública de Inclusão, quais os efeitos de sentidos que o Estado produz sobre a educação das pessoas com deficiências?

Para responder às perguntas discursivas, organizamos a pesquisa delimitando nosso *corpus*: consideramos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4024/61 – LDB 5692/71 – LDB 9394/96, cujos discursos jurídicos e políticos determinaram o percurso da inclusão escolar no Brasil. Leis que se ancoraram em documentos construídos pelas Declarações Mundiais em prol dos direitos das pessoas com deficiência, e que determinaram os rumos da educação especial. Ampliamos nosso estudo, trazendo a Lei Brasileira de Inclusão – LBI 13146/15 para compreender os atravessamentos jurídicos e políticos determinados pelas LDBs e presentes na primeira lei específica da inclusão. Esse percurso teórico-metodológico nos possibilitará a compreensão acerca do funcionamento discursivo dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP) - de duas escolas - a partir da Política Nacional de Educação Especial, de 2008.

A partir do que nos propomos nesta pesquisa, traremos no primeiro capítulo: A Historicidade e os Pré-construídos das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, propomos uma compreensão acerca de questões legais, sociais e históricas, referentes à educação e sociedade, numa relação com estudos da Teoria da Análise de Discurso. Abordamos noções fundantes dessa teoria, como historicidade, pré-construídos e condições de produção dos discursos, fazendo uma interlocução com questões relativas às Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 4024/61 – LDB 5692/71 - enfatizando a atual LDB 9394/96, em seu Art. 58, cujas determinações tratam sobre a inclusão de alunos com deficiência na escola pública regular.

No segundo capítulo: O Discurso sobre as Pessoas com Deficiência em documentos oficiais, tendo em vista o crescente movimento de inclusão das pessoas com deficiência, buscamos a compreensão na perspectiva discursiva, trabalhando com a análise documental da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, proposta pelo governo federal em 2008, na relação com o Projeto Político Pedagógico de duas escolas públicas de âmbito estadual e municipal. Iremos recorrer aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso para produzir gestos de interpretação sobre os efeitos de sentidos atribuídos à educação especial, à escola e sociedade.

No terceiro capítulo: O Deficiente e a inscrição no Discurso Pedagógico, Jurídico e Midiático, buscamos mostrar a questão social e histórica da Inclusão de Pessoas com Deficiência na sociedade, trazendo como pontos de análise para este estudo, os aspectos discursivos da dimensão pedagógica, jurídica e midiática que expõem as opacidades sobre as pessoas com deficiência, numa relação com os conceitos fundadores da teoria da Análise de Discurso (AD), de Michel Pêcheux e seus colaboradores.

No quarto capítulo: Apresentamos uma reflexão sobre os espaços de heterogeneidade e contradições das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a partir dos quais buscamos analisar as condições de produção dos sentidos sobre a inclusão de alunos com deficiência, pois ao se produzirem, no entrecruzamento da história e do social, determinam a maneira como o sujeito é significado pelo Estado, no que se refere aos movimentos de integração e inclusão das pessoas com deficiência.

No quinto capítulo, apresentamos o Dispositivo de Análise: Lugar de Interpretação e de Escuta. Na busca de compreender os efeitos de sentidos produzidos sobre a educação das pessoas com deficiência, construímos nossas análises considerando as materialidades discursivas que constituem o *corpus* da pesquisa.

No sexto capítulo trazemos as Conclusões e possíveis contribuições.

1 SOBRE A HISTORICIDADE E OS PRÉ-CONSTRUÍDOS DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

“O único sentido da história é a história que nos faz sentido.”

(Castell, 2001)

Neste capítulo proponho um entendimento acerca de questões legais, sociais e históricas, relacionadas à educação e sociedade, especialmente no que se refere às funções sociais da escola, na relação com estudos da Análise de Discurso. Diante deste propósito, abordaremos aspectos fundantes dessa teoria: historicidade, pré-construídos e condições de produção dos discursos, fazendo uma interlocução com as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: LDB 4024/61 – LDB 5692/71 - LDB 9394/96. Essa interlocução se dará pontualmente nos Capítulos e Artigos, das respectivas LDBs, que tratam sobre a inclusão de alunos com deficiência e, sobretudo, com os Projetos Político-Pedagógicos e a Política Nacional de Educação Especial.

Teoricamente, a AD sustenta-se numa perspectiva discursiva materialista, centrando seus estudos nas condições de produção do discurso. Assim, buscamos compreender o discurso como um objeto simbólico, que produz sentidos a partir de processos de significação, considerado constitutivamente heterogêneo, cuja materialidade pode se dar por meio de um enunciado, texto, imagem etc. Esta teoria têm como pressuposto a não transparência da linguagem e a constituição simbólico-histórica do sujeito, não considera a linguagem de forma unívoca, mas do dizer sobre sentidos, sobre historicidade, sobre interpretação dos fatos.

Dessa forma é que trabalhamos na perspectiva de pensar o homem na sua história, na relação estabelecida entre ideologia, língua e as condições em que se produz o dizer, condições estas que se dão num conjunto de questões colocadas em relação à significação e à história. Como nos ensina Orlandi, “não se trabalha, por outro lado, com a história e a sociedade como se elas fossem independentes do fato de que elas significam.” (ORLANDI, 2015, p. 14).

Assim, podemos compreender a historicidade da educação das pessoas com deficiência na relação com os efeitos determinados discursivamente. Em muitos aspectos, a problemática da deficiência reflete a maturidade humana e cultural de uma comunidade, ou seja, há implicitamente uma relatividade cultural que está na base do julgamento que distingue entre “deficientes” e “não deficientes”. (FONSECA, 1987, p. 09). Destacamos algumas designações presentes no início do século XX, embora sejam pouco objetivas e ambíguas, carregadas de julgamentos e critérios sociais de rendimento e de normalidade, citamos: “idiota”, “imbecil”, “atrasado mental”, “duros de ouvido”. (FONSECA, 1987). A partir do exposto, podemos pensar em um conjunto de valores e de atitudes marcadas culturalmente, que refletem no processo de escolarização naturalizado pela sociedade, no qual o rendimento acadêmico torna-se a principal função da escola, deixando de contemplar outras funções importantes para a formação integral dos educandos.

Trazemos a história da educação das pessoas com deficiência na relação com a AD, essa que representa um marco nos estudos da Linguística ao provocar uma mudança na noção de história relacionada à língua, propondo uma distinção entre história, historicidade e historiografia. A noção de história vinha sendo compreendida como uma dimensão temporal, ou seja, com enfoque no registro de fatos históricos ao longo do tempo, expressando-os na forma da cronologia e da evolução, colocando a história como algo exterior, complementar ou em relação de causa e efeito com o sistema linguístico (ORLANDI, 2004, p. 55). Com a AD, a relação passa a ser entendida como constitutiva, isto é, a temporalidade é pensada na relação sujeito/sentido, em que se colocam a história do sujeito e do sentido inseparáveis. Esta seria uma forma de compreensão da dimensão histórica do sujeito: ao produzir sentido, o sujeito se produz, ou seja, sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo.

Nesta perspectiva de funcionamento, a linguagem é concebida como opaca, como estando nela a presença do político, do ideológico, da inscrição da língua na história. A AD, não trabalha com sentido único ou refletido, mas o sentido real da materialidade linguística e histórica, tecido pela historicidade. Que nas palavras de Orlandi traduz-se pelo acontecimento tido como discurso, como um objeto sócio-histórico, por considerarem-se as marcas que estão presentes nos diferentes processos de significação. “Considerar a historicidade significa trazer as marcas, não como dados, mas como fatos discursivos.” (ORLANDI, 2015, p.67-68).

Tais considerações nos mostram que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, ou seja, nas condições em que eles são produzidos e que independem, das intenções dos sujeitos. Assim, trazemos o estudo das Leis de Diretrizes

e Bases da Educação, afim de compreender as condições de produção e os sentidos determinados historicamente nos dispositivos legais.

No campo da Análise de Discurso encontramos a determinação de que a questão da constituição do sentido se une à constituição do sujeito, como se refere Pêcheux (2014, p. 140) “na figura da interpelação”. Através da compreensão dos fatos históricos que marcaram o percurso da educação das pessoas com deficiência, é possível pensar no modo como estes fatos, tidos como marcas, produzem sentidos enquanto objetos históricos que determinam a constituição dos sujeitos. Pensando nas pessoas com deficiência, verificamos que o processo de institucionalização e exclusão social das diferenças se estendeu e se consolidou à medida que esses “diferentes” não eram inseridos em uma sociedade normatizada, devido à necessidade de atender interesses sociais, políticos e econômicos, resultando no surgimento de um grande número de instituições para atender a esta demanda social, entre elas asilos, manicômios, escolas especiais.

Sobre isso, entendemos que a instituição é lugar da regularidade, normatividade. Orlandi (2016, p. 6) cita que a diferença se define no processo de constituição de cada sujeito pela ideologia e no modo como este sujeito é individualizado pelo Estado. A autora também afirma a presença da memória discursiva nesse processo, já que, antes mesmo de nos significarmos, somos significados em nossas semelhanças e diferenças ou somos produzidos em nossas diferenças e seus sentidos. Diferença, essa que se apresenta na relação com uma unidade, não natural, mas histórica e ideologicamente configurada.

Discursivamente, afirmamos que o indivíduo é interpelado em sujeito, ao mesmo tempo em que é sempre-já sujeito, o que para o autor, trata-se de uma discrepância, regida pela contradição, que se situa entre: a estranheza familiar desse pré-construído, que funciona independentemente, em outro lugar, e o sujeito identificável, que se diz responsável pelos seus atos. A noção de pré-construído é assim apresentada “como modalidade discursiva que consistiria numa discrepância pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado antes em outro lugar, independente” (PÊCHEUX, 2014, p. 142). Desta forma, discursos construídos e compartilhados se naturalizam na sociedade, afetando, direta ou indiretamente, os sentidos produzidos nas práticas discursivas estabelecidas pelas instituições de modo geral. Essa compreensão histórica nos instiga a pensar sobre sentidos construídos historicamente sobre a pessoa com deficiência e a possibilidade de sua inclusão na sociedade.

O funcionamento da linguagem põe em relação um complexo processo de constituição de sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, cujos efeitos são múltiplos e variados. Como se refere Orlandi (2015, p. 20), “O discurso tem sua regularidade,

tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto”. A relação entre discurso e texto presente nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, especificamente no que se refere à educação das pessoas com deficiência, nos possibilita pensar em sua materialidade, como historicidade significada no texto, ou seja, da compreensão de como a matéria textual produz sentidos, sendo ele concebido enquanto objeto linguístico-histórico. Segundo Orlandi (2004, p. 58-59) “texto é uma unidade complexa- um todo que resulta de uma articulação – representando, assim, um conjunto de relações significativas individualizadas em uma unidade discursiva.” Não se considera o texto como uma unidade fechada, pois tem em suas margens muitos outros textos e, com isso, marcam-se os vestígios da forma como a política do dizer inscreve a memória em seu interior.

Trata-se de trabalhar na perspectiva de que os dizeres de cada LDB não são mensagens a serem decodificadas, mas sim que apresentam efeitos de sentidos produzidos em determinadas condições, resultando em diferentes processos de significação no texto, ou seja, o que define a função de textualidade. Assim, podemos compreender o texto como unidade, que remete a um discurso, onde se inscrevem múltiplas possibilidades ou gestos de leituras. As palavras enunciadas refletem sentidos de discursos outros, reafirmando a ideia que a história se faz presente na língua, na forma com que a AD compreende o que é história, isto é, na forma de historicidade. Destacamos uma referência ao modo como Pêcheux (2014, p.59) pensa os gestos de leitura: “consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão do documento) em uma “leitura” interpretativa”.

Para construir um espaço de reflexão, iniciamos um percurso a partir do início do século XIX, pontuando questões históricas relacionadas à educação brasileira e às funções sociais da escola. Nesse período, segundo Fausto (1995, p. 284) o desenvolvimento urbano traz a exigência de oferecer à população formação, mas o novo regime ainda não está preparado para fazer as reformas no plano educacional. Somente uns poucos têm acesso aos bens e serviços e usufruem de todos os privilégios, enquanto os pobres, maioria da população fica à margem de tudo, inclusive do processo de educação. “A política educacional da época entrou no compasso da visão centralizadora, onde o governo adotou uma postura autoritária, ou seja, o Estado tratou de organizar a educação de cima para baixo, mas sem envolver uma grande mobilização da sociedade” (FAUSTO, 1995, p. 337). Assim a escola tem sido definida como espaço destinado à transmissão e à socialização de saberes produzidos historicamente, nasce no interior de sociedades estratificadas e hierarquizadas e se perpetua até os nossos dias.

Diante de uma sociedade de escrita como a nossa, compreendemos a escola como um Aparelho Ideológico do Estado, como sustenta Althusser (1985, p. 58), na medida em que impõe e reproduz sentidos por ela selecionados. Segundo o autor, a escola ensina o “know-how”, ou seja, um conjunto de conhecimentos práticos (fórmulas secretas, informações, tecnologias, técnicas, procedimentos, etc.) sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou o domínio de sua prática. Percebe-se, então, que a escola é um território onde as ideologias e a diversidade cultural e social se confrontam, sustentadas pelo discurso pedagógico além de outros, como lugar de formação e desenvolvimento do sujeito. Assim como os saberes que se instituíram, também as relações de poder contribuíram para determinar as verdades institucionais em torno das relações entre os corpos e a educação. A institucionalização definitiva da escola – final do século XIX - surge impregnada pela ideia de Estado, como se refere Petit (1994, p. 146): “a estatização supõe certa centralização e uma abordagem global dos problemas educativos”. Tal forma de controle irá contribuir para a estabilidade política e social, evitando formas de resistências e lutas de classes no seu interior.

Essa nova escola submete professores e alunos a um modelo de educação caracterizado pelo controle e disciplinamento, de regras e ritos. Passa a utilizar elementos de controle, como é o caso das chamadas, regras e comportamentos que permanecerão presentes na escola atual. As práticas pedagógicas, consideradas por Kilpatrick (2011, p. 59), tratavam os conteúdos curriculares e metodologias, de acordo com interesses e necessidades legitimados pela sociedade, os quais eram impostos a educandos e educadores, sem dar abertura para diálogo ou reflexões sobre a realidade, reforçando práticas seletivas e excludentes.

Percebe-se a existência de um regime de verdade que regula estas práticas, orientando o que pode ou não ser dito no espaço escolar. Daí refletirmos sobre práticas regulatórias, cujo intuito seria homogeneizar a sala de aula, trazendo para o controle da instituição, aqueles sujeitos que passam a questionar seus direitos, sobretudo, à educação. Como exemplo, citamos o não reconhecimento da bagagem cultural dos alunos e o não atendimento aos seus interesses e necessidades.

Refletindo sobre as práticas apontadas acima, chegamos ao que em AD compreende-se como formações ideológicas construídas em um momento histórico dado, a partir de uma formação social dada, pelo conjunto complexo dos Aparelhos Ideológicos do Estado que esta formação comporta. Torna-se conveniente acrescentar algumas considerações que Pêcheux faz sobre a língua, ideologia e luta de classes que fundamentam a teoria materialista do discurso. A ideologia, segundo Pêcheux (2014, p. 130-131), não se reproduz

sob a forma de ideias, mas de práticas com caráter intrinsecamente contraditório, que se realizam sob a forma que chamou de “condições ideológicas” da reprodução/transformação das relações de produção, estas que se desenvolvem através da unidade da língua e mantêm entre si os processos discursivos, cujo princípio ou modo de produção se baseia na divisão de classes, na luta de classes.

Podemos encontrar um equivalente a isso nas afirmações de Henry,

O conceito de lutas de classes e, através dela, o materialismo histórico interessam não apenas o período a partir do qual os efeitos da luta de classes tornam-se patentes, mas a história em geral, na medida em que só podemos conceber história como a história das sociedades de classes. (HENRY, 1992, p. 133).

Na perspectiva discursiva, os objetos simbólicos que se originam no interior das formações sociais, irão resultar na produção de sentidos. Isso nos permite refletir sobre a formação dos sujeitos com deficiência dentro da sociedade atual, na medida em que são assujeitados pela condição de ser humano e pela condição da deficiência. Determinações que definem os modos de assujeitamento, nos quais os sentidos são construídos pela historicidade e pelas relações nas diferentes formas de poder. Sobre isso, citamos as dificuldades em superar os estereótipos e preconceitos institucionalizados: pessoas anormais, defeituosas, doentes, aleijados, excepcionais e outras. Podemos trazer nessa reflexão uma afirmação de Althusser, na qual a interpelação teria, além da função de transformar imaginariamente o indivíduo em sujeito, também a função de conduzir sua auto-sujeição ao sistema dominante e por essa via, assegurar a reprodução social em seu conjunto. Portanto, ser um sujeito é um efeito da sujeição à ideologia, é um efeito da permanente inserção dos indivíduos e suas ações em rituais e práticas conduzidas pelos aparelhos ideológicos de Estado, na medida em que o reconhecimento de ser um sujeito é um reconhecimento de caráter ideológico, segundo Althusser (1985, p. 84-85), imposto pela própria ideologia. Nesse sentido, como acabamos de ver, a constituição do sujeito deriva da sujeição do indivíduo concreto ao esquema ideológico dominante.

Considerando que, ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido pela língua e pelos fatos que reclamam sentidos, podemos pensar em deslizos para outras posições ideológicas, pontos de deriva que conduzam a formações ideológicas capazes de romper com o já estabelecido. Estamos nos referindo a práticas sociais cujos sentidos dizem do respeito e valorização das pessoas com deficiência, essas práticas que poderão resultar em melhores oportunidades nas áreas: educação, saúde, mercado de trabalho, e

outros. Assim, podemos compreender como as relações, que se estabelecem nas formações sociais, podem significar para/nos sujeitos com deficiência.

Problematizando a educação que se pretende inclusiva, percebe-se que o discurso da inclusão foi acolhido como verdade pela sociedade contemporânea. A inclusão escolar está entre os movimentos sociais legitimados em prol do respeito à diversidade, cuja construção se dá através das diferentes posições assumidas, nas quais se encontram pessoas ou grupos sociais a favor da inclusão escolar e outros com posições contrárias. Nessa disputa de posição e sentido, encontramos também discursos de resistências, silenciados ou não. Citamos o fato de as pessoas surdas manifestarem preferências para se matricular em escolas ou classes especializadas em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), garantindo sua comunicação e aprendizagem. Já que nas escolas públicas regulares a LIBRAS ainda não se constitui como prática efetivamente. Contudo, um grande número de pessoas com deficiência encontra-se silenciados nas escolas, pelo fato de não encontrarem formas de resistir às determinações impostas impedindo seu empoderamento. Dito de outra forma, estamos diante de discursos que produzem efeito de verdade, por tratar-se de um movimento de inclusão que recobre-se de sentidos, agregando valoração simbólica.

O movimento da inclusão ganha espaço em diversos segmentos da sociedade: escola, família, dispositivos legais e a mídia que, sob a forma de slogans e/ou enunciados, reproduzem atitudes politicamente corretas que pregam o respeito à diferença e igualdade para todos. Como é o caso dos anúncios publicitários, das indicações de acessibilidade em locais públicos e estabelecimentos comerciais, do discurso da inclusão produzidos nas políticas públicas que fornecem as diretrizes à instituição escolar, das inúmeras leis, decretos e resoluções, e outros, que representam lugares que o legitimam como verdadeiro e inquestionável. Nas palavras de Foucault:

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade, isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 10).

A partir dessa perspectiva Foucaultiana, destacamos a importância de conhecer as condições que possibilitam se estabelecer essas ou aquelas verdades, ou seja, os *regimes de verdade*. Assim, o discurso da inclusão, produzido pela sociedade contemporânea, traz consigo uma série de articulações em vários setores sociais, como área da educação, saúde,

mobilidade urbana, mercado de trabalho, e outros. Cada área, com seus respectivos estatutos que lhes conferem legitimidade, além do título de responsabilidade social com a inclusão social. Essas articulações são percebidas de fato nas inúmeras leis, decretos e resoluções, tomadas como discursos de verdade, contudo, nas práticas sociais se percebe muitos entraves para serem desconstruídos.

Citamos a Lei Federal 10.098/2000, que determina formas de concepção dos elementos de urbanização, bem como vias públicas, parques e demais espaços de acesso público, mobiliário, brinquedos, veículos e demais equipamentos de uso público comum. Também determina o uso de mecanismos sonoros ou alternativos que sirvam de guia ou orientação. Diante desses ordenamentos jurídicos e seus *regimes de verdade*, percebemos práticas pouco efetivas e condizentes, que negligenciam os direitos das pessoas com deficiência. Estamos nos referindo ao baixo investimento na mobilidade urbana, altos preços para aquisição de equipamentos e tratamentos médicos, e outras necessidades específicas.

Abaixo, uma mostra de imagens obtidas na web⁴ de placas informativas que trazem os símbolos das deficiências, estes que foram criados para o envio de informações, avisos e orientações referentes aos vários tipos e categorias de deficiência, em determinados contextos ou situações. Os signos, símbolos, logotipos e sinais representam a expressão de nossa época, ou seja, vivemos numa sociedade da visibilidade, que tudo permeia e marca. Cada vez mais, o paradigma da inclusão nos incentiva à convivência na diversidade humana.

Entretanto, observamos o uso aleatório e inadequado dos símbolos, e por que não dizer excludentes, principalmente quando seu uso está posto apenas para o cumprimento da lei. Essa forma por si não basta, se não houver a possibilidade de atender às necessidades das pessoas com deficiência.

Contudo, percebe-se nas placas *ditos* que se referem às pessoas com deficiências, aqui tomados como *discurso sobre* um grupo que luta por fixar-se para ter voz e adquirir empoderamento social. Ou seja, discurso que produz um efeito ao tomar objeto aquilo sobre o que se fala. (MARIANI, 1996, p. 63). Refletimos sobre a necessidade das sociedades em se manter estabilizada, ou seja, a busca pela regulação de situações que comprometam a ordem social, dando origem à necessidade de se criar as simbologias para o acesso e circulação na sociedade.

⁴ Disponível em: < <http://www.simbolos.net.br/simbolos-de-acessibilidade>>. Acesso em 11out.2018.

Figura 1 – Indicativo de banheiro para deficientes



Fonte: Símbolos de Acessibilidade- ABNT NBR 9050⁵

O símbolo internacional de acesso indica a acessibilidade aos serviços e identifica espaços e equipamentos acessíveis ou utilizados por pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Deve servir para a indicação de acessibilidade das edificações, do mobiliário, dos espaços e dos equipamentos urbanos, ser afixado em local visível ao público em entradas, áreas e vagas de estacionamento, sanitários, áreas reservadas para pessoas em cadeiras de rodas, equipamentos exclusivos para o uso de pessoas portadoras de deficiência, entre outros. A figura deve estar sempre voltada para o lado direito e nenhuma modificação, estilização ou adição deve ser feita a este símbolo.

Assim, podemos interpretar que o escrito “Sanitário Paraplégico”, junto ao símbolo internacional de acesso, é como um discurso apontando para outro que o sustenta, ou seja, esse dizer se refere ao tipo de sanitário, contudo, *paraplégico* produz um sentido determinante para a deficiência física, e, nesse caso, contrariando a norma técnica, pois esse símbolo não representa somente essa deficiência. Desse modo e, sustentando-se no discurso da inclusão, produz em efeito de acessibilidade ao marcar a garantia de acesso às pessoas com deficiência. Garante-se a acessibilidade a uns e não a outros, garante aos deficientes físicos, mas não oferece acessibilidade para pessoas com deficiência visual, que necessitariam de uma simbologia em Braille, e outras sem a compreensão do símbolo.

Figura 2 – Símbolos convencionais de acessibilidade

⁵ Disponível em: <<http://www.simbolos.net.br/simbolos-de-acessibilidade>>. Acesso em 11 Out.2018.



Fonte: Símbolos de Acessibilidade⁶.

Na figura 2, trazemos uma imagem, cujo modo de apresentação se vale de símbolos de acessibilidade e outros considerados “preferenciais” para uso em locais públicos. Destacamos o fato de que a acessibilidade está marcada para pessoas videntes, ou seja, pessoas sem perdas visuais, alfabetizadas e que tenham compreensão dos símbolos. Pessoas com deficiência visual, necessitam do sistema Braille para sua compreensão, portanto, marcamos um apagamento da diversidade, das diferenças pessoais. Discursivamente podemos analisar a imagem da figura 2, a partir das ideias de Orlandi (2015, p. 37) sobre o mecanismo de antecipação, esse entendido pela autora como um processo pelo qual esse mecanismo dirige a argumentação, visando os efeitos que pensa produzir em seu interlocutor: efeito produzido pelo discurso da inclusão, da acessibilidade. Naturaliza-se, assim, um sentido “comum” à sociedade atual, mas ao mesmo tempo, produz outras interpretações.

Figura 3 – Símbolos convencionais da deficiência



Fonte: Símbolos de Acessibilidade⁷.

⁶Disponível em: <<http://www.simbolos.net.br/simbolos-de-acessibilidade>>. Acesso em 11 Out.2018.

⁷ Disponível em: <<http://www.simbolos.net.br/simbolos-de-acessibilidade>>. Acesso em 11 Out.2018.

A figura nº 3 apresenta quatro símbolos de acessibilidade, assim descritos ordenadamente: símbolo da deficiência intelectual, visual, física e auditiva. Percebemos nessa imagem, símbolos mais conhecidos como é o caso do símbolo internacional de acessibilidade e da deficiência visual. Contudo, apresenta outros dois símbolos, deficiência intelectual e auditiva, com pouca circulação na sociedade, portanto, não garantindo a acessibilidade. Produz-se um efeito de sentido, pois, ao supor que toda sociedade possui esses saberes, deixa marcado que a sociedade prima pela inclusão social, o que não se percebe nas práticas. Contudo, para os sujeitos que não estão inseridos nessa discursividade, a compreensão dos símbolos poderá ficar comprometida, havendo um vazio pela falta de significação, na medida em que a comunicação da informação desejada poderá ser alterada, não compreendida e, desse modo, outras interpretações podem se inserir, determinando sentidos outros. Sentidos de acessibilidade ou não.

Figura 4 – Símbolos não oficiais (não reconhecidos internacionalmente).



Fonte: Símbolos de Acessibilidade⁸.

A imagem da Figura 4 traz vários símbolos de acessibilidade utilizados na atualidade: deficiências: física, auditiva e visual e formas alternativas de comunicação (sistema Braille e LIBRAS). Os símbolos oficiais são: o Símbolo Internacional de Surdez, o Símbolo Internacional de Acesso, o Símbolo Internacional de Cegueira e o Símbolo do Ano Internacional das Pessoas Deficientes. Os demais são considerados não oficiais. Na perspectiva discursiva, destacamos o fato de que alguns símbolos não estarem correspondidos aos sentidos sobre às pessoas com deficiência, pela impossibilidade de indicar uma tradução, permanecendo estranhos. Estamos diante de padrões socialmente convencionados e

⁸ Disponível em: <<http://www.simbolos.net.br/simbolos-de-acessibilidade>>. Acesso em 11 out.2018.

prescritivos, constituídos de sentidos que ditam o que pode e deve ser feito, nessa imagem, a garantia da acessibilidade. Assim, podemos afirmar que o processo de inclusão nos dias de hoje se dá mediante um processo de contradição da divisão de poder-saber que concebe as relações sociais.

Consideramos fundamental a circulação de saberes na sociedade, com informações adequadas que poderão resultar no reconhecimento das lutas pelas garantias dos direitos iguais a todas as pessoas: direito a educação, acessibilidade, trabalho, lazer, saúde, segurança, cultura, e outros. Direitos fundamentais que foram historicamente apagados, negados em nome da normalização e homogeneização instalada pela modernidade que assujeitou as pessoas com deficiência.

Acessibilidade é uma forma matéria equívoca e contraditória. Notamos no símbolo universal de acessibilidade a presença de uma memória discursiva que reduz, pela metáfora, a deficiência a um tipo específico. E de fato o tipo de acessibilidade mais comum que encontramos é referente à mobilidade reduzida. Há um efeito de sentido na forma material ‘acessibilidade’ de abertura a todos os tipos de necessidades de acesso: ou seja, para todos. No entanto, há sempre divisão e distribuição desigual dos espaços e dos sentidos.

Ao longo do século XX, em decorrência do avanço científico, surgiram movimentos que buscaram a democratização da sociedade e a garantia dos direitos humanos, determinando existência de processos discursivos sobre a diversidade humana. Há que considerar que nos discursos sobre questões de direitos humanos e cidadania, o que prevalecia era a tendência em atender àqueles que representavam os padrões ideais de produtividade exigidos. Nas considerações acerca dos acontecimentos históricos, que envolveram a criação das instituições escolares e suas funções sociais, encontramos dados sugerindo que as escolas não surgiram para proporcionar “educação a todos os indivíduos”, respeitando suas singularidades e direitos. Prosseguiram, muito mais, no sentido de modelar indivíduos, que através da padronização atendessem aos interesses sociais e institucionais, incluindo a questão de sobrevivência em sociedade, o que contribuiu para a geração de práticas pedagógicas discriminatórias.

Historicamente, a escola se caracterizou pela visão da educação que delimita a escolarização como privilégio de um grupo, uma exclusão que foi legitimada nas políticas e práticas educacionais reprodutoras da ordem social. A partir do processo de democratização da escola, evidencia-se o paradoxo inclusão/exclusão quando os sistemas de ensino universalizam o acesso, mas continuam excluindo indivíduos e grupos considerados fora dos padrões homogeneizadores da escola. Assim, através de formas distintas que atravessam a

história e se cristalizam nas memórias, a exclusão tem apresentado características comuns nos processos de segregação e integração, ou seja, a escola perpetua sentidos que pressupõem a homogeneização, a seleção, naturalizando o fracasso escolar e corroborando com o processo de desigualdade social.

Destacamos as afirmações de Pêcheux ao conceber a memória não como uma esfera plena, como um lugar de conteúdos com sentidos homogêneos, cujo movimento seria o de acumular dados num reservatório, mas de uma memória social inscrita em práticas. Trata-se, assim de “[...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos.” (PÊCHEUX, 1999, p. 56). Portanto, estamos diante de uma memória social que se revela em práticas, ou seja, nos dizeres e naquilo que a instituição escolar promove.

A maioria das escolas encontra dificuldades em garantir espaços para atender as singularidades dos sujeitos, abrindo-se aí a tendência de excluir, deixar de fora tudo que foge dos conhecimentos previstos pelo currículo. Assim como tudo o que está fora do esperado nas relações e padrões sociais, ou seja, tudo o que pode desestabilizar as relações, como exemplo, estão os comportamentos que diferem dos ditos “normais”. A escola, segundo Mantoan (2006, p. 14) seguiu o formalismo da racionalidade e dividiu-se em modalidades de ensino, tipos de serviços, grades curriculares, burocracia. Dito de outra forma, a escola não trabalha de forma articulada com as variações ou comportamentos que fogem da “normalidade”, busca a inatingível homogeneização e, neste aspecto, mantém a exclusão de quem não corresponde à norma. Com isto, as pessoas com deficiência vão construir sua identidade e afirmar seu pertencimento num espaço que os distingue dos demais, que os separa.

A lógica dessa organização é marcada por uma visão determinista, mecanicista, formalista, reducionista, própria do pensamento científico moderno, que ignora o subjetivismo, o afetivo, o criador, sem os quais não conseguimos romper com o velho modelo escolar para produzir a reviravolta que a inclusão impõe.
(MANTOAN, 2006, p. 16).

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades. Neste sentido, é que as escolas especiais vão se estabelecendo na metade do século XX e reforçando a necessidade de separação entre alunos normais/especiais. Essa problematização explicita os processos normativos de distinção dos alunos em razão de características intelectuais, físicas, culturais, sociais e linguísticas, entre outras, estruturantes

do modelo tradicional de educação escolar. Questões que envolvem as pessoas com deficiência no Brasil e no mundo – mecanismos de exclusão, políticas de assistencialismo, os limites entre a deficiência e a loucura, caridade, inferioridade, oportunismo, dentre outras – foram construídas culturalmente.

Encontramos aproximações teóricas, sobre o tema da exclusão social, nas análises de Michel Foucault, as quais abordava a questão dos espaços segregados, que surgiram com a necessidade de organizar e disciplinar a sociedade em função dos interesses da burguesia: espaços para leprosos, doentes, loucos, pobres, presidiários e “cabeças alienadas”. A sociedade através das instituições se utilizava de mecanismos para conter todos aqueles que representavam uma ameaça à ordem social dominante. Foucault buscou estabelecer as relações existentes entre os diversos saberes que circulavam entre as instituições (hospitais, asilos, prisões, família, escolas), estas que historicamente implicaram o estabelecimento das marcas ou regularidades que encontramos atualmente nos discursos sobre a deficiência.

Existe algo de muito curioso nestas instituições (de sequestro). É que, se aparentemente elas são todas especializadas – as fábricas feitas para produzir, os hospitais psiquiátricos ou não, para curar, as escolas para ensinar, as prisões para punir – o funcionamento dessas instituições implica em disciplina geral da existência que ultrapassa amplamente suas finalidades aparentemente precisas. (FOUCAULT, 1997, p. 118).

Inicialmente, Foucault tratou sobre as medidas de exclusão que se deram através da criação de estruturas segregadas, principalmente no século XVIII como hospitais de leprosos e outras doenças, pois considerou as formas de internamento como espaço moral de exclusão. Também trouxe o entendimento da anormalidade através de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX, apresentando ideias sobre a questão da norma/normalidade, no sentido de distinguir quem são os indivíduos que se identificam com ela, estabelecendo assim um método que o autor chamou de operacionalização da normalização, na medida em que se criavam níveis de diferenciação e hierarquização, se demarcavam status e privilégios, além de penalidades como a exclusão.

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado - e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão - por essa espécie de monstrosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. (FOUCAULT, 1996, p. 65).

É, também, no século XIX que se iniciam os primeiros estudos científicos sobre deficiências, especialmente a deficiência mental. Segundo Fonseca (1987, p. 10), registram-se também, referências ou identificações que constituíram os sujeitos: “aleijados”, “enfeitados”, “idiotas ou imbecis”, “cegos” ou “surdos-mudos”. Nestes discursos produzidos pelas instituições sociais, eram depositados traços identitários dos sujeitos, a herança das lutas, das conquistas e fracassos dos acontecimentos vividos. Compreendidos como tomadas de posições que se mostram plenas de vestígios de memórias do passado e do coletivo social, estas formas de identificação/interpelação dos sujeitos descritas acima ainda hoje circulam nos discursos sobre a pessoa com deficiência, mesmo que de maneira velada.

Sobre este aspecto da constituição dos sujeitos, Pêcheux (2014, p. 12) se refere ao processo de interpelação-identificação que se produz no sujeito, e que se dá sob as diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas, produzindo assim um sujeito-de-direito. Lagazzi (1988, p. 40) afirma “o modo de produção capitalista supõe uma condição de funcionamento no qual o Estado monopoliza a formação e controla a aplicação de regras de direito”, ou seja, a representação ideológica da sociedade toma a forma de sujeito de direito, separados e livres. Segundo a autora, esta forma de liberdade faz dele um sujeito que pensa ser dono da sua vontade, que pensa ser livre e se apoia na ilusão de ter o controle sobre si, mas que se encontra imerso nas relações de poder do modo de produção capitalista. A noção de sujeito-de-direito para Lagazzi é uma noção histórica que se concebe vinculada à noção de Estado.

Desse modo, é necessária uma reflexão acerca da “naturalização dos discursos” hegemônicos no espaço escolar e das “práticas sociais” utilizadas, para que se compreenda como e através de que a escola rotula, estigmatiza e segrega os sujeitos dentro e fora dos muros, ou ainda, o papel que esta instituição representa na construção de identidades, no respeito às diferenças e no processo de inclusão social.

Nota-se que as primeiras instituições criadas foram aquelas que atendiam a educação de surdos e cegos em instituições públicas. Citamos como exemplo o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, no Rio de Janeiro, em 12 de setembro de 1854, a APAE do Rio de Janeiro em 1954, o Instituto Nacional de Educação de surdos (1957). Contudo, permaneciam excluídos do convívio social as demais deficiências, sobretudo a deficiência mental que permanecia vinculada ao diagnóstico da loucura. Determina-se aí uma espécie de dualismo caracterizado pela extensão de oportunidades para algumas deficiências e o processo de exclusão de outras, condizente com os interesses políticos e sociais, pois alguns sujeitos eram submetidos à mão-de-obra barata, portanto, demonstrando que a mesma sociedade que

oportunizava, os negava. Nesse contexto, o modelo disciplinar das fábricas, através de mecanismos de controle, se estendeu para as escolas/instituições de modo que as pessoas com deficiência, as quais eram retiradas da sociedade, deveriam produzir para ela. Isto de fato refletia as pressões do mundo capitalista, dando origem a um grande contingente de instituições de educação especial.

Contudo, por volta da metade do século XX, registra-se um movimento político-educacional sustentado em acordos internacionais, com a presença de novos discursos e práticas sociais, que determinam marcas na constituição destes sujeitos. Múltiplos acontecimentos ocorridos a nível mundial refletiram diretamente sobre as concepções educacionais da instituição escolar, na forma de Conferências Mundiais, Declarações e compromissos políticos firmados entre as nações, cujo tema principal tratava sobre a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à educação. Isto nos possibilita pensar na existência de práticas sociais, as quais dão indícios sobre o processo de significação e resultam em “efeitos” significativos na questão da inclusão. Pensando discursivamente, vemos a relação entre a ordem da língua e os efeitos que se inscrevem na história, na forma de marcas linguísticas, que estão visíveis na discursividade. Isso implica considerar o discurso no interior de um sistema de relações sociais marcado pela exclusão/inclusão.

Nesse panorama, a expansão da Educação Especial foi assumindo proporções maiores no sentido da institucionalização como sub-sistema de ensino. As práticas pedagógicas inicialmente eram focadas em produção artesanal, em detrimento à capacidade intelectual, sem atender prioritariamente a alfabetização dos alunos com deficiência. Tais práticas apontam para as divisões e reduções que funcionam na imaginária homogeneidade e univocidade dos sentidos, pois estamos aqui considerando a produção artesanal como prática pedagógica que produz um sentido unívoco para a deficiência: da incapacidade intelectual.

Importante destacar também que, no contingente da Educação Especial, foi incorporada uma população com a chamada deficiência construída⁹, homogeneizada e fabricada pelas relações das práticas sociais e pedagógicas, em que se colocava como avalizadora da escola regular. Assim, alunos que não correspondiam aos padrões estabelecidos pela escola em termos de aprendizagem recebiam o estigma de ‘deficiente’.

⁹ A deficiência construída se refere aos vários momentos históricos em que foi percebida, dependendo do acesso às informações, da cultura, crenças e entendimentos. É importante ressaltar que também diversos termos foram utilizados ao longo dos anos para se referir a pessoa com deficiência e foram alterados por exigência dos próprios movimentos sociais, ou seja, historicamente construídos.

Assim, o fato de agrupar esses sujeitos aos pares e excluídos, não lhes garantia desenvolvimento cognitivo pessoal e social, nem tampouco gerava mudanças na sociedade em relação aos direitos de cidadão. Ao contrário, o caráter segregatório dessas instituições, legitimava também o preconceito e marcava o lugar da diferença, o lugar na formação social que constitui os sujeitos com deficiência. Isto nos remete à afirmação de Orlandi (1999, p. 21): “a materialidade dos lugares dispõe a vida dos sujeitos e, ao mesmo tempo, a resistência desses sujeitos constitui outras posições que vão materializar novos (ou outros) lugares”. Como dito anteriormente, a noção de sujeito na AD vai considerar o aspecto sócio-histórico e o ideológico como elemento constitutivo, o lugar que o sujeito ocupa na sociedade é determinante do/no seu dizer: pessoa com deficiência ou deficiente.¹⁰

É preciso considerar que ações discriminatórias em relação às pessoas com deficiência permearam práticas ao longo do tempo. Atualmente observamos que a institucionalização das diferenças ainda está presentificada ao atender interesses sociais, políticos e econômicos de minorias representantes do capital. No início de 1960, segundo MAZZOTA (2001), a Educação especial passa a ser organizada de maneira assistencial, de forma que a escola vai adotar um trabalho desenvolvido através de oficinas protegidas de trabalho com caráter assistencialista, essa que perpassou a história e, consequentemente, exerceu e exerce influências na constituição dos sujeitos.

As oficinas protegidas, embora visando atendimentos especializados, se organizavam em ambientes segregados, ou seja, em ambientes próprios para os considerados “deficientes”, pois a convivência com outras pessoas não era permitida. Nas oficinas, as pessoas com deficiência, realizam atividades laborais como aprendizes, sem remuneração. Este modelo educacional tem como objetivo desenvolver “atividades de vida diária”, atividades do cotidiano, que torna os sujeitos aprendizes de determinados fazeres práticos sob a tutela de um responsável, na forma institucionalizada de oficinas protegidas. Esta forma de tratamento está regulamentada na Lei nº 7.853, de outubro de 1989, que estabelece mecanismo de tutela dos interesses difusos das pessoas deficientes, pelo Ministério Público, impondo priorização das medidas de integração dos deficientes no trabalho e na sociedade. Institui as Oficinas Protegidas de Trabalho e define como criminosa a conduta injustamente discriminatória de deficientes no trabalho.

Contudo, a compreensão de que a limitação para o trabalho não se constitui em estigma intransponível, conduz a uma compreensão de que esse processo deva acontecer por

¹⁰Trataremos das nomeações das pessoas com deficiência no sub capítulo 1.3.

meio da ação social e estatal. Deve a sociedade propiciar prioritariamente os meios aptos a inserir a pessoa com deficiência no convívio social, valorizando o seu trabalho e suas qualidades pessoais.

Ainda sobre questões abordadas acima, encontramos em Giorgio Agamben (2002, p. 135) uma reflexão sobre a relação homem/cidadão, como suporte para compreendermos a relação da inclusão/oficinas protegidas. No que se refere a estrutura jurídico-política do Estado pré-moderno, Agamben observa uma ruptura ocorrida nesta estrutura com a introdução da figura do povo na esfera pública, decorrente do fenômeno moderno da politização da vida, isto é, em que o fato natural do nascimento passou a assumir relevância pública, ora como substrato de inserção do indivíduo numa determinada comunidade política, ora como lócus de incidência de direitos.

Nesse contexto, para Agamben, ao determinar quem é o povo, aponta-se inevitavelmente para quem não o é, reproduzindo-se a paradoxal ideia da inclusão que exclui e da exclusão que inclui. Dessa forma, podemos refletir sobre questões referentes as categorias normal/anormal, o que está dentro dos padrões “normais” e o que é considerado exceção, estas estabelecidas socialmente durante muito tempo e que hoje são motivo para muitas discussões. Para o autor, a exceção é uma espécie de exclusão.

Ela é um caso singular, que é excluído da norma geral. Mas o que caracteriza propriamente a exceção é que aquilo que é excluído não está, por causa disto, absolutamente fora de relação com a norma, ao contrário, esta se mantém em relação com aquela na forma da suspensão. (AGAMBEN, 2002, p. 176-177).

Para o autor acima citado, há uma cisão moderna entre homem e cidadão, sendo de um lado, a vida nua politicamente excluída – aquela que não integra a noção de povo - e, de outro, a vida politizada. Segundo o autor, o ‘povo’ carrega desde sempre, em si, a fratura biopolítica fundamental. Trazendo para a Análise de Discurso, poderíamos nesse ponto, discutir sobre os sentidos convocados pelas formulações: “povo”, “exceção” e “excluído”, que pressupõem, entre outras coisas “[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos construídos em outros dizeres, muitas outras vozes [...]” (ORLANDI, 2015, p. 30). Aquilo que não pode ser incluído no todo do qual faz parte, e não pode pertencer ao conjunto no qual já está desde sempre incluído. Assim, a exclusão da vida nua da esfera política, opera automaticamente sua inclusão no sistema jurídico. O autor traz a questão da constituição da espécie humana na forma de um corpo político que passa por uma cisão fundamental [...], já que no conceito

‘povo’ podemos reconhecer sem dificuldades os pares categoriais: vida nua (povo) e existência política (Povo), exclusão e inclusão.

O estado de exceção, no qual a vida nua era, ao mesmo tempo excluída e capturada pelo ordenamento, constituía, na verdade, em seu apartamento, o fundamento oculto sobre o qual repousava o inteiro sistema político; quando as suas fronteiras se esfumam e se indeterminam, a vida nua que o habitava libera-se na cidade e torna-os simultaneamente o sujeito e o objeto do ordenamento político e de seus conflitos, o ponto comum tanto da organização do poder estatal quanto da emancipação dele. (AGAMBEN, 2002, p. 16).

A partir desta cisão entre vida (homem) e política (cidadão), desenvolve o autor a noção de campo - como uma das características patológicas da política moderna. O campo mostra-se um espaço velado de desativação de garantias fundamentais, uma zona de anomia situada no espaço de não interseção entre vida nua e vida política. Esferas de exclusão como estas encontram-se difusamente presentes no Estado moderno, ora sendo institucionalmente reconhecidos, como é o caso das pessoas com deficiência, negros, imigrantes e outros, ora se situando no âmbito oculto da informalidade, como ocorre com os habitantes da periferia, como os miseráveis, os presidiários, dentre outros. Ante a impossibilidade de articulação política de reivindicações de direitos próprios, o campo afigura-se, portanto, num espaço de despolitização social.

Fazendo uma reflexão sobre acontecimentos que marcaram historicamente a inclusão das pessoas com deficiência, observamos rupturas no que se refere à produção de sentidos. A sociedade foi se remodelando através da conjuntura social e econômica de cada época histórica, novos grupos sociais se constituíam ideologicamente, modificando assim toda a estrutura de uma sociedade vigente. Consequentemente, modificavam-se os discursos pedagógico e os mecanismos disciplinares e de controle na escola. No Século XX, surgiram movimentos progressistas, com novas teorias que contestavam práticas tradicionais e excludentes. Especialmente na década de 60, em decorrência do avanço científico e das lutas em defesa dos direitos humanos, inicia-se o movimento conhecido como “integração das pessoas com deficiência” nas escolas públicas.

O fato é que historicamente, assim como ocorreu no Brasil e outros países, a deficiência foi sendo tratada como doença em ambientes hospitalares e assistenciais como clínicas, internatos e asilos, e passavam a influenciar, inclusive, a questão educacional das pessoas com deficiência, tendo atuação direta nas primeiras instituições educacionais. Assim, a escola pública reproduz seus modelos sob a forma de vigilância, da punição, do exame e do

prêmio, sustentando e legitimando o poder, reforçando práticas de exclusão social, na medida em que combina forças e codifica os corpos.

1.1 AS CONCEPÇÕES DA EDUCAÇÃO ESPECIAL PROPOSTAS A PARTIR DAS LDBs.

As práticas discursivas produzidas sobre as pessoas com deficiência marcavam os processos de interpelação/identificação destes sujeitos, que impedia o surgimento de outras formas de significação. Neste sentido, as primeiras instituições brasileiras criadas para atender a este público, seguiam estes propósitos, e, em meados do século XIX, é criado no Brasil o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854), mais tarde em 1940, com o avanço da medicina, verifica-se o surgimento de hospitais-escolas, como o Hospital das Clínicas de São Paulo, que se destacou pela produção de novos estudos e pesquisas no campo da reabilitação.

Anterior à existência das instituições especializadas, as pessoas com deficiência tiveram, em grande medida, sua trajetória de vida definida quase que exclusivamente pelas respectivas famílias, se limitando ao espaço familiar. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos, anteriormente citado, marca o momento em que a questão da deficiência deixou de ser responsabilidade única das famílias, passando a ser uma demanda do Estado e da sociedade, fazendo com que as instituições ampliassem sua linha de atuação para além da reabilitação médica, assumindo também a educação das pessoas com deficiência.

Contudo, este fato não se torna questão geral de política pública, pois, ao transferir a responsabilidade para instituições privadas e beneficentes, o Estado faz com que elas se tornem aparelhos disciplinares/educadores, determinando como proceder na educação e na integração das pessoas com deficiência num mundo logicamente estabilizado. Sobre isto, podemos nos referir ao que Pêcheux (2012, p. 34) preconiza sobre a necessidade universal de aparência, categorizações lógicas, “coisas-a-saber” sobre um “mundo semanticamente normal”, ou normatizado, ou seja, conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente. Percebemos com essa teorização que ao trabalhar com universos predeterminados impede-se possíveis derivas de sentido e formulações irremediavelmente equívocas, que não estivessem de acordo com determinações do Estado.

Também fazemos aproximações sobre a análise que Foucault faz sobre os aparelhos disciplinares que existiram nos séculos XVIII e XIX, considerados fórmulas gerais

de dominação. Portanto, hospitais, escola e família se constituíram em espaços de disciplina. Segundo o autor, “a disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos nos espaços.” (FOUCAULT, 1987, p. 121). Sendo assim, o sistema disciplinar escolar permite o controle dos corpos, que passam a ser classificados, comparados, incluídos ou excluídos, normalizados e normatizados. Tal disciplinarização remete a uma classificação universal dos sujeitos, que ao compará-los pressupõe uma classificação ilusoriamente completa. De modo que qualquer comportamento que fuja às normas ou padrões socialmente estabelecidos, permitirá aos detentores do poder-saber nomear e definir uma conduta como patológica.

Referenciando novamente Althusser, encontramos que as instituições referidas acima pertencem aos Aparelhos Ideológicos do Estado: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1970, p. 43), na medida em que as instituições desempenham papel dominante e concorrem para o mesmo fim: a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas. O autor cita a Escola, a igreja e também outras instituições de Estado como o Exército, por ensinar saberes práticos, em moldes que asseguram a sujeição à ideologia dominante ou o manejo da prática desta.

Ainda sobre a questão dos aparelhos disciplinadores, ressaltamos que, por volta de 1940, iniciou-se um movimento para que alunos com deficiência não pudessem frequentar os espaços das escolas regulares, e consequentemente da educação regular. Ganha força com isto a nomeação “crianças excepcionais”, cujo significado se referia “aquelas que se desviavam acentuadamente para cima ou para baixo da norma do seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais” (FIGUEIRA, 2008, p. 94). Enfatiza Bueno,

Inicialmente calcada em tendências que viam a anormalidade como a totalidade do indivíduo [...] a educação especial tem sido confinada: praticamente centrada nessas peculiaridades da população por ela absorvida [...] se restringiu à adaptação de procedimentos pedagógicos às dificuldades geradas pela deficiência. (BUENO, 1993, p. 15).

A instituição de educação especial por sua fundação, foi definida como instituição que tem por objetivo a normalização e a integração das pessoas com deficiência. Assim, temos a criação da Sociedade Pestalozzi de São Paulo (1952) e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE do Rio de Janeiro (1954).

Surgem também os espaços especiais dentro das entidades privadas, dando origem à educação especial. Esta compreendida como uma modalidade de educação organizada para

atender específica e exclusivamente a alunos com deficiência, preferencialmente em escolas regulares, ou em ambientes especializados tais como escolas para surdos, escolas para cegos ou escolas para atender pessoas com deficiência intelectual.

A educação especial, contudo, se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Apresentar este caráter de substituição ao ensino comum repercute até os dias de hoje, principalmente por impedir que concepções inclusivas adentrem e se estabeleçam. Discursivamente, podemos pensar em posições políticas ou tomada de posição com propósitos de se manter uma organização, com sentidos de separação, divisão dos sujeitos. Daí surge uma questão pertinente: que relações de sentidos estão determinando a necessidade dessa organização nomeada como educação especial?

Para pensar esse questionamento, reportamo-nos às afirmações de Pêcheux (2014, p. 25), ao citar que “no próprio interior das condições materiais da produção capitalista” impõe-se a necessidade de standardização e organização do trabalho, a divisão nas relações sociais, políticas e ideológicas. Composta por concepções ideológicas, esta divisão na educação buscava uma forma organizada para apagar os sentidos da contradição, ou seja, eliminar toda contradição que poderia produzir efeitos indesejados. Isso nos faz pensar na coletividade, na fusão entre as pessoas com deficiência, organizadas e submetidas ao cumprimento das leis.

Essa forma organizada e fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determinou formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definiriam as práticas escolares para os alunos com deficiência. Essas formas legitimadas pelos discursos jurídico e científico, até hoje reconhecidas e influentes, passaram a pressionar o poder público para que este incluísse na legislação a dotação de recursos, como observamos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Assim, o atendimento educacional aos excepcionais, nomeação dada por essa LDB às pessoas com deficiência, passa a ser fundamentado pelas disposições da referida lei.

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais - **Art. 88**¹¹. A educação de excepcionais deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. **Art. 89**¹². Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais,

¹¹ Grifo meu.

¹² Grifo meu.

receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.

Na década seguinte, promulga-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 5.692, de 20 de Setembro de 1971.

Art. 9º- Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os 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.

Percebe-se uma alteração de nomeação na Lei Nº 5692/71, pelo fato de a LDB anterior não se referir às deficiências, e sim à questão da excepcionalidade. Daí podermos pensar na amplitude da nomeação “excepcionais”, como se todo um universo de alunos excepcionais devesse receber a educação especial. Mas qual o significado dessa nomeação? Estaria determinando o acesso para quais alunos? A partir da LDB 5692/71, observamos que traz em seu Art. 09 as deficiências física e mental, produzindo uma marca importante ao nomear essas deficiências, talvez por representarem maior dificuldade no campo da educação. Contudo, deixa de referenciar a deficiência auditiva, visual. Sobre isto, destacamos o fato de que as deficiências que não possuíam comprometimento intelectual adquiriram maior empoderamento, no que se refere à participação social, ganhando maior visibilidade do que outras, a partir das conquistas que obtiveram ao longo de muitas lutas. Tais conquistas podem ser exemplificadas com a fundação dos primeiros institutos educacionais, além da criação de leis específicas para pessoas com deficiência auditiva ou surdez, como a que institui LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a segunda língua nacional, assim como a disciplina de LIBRAS nos componentes curriculares dos cursos de Licenciaturas.

Em parte, isto decorre historicamente da Revolução Industrial que se utilizava mais da mão de obra de pessoas com deficiência auditiva e visual e, em menor quantidade, da deficiência física. Nesse contexto, a participação da deficiência auditiva e visual no mercado de trabalho vai se estabelecendo, adquirindo visibilidade social. Com relação à deficiência mental houve um silenciamento, na medida em que esta deficiência era considerada limitadora para o desempenho de atividades, principalmente nas indústrias.

A concepção de deficiência mental, passou a englobar diversos tipos de comportamentos que divergiam daqueles esperados pela sociedade e consequentemente pela escola, o que prejudicava ainda mais sua integração social. Segundo Fonseca (1987, p. 13) sujeitos cujas atitudes, condutas ou ações ficam à margem passam a ser analisados

prioritariamente em termos sociais, ou seja, nos termos construídos a partir do que conhecemos sobre normas ou valores. Sob o rótulo de deficientes mentais estavam: pessoas com distúrbios mentais, portadores de lesões orgânicas e outros. De forma que toda pessoa considerada fora dos padrões normatizados e aceitos pela sociedade representava um risco para a sociedade.

Ainda sobre o enunciado do Art. 09, verifica-se que a lei não especifica os tratamentos especiais e nem define o acesso, declarando aos Conselhos Estaduais de Educação a fixação de normas. Discursivamente percebemos que a lei atesta o que pode ser, o que é permitido fazer. Assim, faz com que o Estado mantenha, jurídica e legalmente, seu poder. Sobre este aspecto, Lagazzi (1988, p. 40) nos diz sobre os domínios exercidos pelo Estado, enquanto a mais poderosa organização das estruturas sociais contemporâneas, que regula, através de seu aparato legal, o poder que possa vir a ser exercido por/em outras instituições.

Assim, o Estado monopoliza a formação e controla a aplicação de regras de direito, na forma de que Estado e sujeito se constituem resultando num processo em que o sujeito de direito é a forma histórica que corresponde ao Estado de direito. Um sujeito responsável por suas ações, historicamente constituído por direitos e deveres. “Cada vez mais fortemente o sujeito-de-direito foi se configurando e hoje a responsabilidade é uma noção constitutiva do caráter humano, da pessoa, do cidadão, sem o que não nos reconheceríamos socialmente.” (LAGAZZI, 1987, p.06). Nas palavras da autora, verifica-se a tentativa do Estado em abafar as diferenças, ou seja, as particularidades dos indivíduos, na busca do cidadão comum, aquele que normatizado e envolvido pela “massa”.

Segundo Lagazzi, faz parte da constituição do Estado manter as relações de hierarquização do poder entre as pessoas, e estas relações estão presentes em diferentes contextos sociais, o que gera entre as pessoas uma relação de tensão, um juridismo inscrito nas relações pessoais. O juridismo, como se refere a autora, se coloca no nível do não-dito, do implícito, do subentendido, processo no qual se mantém certa flexibilidade e mobilidade entre os embates: direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas.

Dito de outra forma, nas sociedades de Estado, as relações entre as pessoas colocam-se enquanto relações de poder, fundadas em responsabilidades, direitos e deveres: o sujeito assim se constitui como ‘forma-sujeito’ historicamente determinada. Desse modo, a autora traz a noção de sujeito-de-direito para o cotidiano das relações interpessoais mostrando que os embates caracterizam um juridismo que, permeando a linguagem, lugar de poder e

tensão, permeia as relações entre as pessoas que se valem de alguns processos que a própria linguagem oferece, procurando deslocar e redistribuir esta tensão.

Assim, podemos afirmar que as pessoas com deficiência vivenciam lentamente um processo de mudança paradigmática, onde temos momentos históricos fortemente demarcados: inicialmente uma exclusão geral no sistema escolar, passando para a sua integração no sistema escolar e, posteriormente, a inclusão no sistema escolar. (BEYER, 2010, p. 5). No século XX, institui-se legalmente a obrigatoriedade escolar para todas as crianças. Contudo, a história demonstra que grande parte das escolas não conseguiram absorver todos os alunos. O panorama demonstrava a dificuldade de aceitação de todos, pois sempre havia alguma forma de seleção, ou seja, alguns critérios eram apontados para efetivação da matrícula. Citamos os casos de alunos com deficiência física ou mental, por não possuir a obrigatoriedade, muito menos o direito de frequentar uma escola pública, esses eram considerados inaptos ou sem “prontidão” para a aprendizagem, considerados não-educáveis. Sobre isso Batista aponta,

A deficiência mental coloca em xeque a função primordial da escola comum que é a produção do conhecimento, pois o aluno com essa deficiência tem uma maneira própria de lidar com o saber que, invariavelmente, não corresponde ao ideal da escola. Na verdade, não corresponder ao esperado pode acontecer com todo e qualquer aluno, mas os alunos com deficiência mental denunciam a impossibilidade de atingir esse ideal, de forma tácita. Eles não permitem que a escola dissimule essa verdade. As outras deficiências não abalam tanto a escola comum, pois não tocam no cerne e no motivo da sua urgente transformação: entender a produção do conhecimento acadêmico como uma conquista individual. (BATISTA, 2006, p. 12).

Através do surgimento das escolas especiais, alunos com deficiência obtiveram a possibilidade de frequentar a escola, sendo um dos marcos importantes para a sua escolarização. Verificamos em Beyer o seguinte posicionamento: “As escolas especiais, portanto, não eram como alguns pensam, escolas “segregadoras”, pelo contrário, integraram pela primeira vez as crianças com deficiência no sistema escolar.” (BEYER, 2010, p. 14). A partir das ponderações do autor, é possível afirmar que as escolas especiais desempenharam dois papéis: ao mesmo tempo em que se ofertavam vagas para alunos deficientes, dando-lhes oportunidades educacionais, também corroboravam com a iniciativa estatal de mantê-los separados do ensino regular.

Assim, compreendemos que a escola reflete um lugar na sociedade como Aparelho Ideológico e, também, repressor do Estado, por se constituir pelas relações hierarquizadas de poder, cujo funcionamento produz conhecimentos e verdades sobre o

sujeito da inclusão. Constatamos determinadas racionalidades e processos normalizadores adotados pelas escolas, cujo interesse era demarcar suas as posições sociais e políticas. Nesse ponto, citamos a criação de escolas que se mantivessem separadas das comuns, ocupando o lugar de escolas “para alunos especiais”, como forma estatal de supressão das diferenças, já que esses não poderiam frequentar os mesmos espaços que os demais alunos, em nome da diminuição do risco social. É importante ressaltar que nosso entendimento nesse capítulo, caminha no sentido de problematização, sem, contudo, glorificar ou rejeitar a inclusão.

É importante pensar nas mudanças que sinalizavam novos rumos para a educação das pessoas com deficiência, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação, ou seja, da exclusão generalizada para a possibilidade de ingressar em uma escola. Surge, então, a tendência pela integração de pessoas com deficiência na escola pública, cujo movimento se dá pela iniciativa de pais que não aceitavam mais a única opção da escolarização segregada de seus filhos em escolas especiais, manifestando o desejo do acesso à escola regular. Segundo Beyer (2010, p. 7) estes fatos também repercutem em muitos países, tais como Alemanha, Itália e Espanha, quando surgiram ações conjuntas de pais e professores e profissionais.

O uso da palavra integração, segundo Mantoan (2006, p. 18), refere-se especificamente à inserção de alunos com deficiência nas escolas comuns, mas seu emprego dá-se também para designar alunos agrupados em escolas especiais, salas de aula do ensino regular (classes especiais), ensino itinerante, classes hospitalares, grupos de lazer ou residências para deficientes. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, pois o sistema prevê serviços educacionais segregados. Portanto, no espaço escolar a integração pode ser entendida como o “especial” na educação, uma outra parte, proposta por uma separação de fazeres pedagógicos, de modo que gerou a criação de cursos de formação profissional para uns e para outros, levando a uma articulação de objetivos, métodos, técnicas e recursos diferenciados para cada público: os especiais e os não-especiais.

Para esses casos, são indicados a individualização dos programas escolares, os currículos adaptados, as avaliações especiais e a redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm que mudar para se adaptar às exigências. (MANTOAN, 2006, p. 18).

No Brasil a integração escolar foi sofrendo reestruturações e, a partir da década de 1990, culminou com várias medidas dos órgãos responsáveis pelas políticas educacionais

brasileiras, que salientamos entre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de Nº 9394/96, e, a partir desta, a recomendação, por meio da Medida Provisória Nº 765, de 16 de dezembro de 1994, da inclusão da disciplina “Aspectos Ético-Político-Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais”, prioritariamente, nos cursos de Pedagogia, Psicologia e em todas as Licenciaturas. Como também a inclusão de conteúdos relativos aos Aspectos–Ético–Políticos–Educacionais da Normalização e Integração da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais nos cursos do grupo de Ciência da Saúde. O que ainda, “com determinadas imprecisões e indefinições sinaliza como espaço preferencial do atendimento educacional dos alunos com necessidades especiais as escolas do ensino comum.” (BEYER, 2010, p. 7).

Diante do paradigma da integração, passava-se para uma ideia mais radical de adaptação destes alunos nas escolas regulares e conforme suas possibilidades pessoais de manter-se num sistema escolar menos segregado. Diante da complexa situação dos alunos com deficiência, criam-se as classes especiais nas escolas públicas, organização esta que produz a separação entre os saudáveis e os doentes, visando à redução da complexidade da deficiência. “Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção.” (MANTOAN, 2006, p. 18).

A partir do exposto, percebemos que a escola, ao longo da história, pontua seus critérios de seleção na busca da homogeneidade, traduzindo em suas propostas teórico-metodológicas e nas relações intersubjetivas, a incapacidade de trabalhar com as diferenças, ou seja, a incapacidade de lidar com a diversidade cultural e os diferentes modos de aprender. Nota-se, pois, que por conta dessa homogeneidade, que tem muito em comum a democracia de massas, desvalorizaram-se muitas diferenças que hoje consideramos fundamentais e que produziriam um enriquecimento ao ser humano. Parece contraditória e injusta a luta de grupos minoritários por uma política identitária, pelo reconhecimento dos seus direitos – já que estes direitos estão assegurados em leis - como fazem os surdos, os cegos, os deficientes físico e intelectuais, os pobres, os negros, as mulheres, e tantos outros. Presenciamos hoje, sentimentos de busca e contestação por parte desses grupos, mesmo que de forma incipiente, mas que representam uma resistência.

É certo que relações de poder presidem a produção das diferenças na escola, a partir de uma lógica que promove e justifica a fragmentação do ensino em modalidades de ensino regular ou especial, seriações, classificações, hierarquia de conhecimentos. A diversidade, nas afirmações de Mantoan (2006, p. 26) não inferioriza as pessoas, ao contrário,

“é preciso que tenhamos o direito de sermos diferentes quando a igualdade nos descaracteriza, e o direito de sermos iguais, quando a diferença nos inferioriza”. Com base nesta afirmação, compreendemos que o processo de integração estava subjugado às condições da deficiência, ou seja, quanto mais marcada a deficiência no aluno, menos eram as condições da sua integração. Dito de outra forma, para ter acesso às escolas públicas regulares estes alunos não poderiam apresentar severidade no quadro geral da deficiência. Deveriam efetivamente se adaptar às condições impostas pelo sistema escolar regular, configurando de fato o processo de integração, este como efeito discursivo produzido por tais mecanismos. Assim, estariam de fato “dentro” ou “pertencentes” somente alunos que apresentassem segundo uma determinada direção de sentidos, condições efetivas para aprendizagem. Mas que condições seriam estas? Quais os parâmetros para defini-las?

Visto dessa forma, podemos considerar que a integração pressupõe uma participação tutelada, como se refere Rodrigues (2006, p.303), numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno integrado tem de se adaptar. Segundo o autor acima, quando o aluno era integrado ao sistema educacional, a condição para sua permanência se referia à adaptação ao ambiente escolar, isto é, deveria atingir os objetivos impostos pela grade curricular, determinados pela escola, professores, coordenadores. Uma forma contrária à proposta de inclusão escolar.

A essas posições discursivas produzidas pela escola pública regular, podemos trazer reflexões sobre um efeito de evidência¹³, a partir da forma pela qual se efetivava a matrícula, embora, reafirmando a importante iniciativa pública de promover a integração escolar, na qual as pessoas com deficiência não precisariam estar circunscritas unicamente a espaços domésticos ou em instituições especializadas. Percebe-se, contudo, que os sentidos não estão na essência da palavra “integração”, mas na discursividade, ou seja, nas condições de produção determinadas pelo processo sócio-histórico que produziu tal “efeito de integração”. Sobre isso, citamos a forma como essa integração era realizada: somente efetivava-se a matrícula nas escolas públicas regulares mediante comprovação das “boas condições intelectuais” dos sujeitos com deficiência.

Compreendemos estar diante de um silenciamento produzido pelo Estado, que a partir de Orlandi (2002, p. 74-75), entendemos que as instituições públicas regulares são marcadas por uma política do silêncio, ou seja, silencia-se aquilo que é preciso não dizer, e

¹³ A evidência do sentido – a que faz com que uma palavra designe algo, ou seja, a evidência apaga o caráter material, fazendo ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como uma dominante. (ORLANDI, 2015, p. 44).

com isso apaga-se sentidos possíveis. A esse apagamento a autora chamou de silêncio constitutivo. Estamos nos referindo ao apagamento das condições dos sujeitos, já que, seria um dever da escola oportunizar as condições necessárias ao acesso e permanência dos alunos com deficiência. Sentidos que se queriam evitar, principalmente os que poderiam comprometer o Estado com relação as mudanças estruturais necessárias à escola: questões relativas à acessibilidade, formação de professores, contratações de serviços multidisciplinares para atender as necessidades educativas especiais dos alunos, e outras. Nesse sentido, desobrigava o poder público deslocando as responsabilidades pela condição de deficiente, para o próprio aluno, o que determinava seu retorno para as instituições especiais. Uma espécie de violência declarada aos alunos pelo motivo de que não conseguiam se aproximar dos padrões estabelecidos, sem considerar aspectos das subjetividades, entre eles, os laços sociais já estabelecidos, ou não.

A percepção da negligência em oferecer uma escola para todos, está refletida na expansão de leis e decretos criados no Brasil, que surgem a partir de Conferências e Declarações Internacionais. Em 1981, a ONU declarou o Ano Internacional da Pessoa Deficiente (AIPD), cuja ação principal foi “conscientização”, tendo sido organizadas várias campanhas e manifestações para alertar contra a invisibilidade dos direitos das pessoas com deficiência.

Segundo Pacheco (2007, p.15), “a inclusão tornou-se uma política aceita internacionalmente”. Para o autor, as iniciativas feitas também pela União Europeia, pelas Nações Unidas, UNESCO, Banco Mundial e organizações não-governamentais contribuíram para o crescente consenso de que todas as crianças têm o direito a ser educadas em escolas integradoras, independente de suas deficiências ou necessidades especiais. “O movimento em direção à educação inclusiva tem ganhado forças e tem sido chamada de um dos principais movimentos reformistas na escola do século XX e XXI.” (PACHECO, 2007, p. 15).

De certa forma, estas intenções cumpriram o seu papel ao chamar a atenção da sociedade, como afirma Figueira: “boa ou má, a situação das pessoas com deficiência começou a ser divulgada e ganhou mais visibilidade a partir de 1981. Inclusive, elas mesmas começaram a tomar consciência de si como cidadãs, passando a se organizar em grupos ou associações.” (FIGUEIRA, 2008, p. 119). Em outras palavras, as décadas de 1980 e 1990 marcaram o início de um reconhecimento mundial, embora gradual, da situação em que se encontravam muitos deficientes, sendo que visões obscuras ou ignoradas não poderiam mais ser aceitas pela sociedade e pelo poder público. Promove-se a responsabilidade social, na qual

o sistema escolar é chamado a desenvolver práticas inovadoras e positivas na promoção da inclusão.

Assim, a inclusão é evidentemente várias coisas diferentes para diferentes pessoas. Ela pode referir-se ao que acontece em uma sala de aula, em uma escola ou em toda uma área educacional. Sua definição pode depender da ideologia, das práticas em sala de aula, da acessibilidade às instalações ou da aceitação de indivíduo dentro do grupo de alunos. Portanto, não podemos declarar manifestamente que, se certas condições forem satisfeitas, haverá inclusão. [...] A educação inclusiva é uma noção complexa, que as pessoas estão empenhando-se para construir colaborativamente. (PACHECO, 2007, p. 76-77).

Os acontecimentos históricos mencionados acima podem ser apreendidos em vestígios da memória discursiva que atravessam discursividades sobre a inclusão. Nota-se que neste conjunto de materialidades discursivas (decretos, conferências...) se depositam traços identitários dos sujeitos com deficiência, a herança das conquistas por meio de vitórias ou fracassos vividos, as lutas pelo direito de pertencimento na sociedade. Isto em forma de tomadas de posições que tornam seus discursos plenos de vestígios de memórias do passado e do coletivo social que nele irrompe.

Compreende-se que estamos diante de uma noção trabalhada por Freda Indursky (2013, p. 287): *o discurso do/sobre*, em que a autora afirma ser este discurso, entretido com fragmentos diversos, oriundos do discurso pedagógico, jurídico e governamental, midiático, e outros. Buscamos também em Mariani (1998, p. 60-61) algumas considerações acerca do *discurso sobre*, por afirmar que estes discursos representam lugares de autoridade, onde se efetua a transmissão de conhecimento, já que o *falar sobre* transita na relação entre o narrar/descrever. Neste aspecto, toma como objeto aquilo sobre o que se fala, e nesta posição, o sujeito enunciador produz um efeito de distanciamento, marcando uma diferença com relação ao que é falado, podendo, segundo a autora, formular juízos de valor, emitir opiniões. Estes discursos funcionam como fios discursivos atravessados entre si, produzindo discursos políticos/jurídicos que encontramos nos documentos internacionais oriundos das Conferências sobre direitos das pessoas com deficiência. Como exemplo, podemos citar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, que foi incorporada à legislação brasileira em 2008. Assim, o documento foi ratificado no Brasil com equivalência de emenda constitucional, nos termos previstos no Artigo 5º, § 3º da Constituição brasileira. Através da Convenção, diversas obrigações para garantir a equiparação de oportunidades entre pessoas com e sem deficiência em todo o território nacional.

O discurso, desse modo, se constitui por um conjunto de traços ou fragmentos provenientes de outros discursos (Pêcheux, 2014, p. 183), da exterioridade, do interdiscurso, este se que produz no interior de uma formação discursiva, na qual o sujeito se identifica. O interdiscurso fornece elementos pré-construídos que o sustentam, estes que correspondem a um já dito que se constituiu em outro discurso. Desse modo, sobre as pessoas com deficiência, “algo fala sempre antes, em outro lugar e independente” (Pêcheux, 2015, p. 149), outros elementos sempre se colocam em uma nova situação discursiva, e com isto mudam-se as condições de produção. Ao nos remetermos aos pré-construídos sobre as pessoas com deficiência, ou seja, os sentidos de discriminação e segregação, nos deparamos com “um longo e complexo processo de significação, de identificação, em que ele é falado, significado, pela ideologia que o interpela e pelas instituições e discursos que o dizem. Entre as instituições que promovem este processo está a Escola e o ensino.” (ORLANDI, 2015, p. 191)

Diante desse jogo de forças em que fatores históricos e ideológicos se entrelaçam, forma-se o percurso de lutas e conquistas das pessoas com deficiência no Brasil, no qual observamos certas conquistas em prol das pessoas com deficiência. Citamos o avanço da legislação nacional sobre questões que estavam sendo debatidas em âmbito internacional, o que possibilitou um ganho importante em termos dos seus direitos: A criação da Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, reconhecendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, de uso das comunidades de pessoas surdas. Com isso, os sistemas educacionais federal, estadual e municipal e do Distrito Federal, obrigatoriamente, passam a garantir a inclusão da disciplina de Libras nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia, de Pedagogia e demais licenciaturas. Referimo-nos como avanços, pois verificamos que o cumprimento dessa lei não foi suficiente para efetivar a inclusão na sociedade. Uma determinação legal que traz para as instituições de ensino superior conhecimentos relevantes sobre a deficiência auditiva, sem avançar em práticas inclusivas de fato.

Salientamos também, ratificação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência pelo Brasil, que culminou com o Decreto Nº 6.949 de 25 de agosto de 2009, conferindo-lhe status de emenda constitucional. A participação direta e efetiva dos indivíduos com limitações físicas, sociais e cognitivas na elaboração da Convenção marca importante momento histórico, pois decorreu do paulatino fortalecimento dos grupos compostos pelas diferentes deficiências, que passaram a exigir direitos civis, políticos, sociais e econômicos. Também marcamos o fato que, a partir de 2011, com a reformulação curricular do Curso de

Pedagogia, passam a existir duas disciplinas obrigatórias: Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – Libras, além de quatro disciplinas eletivas sobre Metodologia de Ensino em Educação Especial.

De modo geral, os discursos sobre as questões das deficiências no Brasil tem sido recorrentes, inicialmente pela influência médica, que trouxe o entendimento diferenciado dos padrões da deficiência/doença e da anormalidade. Segundo Coll; Marchese; Palácios (2004) uma nova concepção passa a ser considerada, a qual retira a ênfase dos fatores inatos e constitutivos do sujeito:

A ênfase anterior nos fatores inatos e constitutivos, na estabilidade no tempo e na possibilidade de agrupar crianças com os mesmos déficits nas mesmas escolas especiais, abre caminho para uma nova visão em que não se estuda a deficiência como uma situação interna do aluno, mas em que ela é considerada em relação aos fatores ambientais e, particularmente, à resposta que a escola proporciona. (COLL; MARCHESE; PALÁCIOS, 2004, p. 17)

Estes conceitos deslocam-se para sentidos que encontramos cristalizados nos discursos jurídicos, políticos e pedagógicos. Este deslocamento pode ser pensado como um indicador que proporcionou algumas mudanças políticas, pelas quais influenciaram os sujeitos com deficiência na sua longa trajetória em busca de visibilidade e luta pelos direitos civis. Temos, com isto, um relativo avanço no paradigma da deficiência, em se tratando das mudanças ocorridas na contemporaneidade, principalmente se pensarmos nos lugares e não-lugares que estes sujeitos ocupam na ordem social. Pela relevância das suas afirmações, nos reportamos às relações de produção pensadas por Althusser (1985, p. 30), estas que estão implicadas na divisão de trabalho, de um lugar na produção, lugar que só pode ser aquele, e que deve ser reconhecido como necessário pelos atores, ou seja, o caráter natural do lugar determinado para cada ator social na produção e na sociedade. Complementando as ideias do autor, o que constitui uma sociedade é o sistema de suas relações sociais, como e onde vivem os sujeitos, trabalham, lutam e são modelados em suas individualidades, na forma histórica e socialmente determinados.

Também nesse entendimento, salientamos os espaços politicamente significados, lugares legítimos (BAUMAN, 2005), os quais instauram a consciência do “pertencimento” e da “identidade”, já que estas questões surgem com a necessidade de se criar uma nova ordem, a partir da desorganização da sociedade a partir das invasões daqueles que habitavam as margens e passaram a ocupar áreas centrais, e cujo pertencimento passou a ser problematizado.

Permita-me comentar que a identificação é também um fator poderoso na estratificação, uma de suas dimensões mais divisivas e fortemente diferenciadoras. Num dos polos da hierarquia global emergente estão aqueles que constituem e desarticulam as suas identidades mais ou menos à própria vontade, escolhendo-as no leque de ofertas extraordinariamente amplo, de abrangência planetária. No outro polo se abarrotam aqueles que tiveram negado o acesso à escolha da identidade, que não tem direito de manifestar as suas preferências e que no final se vêem oprimidos por identidades aplicadas e impostas por outros, identidades que eles próprios se ressentem, mas não têm permissão de abandonar nem das quais conseguem se livrar. Identidades que estereotipam, humilham, desumanizam, estigmatizam... (BAUMAN, 2005, p. 14).

Sobre essas questões sociais, Orlandi (2015) pontua as condições impostas pelo sistema capitalista e suas instituições, na medida em que se utiliza do modo de serializar, dividir os indivíduos em suas relações. Segundo a autora, este indivíduo precisa deslizar para a posição-sujeito pessoa com deficiência, pois é através desta que o indivíduo, assim serializado pela sociedade capitalista, pode tornar-se parte de um grupo social, encontrar objetivos comuns, e identificar-se, resistindo ou não.

Cabe ainda destacar, no que se referem à conquista dos espaços ou lugares, os movimentos políticos mundiais em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, citados anteriormente, podem ser considerados acontecimentos históricos na contemporaneidade. Os acontecimentos históricos já mencionados como memória discursiva, apresentam-se na forma de arquivos, de dizeres que irrompem nas discursividades dos documentos legais e normativos adotados pelo Estado, sob a forma de políticas públicas, de reconhecimento político e jurídico em defesa dos direitos das pessoas com deficiência, direitos estes que até então foram proibidos, silenciados.

Estamos tomando esses documentos legais e normativos como um arquivo discursivo. Conforme proposto por Pêcheux (2010, p. 51), o arquivo é compreendido como campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão, é selecionado, recortado, ordenado por uma instituição antes de se dar a conhecer ao sujeito-leitor. Também na perspectiva Foucaultiana (1968), encontramos que arquivo não é nem um conjunto de documentos que uma cultura recolhe como memória e testemunho de seu passado, nem a instituição que se ocupa de conservá-los, e sim, a lei do que pode ser dito, o sistema que rege o surgimento dos enunciados como acontecimentos singulares. O arquivo exhibe um sentido determinado, respeitando a especificidade de um tema, de um acontecimento, de um percurso.

Neste aspecto, o arquivo das Leis e das Declarações deste estudo é visto como materialidade discursiva, cujo material está sujeito à interpretação, que traz as marcas da

constituição de sentidos que foram se estabilizando ao longo da trajetória da educação das pessoas com deficiência. Sobre isto, Romão, Leandro-Ferreira e Dela-Silva (2011, p. 12) afirmam que o arquivo se constitui a partir de uma conjuntura sócio-histórica em que certas interpretações podem ser tomadas como únicas, enquanto outras precisam ser apagadas.

Daí o fato de que o reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência ainda se dá de forma lenta e pouco expressiva. Ainda que apoiados em dispositivos legais são produzidos discursos que se cristalizam e circulam na contramão destas conquistas. Estes discursos impedem que sujeitos com deficiência sejam legitimados o suficiente para gerar mudanças significativas, e com isto, impossibilitar que sentidos já construídos historicamente se mantenham vivos, como resíduos no interior dos discursos, ou seja, na memória discursiva.

Contudo, estamos diante de memórias que se estabilizam sobre “deficiências” e carregam sentidos ligados à doença, ao desvio, ao erro, ao defeito. Sobre isso, trazemos um fundamento importante da AD, no qual se compreende que os sentidos se constituem linguisticamente e socialmente. Apoiamo-nos nas ideias de Orlandi (1993, p. 132-133): “todos os sentidos são possíveis e, em certas condições de produção, há a dominância de um deles. O que existe, então, é um sentido dominante que se institucionaliza como produto da história”. Segundo a autora, em determinadas condições os sentidos se colocam como dominante ou legítimo, daí a forma de se referir às pessoas com deficiência ser aceita socialmente como sendo estas fruto de um defeito, erro, de uma doença, etc.

Neste aspecto, podemos pensar a educação, como processo de socialização, na qual a pessoa com deficiência é posta na relação da escola com o conhecimento, assumindo uma posição-sujeito ‘pessoa com deficiência’ entre as possibilidades de sentidos, e se identificando entre elas. Por ser parte do dispositivo de articulação simbólico-político do Estado, os espaços escolares se constituem como espaços de significação, ou seja, práticas ali se estabelecem e produzem sentidos.

Pensando na constituição de sentidos sobre as pessoas com deficiência, trazemos a premissa de que a AD visa à compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. Consequentemente, se apoia na ideia de que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas próprias do processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Ao relacionarmos com os sujeitos em estudo, é possível dizer que estamos diante de sujeitos identificados como pessoa com deficiência, sujeitos de seus discursos e que, portanto, se inscrevem em determinadas formações discursivas. Estas FDs representam as formações ideológicas que se constituem a partir de uma conjuntura sócio-histórica dada e que determinam o que pode e deve ser dito. Pensar no que poderia ser dito sobre as pessoas

com deficiência, nos conduz a formulações como: defeito, erro, doenças, pessoas incapacitadas, etc.

Segundo Orlandi (2015, p. 44), as palavras recebem seus sentidos de formações discursivas, na forma de evidências de sentido. Por sua vez, são essas evidências que dão aos sujeitos a realidade como sistema de significações que serão percebidas, vivenciadas. Daí pensarmos na constituição das pessoas com deficiência em dada conjuntura sócio-histórica pertencente ao século XX.

Considerando as formulações sobre a historicidade das pessoas com deficiência trazidas neste estudo, podemos compreender as formações ideológicas que ao longo dos séculos foram construídas, a partir de uma dada conjuntura social e histórica. As diferentes significações que acarretaram em segregação e discriminação, atribuídas socialmente às pessoas com deficiências e que os adjetivaram como indivíduos incapazes, defeituosos, loucos, estão relacionadas às condições de produção de sentidos dados no interior de seu lugar social, demarcadas pela ideologia dominante.

Desse modo, evidenciamos as formas pelas quais elementos pré-construídos, neste caso sobre as pessoas com deficiência, são interiorizados, absorvidos, reconfigurados por uma formação discursiva determinada. Segundo Pêcheux (2014, p. 151) “pré-construído corresponde ao “sempre-já-lá” da interpelação ideológica que fornece-impõe a realidade e seu sentido sob a forma da universalidade (o mundo das coisas).” Ao refletirmos sobre os sentidos produzidos ao longo do processo de inclusão, especialmente nas materialidades que compõem o *corpus* da pesquisa, somos levados a pensar nas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico de construção das LDBs, assim como da Política Nacional de Educação Especial e os PPPs. Pois, essas posições refletiam sentidos dados pelas formações ideológicas que determinam o que pode e deve ser dito: sentidos de inferioridade das pessoas com deficiência, de discriminação e preconceito. Compreender os sentidos produzidos pelas palavras, nos conduzem as representações dos discursos e seus atravessamentos.

Para o autor, a teorização da instabilidade das formações discursivas (FD), se dá em dois pontos. Um deles está na relação desta com o interdiscurso, ou seja, os sentidos, no interior das FDs, estão sob a dependência do interdiscurso, o lugar em que se constituem. Outro ponto, diz respeito à relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, este entendido como o fio do discurso do sujeito, funcionando como efeito do interdiscurso sobre si mesmo. Sobretudo, é na relação não homogênea entre o sistema da língua e a inscrição em uma FD específica que as práticas discursivas se realizam, por meio das quais os sujeitos produzem e reconhecem os sentidos na história.

Assim, ao tratar as materialidades das LDBs como discursos, atravessados pelas posições ideológicas marcadas pelo jurídico e político, possibilita-nos pensar sobre a conjuntura sócio-histórica, essa que determinou a filiação de sentidos presentes nos dizeres sobre a educação das pessoas com deficiência. O discurso, ao se inscrever à determinada FD, não se depara com evidências ou lugares estabilizados, com fronteiras categóricas, mas com uma região de confronto, onde é através da relação desta com a Formação Ideológica, que as práticas de linguagem adquirem sentido. Os sujeitos e sentidos se constituem ao mesmo tempo no interior de uma FD dominante, no confronto entre diferentes formações, daí dizermos que a historicidade do sujeito e dos sentidos se constitui. Sobre o fechamento de uma FD, Courtine afirma:

Esse fechamento é fundamentalmente instável: não consiste num limite traçado de uma vez por todas, mas se inscreve entre diversas FD como uma fronteira que se desloca em razão dos jogos da luta ideológica, nas transformações da conjuntura histórica de uma formação social. (COURTINE, 2009, p. 99-100).

A partir do exposto, procuramos refletir acerca da conjuntura econômica, política e social que marcaram os períodos da criação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 1961, 1971 e 1996 - períodos que corresponderam às publicações e as respectivas implicações na educação e na sociedade como um todo, apontamos um conjunto de acontecimentos históricos, cruciais aos contornos que o ensino público ganhou a partir das decisões e promulgações de leis, decretos, resoluções e manifestações sociais.

A partir das materialidades das três LDBs, estamos considerando a institucionalização do discurso pedagógico nas relações políticas de poder-saber, que historicamente engendraram as práticas sociais e escolares: a dominação, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização das pessoas com deficiência. Com base no entendimento de que a temporalidade da história presentifica-se na relação sujeito/sentidos, iniciamos uma reflexão partindo da implementação do capitalismo industrial no Brasil por volta de 1930, mudanças significativas marcam as relações sociais, econômicas, políticas, culturais e, também, estruturais, como a ampliação das funções do Estado e do capital multinacional, estabelecendo com isto relações de dependência ao capitalismo mundial.

A separação entre o contexto de vida familiar e o contexto do trabalho produtivo foi uma característica marcante nesse período, no qual as famílias deixam de ser o único núcleo protetor dos filhos, num momento em que muitas mães operárias passam a ter de

partilhar seu tempo, entre o trabalho nas fábricas e o trabalho doméstico, fazendo com que surgissem instituições de atendimento com a finalidade assistencial. Consequências destas mudanças estão as transformações introduzidas pelas relações de produção e a concentração, cada vez mais ampla de população nos centros urbanos, gerando um movimento amplo de desigualdade social.

A exclusão social sofrida pelas minorias, em especial as pessoas com deficiência, é passível de ser compreendida pelo fato de vivermos em uma formação social capitalista, através da qual se procura operacionalizar a atividade humana e o comportamento social para processos produtivos. Este tipo de formação social não procura absorver os que vivem à margem ou excluídos, mesmo que esta parcela da sociedade corresponda atualmente a mais um elemento a ser agregado na sobrevivência do capital. Restando a esses sujeitos espaços de segregação, num processo de apagamento da possibilidade de estar em outro lugar, considerado, por quem vive “dentro” das regras comuns, o lugar de quem estuda, de quem trabalha e sobrevive dignamente. Como se a condição de estar “à margem” ou “fora de”, fosse por livre escolha. O que estamos pensando é o modelo do imaginário social: o da homogeneização, “equivoco produzido pela necessidade de unidade. Pensa-se a unidade uniforme e não multiforme”, como afirma Orlandi (2002, p. 247).

Sobretudo, com o intuito de dar suporte e sustentação à nova ordem social e política, temos o surgimento de novas exigências educacionais, dentre elas a oferta de instruções básicas à população, pela necessidade de novos saberes demandados. As exigências do novo modo de produção e de consumo ocasionaram modificações profundas na forma de conceber a educação, tendo o Estado como o principal fomentador das Diretrizes e Políticas Educacionais, pelo fato de que a Constituição Federal de 1934 trouxe vinculado como competência da União, a elaboração das Diretrizes da Educação Nacional, ou seja, a organização da educação em âmbito nacional.

De acordo com o movimento de luta pela Escola Nova¹⁴, seguindo influências do modelo americano, todos teriam direito à educação, mas na prática esta uniformidade não aconteceu no Brasil, existindo sim uma escola para o trabalhador produtivo, ou seja, para aqueles que seriam a mão-de-obra para o mercado, e outra para formar os filhos da aristocracia decadente e filhos da burguesia industrial, a nova classe emergente que passaria a controlar o Estado (SAVIANI, 2007, p. 251).

¹⁴ “Escola Nova” foi um dos nomes dados ao movimento de renovação do ensino especialmente forte na Europa e EUA na primeira metade do século XX. Os grandes inspiradores da Escola Nova foram o filósofo Jean-Jacques Rousseau, o pedagogo Heinrich Pestalozzi, Friedrich Fröbel e John Dewey.

Novamente marca-se aqui a reprodução histórica das sociedades de classes e a tendência do processo de exclusão, que se dá numa escola diferenciadora, que prioriza a monopolização dos conhecimentos socialmente significativos e os benefícios obtidos por sua aplicação no âmbito social e produtivo.

Em 1932, um grupo de 26 intelectuais - políticos e educadores - promove o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: a reconstrução educacional no Brasil. Inspirado por novos ideais de educação, esse grupo vinha desde a década de 1920 se opondo à classe dominante, pretendendo deslocar a solução dos problemas escolares do terreno administrativo para os planos político-sociais. Para eles, o processo de industrialização demandava políticas educacionais que assegurassem uma educação moderna capaz de incorporar novos modos de produção. Contudo, se opunham ao movimento da Igreja Católica, e não hesitava em atribuir à educação o importante papel na constituição de nacionalidade.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova evidenciou as fragmentações existentes e propunha discutir os aspectos sociais da educação e a defesa da escola pública. Segundo Xavier (2002, p. 48), o documento dirigido ao povo e ao governo trazia uma marca de diversidade teórica e ideológica daquela produzida pelo Estado, entretanto apresentou uma proposta de programa de reconstrução educacional em âmbito nacional, levando em consideração a igualdade de gênero e o princípio da escola pública, laica, obrigatória e gratuita.

Contudo, durante o Estado Novo, em 1937, houve um apagamento da Constituição de 1934, devido ao desinteresse do Estado no cumprimento da mesma, a qual volta a ser discutida em meados de 1946, momento em que o congresso é reaberto, trazendo na nova Constituição a expressão “diretrizes e bases”, associadas à questão da educação nacional. As discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação passam por um longo processo, dando origem à formulação de um anteprojeto, que associava as diretrizes e bases à educação nacional; esse anteprojeto sofre modificações, mas dá origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1948, somente sancionada em 1961. De acordo com Aranha (1996, p. 200) demarcavam-se, enfim, os termos de uma política educacional que reconhecia o lugar e a finalidade da educação e da escola: lugar de ordenação moral e cívica, da formação da cidadania e da força de trabalho necessárias à modernização.

A escola tornava-se alvo de discussões que visavam a sua democratização e não sua privatização. Emergia a necessidade social e educacional de formação dos cidadãos brasileiros produtivos, pois apresentava-se na sua maioria analfabeta, e por isso excluídos do mercado produtivo e das decisões do país. Tais discussões serviram de conteúdo para a

primeira Lei da Educação, a LDB 4024/61, na forma de estratégia de conciliação entre as esferas: público e privada, como se refere Saviani (1997, p. 19): “garantindo à família o direito de escolha sobre o tipo de educação que deve dar a seus filhos e estabelecendo que o ensino é obrigação do poder público e livre à iniciativa privada”. Vemos, contudo, instaurar-se uma nova modalidade de interdependência entre público e privado, na qual empresários e trabalhadores passam a ser atores políticos por meio do Estado, de forma a possibilitar um canal de instrumentalização de interesses. O Estado torna-se um espaço de representação dos interesses privados, embora favorecendo por meio de privilégios a classe empresarial e subordinando os trabalhadores à esquemas verticais, de divisão de classes.

Assim, frente à problemática do trabalho e da educação, surge a escola industrial e profissionalizante (SENAI, SESI, em 1942), que busca o ensino profissional com identidade voltada para as necessidades estritas do mercado, ou seja, para as relações capitalistas. Segundo Romanelli (1984, 166), as indústrias passavam por um momento de expansão, demandando uma instrução mínima do operariado. Em resposta, ocorreu por parte do governo, um novo sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, organizado em convênio com as indústrias. Importa mais a formação da mão-de-obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade, da mesma forma que importa o ajuste econômico em detrimento ao investimento social que a educação proporciona para a sociedade.

Neste aspecto, prevalece o sujeito intelectual e fisicamente capaz. É neste cenário político que, em 1942, o então Ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, implementa uma série de reformas – as Leis Orgânicas do Ensino – as quais propõem um aparelho escolar de formação da força de trabalho industrial do Estado Novo. Deste modo, a educação profissional é balizada em um sistema paralelo ao ensino secundário, o que demonstra a prevalência da divisão social do trabalho, da divisão entre a mão de obra e o trabalho intelectual e, ainda, da ideia separatista de que devia-se ter uma educação para a classe dominante e outra, para a classe trabalhadora.

Durante a década de 1950, com o processo de modernização que ocorria no Brasil, ampliava-se também a demanda pela educação de jovens e adultos, já que havia a necessidade premente de alfabetizar este segmento da população. Destaca-se, neste momento, a proposta do educador Paulo Freire, que significou um novo paradigma pedagógico, trazendo uma nova visão sobre o problema do analfabetismo, dando ênfase às classes populares, no sentido de entender as duas esferas bastante discutidas na época: educação e sociedade.

O analfabetismo antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser compreendido como efeito da pobreza, gerada por uma estrutura social não

igualitária. Porém, com a implantação do regime militar no ano de 1964, as classes populares perdem suas forças e o Plano Nacional de Alfabetização, assim como outros, é interrompido e sofre forte repressão, com a justificativa de que os métodos utilizados neste programa seriam comunistas e revolucionários, ocorrendo uma ruptura do trabalho de alfabetização realizado por Paulo Freire, cujos temas centrais de estudo era a realidade brasileira, especialmente a nordestina e paraibana. Pretendia-se contradizer política e pedagogicamente os programas de alfabetização de adultos até então em vigor.

Contudo, verifica-se que a Campanha de Educação Popular vinha sendo enfraquecida pela Cruzada de Ação Básica Cristã (1966-1970) e posteriormente pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pelo regime militar, pela Lei nº 5.379 de 15/12/1967. O MOBRAL caracterizou-se como campanha de alfabetização, apresentando-se como proposta para dar continuidade às campanhas anteriores, e propondo o objetivo de “erradicar” rapidamente o analfabetismo no Brasil. Este, que podemos pressupor como um “efeito de erradicação” ao analfabetismo, já que estaria organizado para cumprir com as exigências internacionais e construir a ideia de um Estado implicado com questões sociais. Atingiu cerca de 500.000 alunos nos seus primeiros quatro meses de funcionamento, mas no decorrer de sua aplicação, surgia a necessidade de imprimir maior profundidade ao seu trabalho educativo, já que se mostrava um esvaziamento tanto no sentido crítico e contextualizador, como na aquisição de saberes. Visava principalmente à alfabetização funcional, com a aquisição de técnicas consideradas muito elementares de leitura, escrita e cálculos matemáticos.

Assim, emerge um sentido de reiterar a formação do homem brasileiro, em um modelo de educação pautado por atravessamentos do discurso capitalista, este que se organiza pela divisão de classes, cuja prioridade está na valorização da mão de obra como elemento da produção necessária ao progresso da nação. Um modelo em que a ideologia dominante veiculada na política, religião, meios de comunicação ou outros grupos procura interpelar os sujeitos por mecanismos que impedem de tornarem-se críticos e reflexivos.

Salientamos, portanto, os principais acontecimentos históricos que, de maneira conjuntural, acompanharam mudanças na educação brasileira, imbricados em sentidos que produziam as dualidades classes dominantes/trabalhadores, educação para intelectuais/produção de mão de obra, alfabetizados/analfabetos, sujeitos produtivos no mundo do capital/sujeitos improdutivos, incapazes.

Situando o movimento da inclusão das pessoas com deficiência em relação aos principais acontecimentos históricos do início do século XX, percebemos que este foi

acompanhado de mitos e preconceitos, dentre os quais encontramos em Fonseca (1997, p. 10) que a perspectiva da deficiência era ligada a crenças sobrenaturais, demoníacas e supersticiosas¹⁵. Com isso, atitudes como marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação acompanharam o paradigma da segregação institucional. O caráter assistencial é mantido pela sociedade, uma vez que se percebe a necessidade de fornecer atendimentos na área da saúde a essas pessoas. Sassaki (1997, p. 29) caracteriza esse movimento social como sendo de caráter assistencialista, por seguir o modelo médico e social, “[...] a pessoa deficiente é que precisa ser curada, tratada, reabilitada, habilitada etc., a fim de ser adequada à sociedade como ela é, sem maiores modificações.”

Sentidos naturalizados na relação do histórico com o simbólico que a partir da forma assistencialista de tratar as pessoas com deficiência, se constituíram como “evidência de sentido”, mecanismo no qual se apagam interpretações possíveis. Assim, vemos a questão do assistencialismo se estendendo durante muito tempo, com sentidos que mascararam a dignidade do sujeito, fornecendo a ilusão de que todo mal-estar gerado estaria resolvido, pela submissão de suas forças. A expressão “assistencialismo” carrega sentidos sobre a não responsabilização do Estado, ou seja, é um dever que deveria ser assumido pelos governantes fornecer as condições necessárias, para fazer valer os direitos das pessoas com deficiência, principalmente no que se refere à educação e à saúde, áreas que foram muito prejudicadas com as formas assistencialistas.

Sendo assim, reafirmamos os pressupostos da AD, pois as relações entre as pessoas são relações de sentidos, sentidos já postos e determinados. As relações sociais, próprias do sistema capitalista, não só produzem a divisão como a dissimetria, a hierarquização. Na sociedade atual encontramos alguns movimentos que clamam pelo reconhecimento das diferenças, embora nas práticas se produza a exclusão de tudo que não cabe no “familiar”, no “conhecido” como se refere Orlandi (2002, p. 252), há um modo de apagamento do “outro”, resultado do complexo de significação que imobiliza novos processos sociais e impossibilita sentidos possíveis.

Percebe-se que essas mudanças sociais tiveram caráter político-ideológico, assumindo, no campo educacional, características contraditórias, uma vez que o “sistema” de ensino passou a sofrer, de um lado, a pressão popular para sua expansão, que era cada vez mais crescente, por conta das necessidades sociais advindas do desenvolvimento das relações

¹⁵ Em 1948 a ONU, realizou uma conferência Internacional para tratar de questões relacionadas aos direitos humanos. Esse evento ficou conhecido por organizar a “Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)”, com o intuito de delinear os direitos humanos básicos, essa que foi adotada pela Organização das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948.

capitalistas; do outro lado, o controle das elites, mantidas ou representadas pelo poder, que buscavam conter a ação popular, utilizando, principalmente, mecanismos sustentados na legislação do ensino, para manter o ensino eminentemente elitizado. Assim, verifica-se o fato de que o crescimento do ensino se firma em uma proposta subjugada ao Estado, que atuava mais com o intuito de atender às pressões econômicas e política-hegemônicas do momento, do que propriamente com vistas a uma política nacional de educação.

Há formas de saber que são diferentes e que tem funções sociais distintas. Há o saber dominante e há outros que se quer são formulados. O fato de se atribuir diferentes estatutos epistêmicos a essas formas de saber está ligado ao fato de que, uma vez que a sociedade é dividida, há as formas legítimas e as que não são legítimas (que têm de se legitimar). (ORLANDI, 2012, p. 48).

Como em qualquer processo hegemônico, para ter legitimidade e assegurar sua reprodução, além das práticas, as classes dominantes necessitam de justificativas convincentes. Para tanto, se valem de palavras, expressões ou conceitos extraídos do discurso científico e linguagem comum. Naturalizadas, as palavras e conceitos transformam-se em paradigmas, servindo como verdades, sem que sua capacidade elucidativa corresponda plenamente à realidade dos fatos. Estas orientam valores e práticas que se tornam naturais, legítimas e consensuais.

Sustentado por políticas de escolarização, o fazer pedagógico irá seguir uma conjuntura econômica e social dada, no qual a divisão social do trabalho está implícita na constituição da posição-sujeito escolarizado como sujeito de direito e do conhecimento. Ou seja, produzindo respostas às demandas da sociedade, representando espaço-tempo político e simbólico, ao tornar-se instrumento de regulação das práticas sociais. Essas considerações remetem ao fato de a escola, tal como se apresenta nesta conjuntura, propor de forma homogênea o acesso ao conhecimento da classe dominante. Nas palavras de Orlandi (p.46) “ou se tem o conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado.”

Retomando principais questões históricas pertencentes ao âmbito político-educacional, observamos que a partir da Constituição de 1946, surge a necessidade de elaboração de leis e diretrizes para o ensino. Inicia-se a longa gestação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que seria mais tarde sancionada, somente em 1961. Em 1948, o Ministro Clemente Mariani encaminha o primeiro projeto-de-lei que propõe a extensão da rede escolar gratuita até o secundário e cria a equivalência dos cursos de nível

médio, mediante prova de adaptação. Isto repercutindo, também, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e gratuidade da escola pública em seus vários níveis de ensino. De certo modo, apontava para as obrigações e responsabilidades do Estado relativas ao sistema de ensino, o que culminou no engavetamento do projeto.

Mais tarde, em 15 de janeiro de 1959, um importante personagem político com envolvimento na área da educação, Carlos Lacerda elaborou um Projeto chamado de “Substitutivo Lacerda”, baseado nas resoluções ou teses do Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino (1948). Sua intenção era deslocar as discussões parlamentares para a luta contra o monopólio estatal da educação, pois acusava o Estado de monopolizá-la. Propunha, entre outras coisas, que a sociedade civil assumisse o controle da educação, defendendo, à vista disso, uma das formas de privatização do ensino: a educação seria financiada pelo Estado, pelo setor público, porém vinculando a responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas.

Isto de fato caracterizaria uma forma de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, cuja prestação de ensino caberia às instituições privadas. Para isso, argumentava e alegava-se a chamada “liberdade de ensino”, na qual a área educacional poderia usufruir da livre iniciativa, porém, constatamos que escolas particulares sempre existiram no Brasil. Atentava-se para garantir que o Estado destinasse uma parte da verba para as escolas privadas. Defendia-se que a educação é um direito da família, cabendo aos pais ou responsáveis escolher entre o ensino oficial ou privado, como se isto fossem possível na prática, pois o acesso à escola privada era negado aos pobres, aos deficientes. Em contrapartida, o Estado desobrigava-se de oferecer vagas na escola pública para acolher a todos, em nome da chamada liberdade dada às famílias.

Ao longo das discussões da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que compreende os períodos de 1946 a 1961, vemos a disputa de duas propostas norteando a construção da LDB: uma traduzindo a relação contraditória no âmbito político-econômico, um embate que acontece entre os que defendiam o nacionalismo desenvolvimentista, ou seja, o Estado sendo o carro-chefe no planejamento da economia estratégica para o desenvolvimento do mercado nacional, sem a dependência do capital externo; e, outra, sustentando a ideia da iniciativa privada, como mecanismo para gerir a economia e a educação institucionalizada, contrapondo qualquer intervenção normatizadora e fiscalizadora do Estado.

Também no âmbito político-educacional, este período de formulação da primeira LDB e sua tramitação política deu-se à sombra de conflitos de interesses, que envolviam de

um lado os liberais escolanovistas, que defendiam a escola pública e a centralização do processo educativo pela União e, por outro, os católicos cujo argumento era a escola privada e a não interferência do Estado nos negócios educacionais. No entanto, presencia-se o poder de conciliação do regime liberal populista, que se instalou no país em 1945 e perdurou até o golpe militar de 1964. Considerando a educação nacional voltada para os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade, mantendo a preservação dos direitos e deveres individuais, da família, das instituições sociais estatais.

Desse modo, prevalece na LDB a forte influência da iniciativa privada, que resguarda a ideia da “liberdade de ensino”, cuja ação vai restringir-se aos interesses das instituições, principalmente as católicas, deixando marcado o sentido de uma ação totalitária, através da obtenção de financiamentos do poder público. Esta colocação vem em contraposição à ingerência estatal para projetar e planificar o sistema de ensino, ao mesmo tempo em que procura salvaguardar sua representação no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais, órgãos responsáveis pela normatização e coordenação de recursos.

A quase totalidade dessas instituições, na maior partes das vezes ligadas a ordens religiosas, revestia-se de caráter filantrópico-assistencial, contribuindo para que a deficiência permanecesse no âmbito da caridade pública e impedindo, assim, que as suas necessidades se incorporassem no rol dos direitos de cidadania. (BUENO, 1993, p. 90).

Presencia-se um grande embate jurídico-político-ideológico neste período, com prerrogativas e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas, na obtenção do financiamento do poder público em educação. Estas instituições de ensino católicas ancoradas nos preceitos morais da igreja, pretendiam formar e transmitir às futuras gerações uma identidade católica para o Brasil. Além de um Estado forte, a educação tinha um lugar fundamental, tanto para difundir o projeto católico, quanto para resolver os problemas da nação, na qual se percebe uma natural obediência religiosa convertida em obediência cívica. Assim, foram criadas escolas católicas destinadas a atender aos pobres, e nesta perspectiva buscava-se demonstrar o seu compromisso com a educação popular e o desenvolvimento nacional, denotando um sentido assistencialista, de acolhimento social aos menos favorecidos. Nas escolas destinadas às elites, faziam questão de apontar sua afinidade com a ciência, a razão, consideradas fundamentais para o alcance ao ensino superior, uma escola do conhecimento. Ambas, representando o agravamento da dualidade da escola brasileira, como um mecanismo de reprodução das desigualdades, que, ao produzir uma

divisão de classes explícitas, define a boa educação para os ricos e a má educação para os pobres.

Isto repercute na educação de alunos com deficiência, com a criação de instituições privadas com o objetivo de atender à demanda destes sujeitos.

A partir de 1930, a sociedade civil começa a organizar-se em associações de pessoas preocupadas com o problema da deficiência: a esfera governamental prossegue a desencadear algumas ações visando à peculiaridade desse alunado, criando escolas junto a hospitais e ao ensino regular, outras entidades filantrópicas especializadas continuam sendo fundadas, há surgimento de formas diferenciadas de atendimento em clínicas, institutos psicopedagógicos e outros de reabilitação geralmente particular. (JANUZZI, 2004, p. 34).

Embora já tratadas anteriormente, iremos abordar de forma aprofundada os processos de significação que estão em jogo na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, assim registramos a importância do Art. 88 e 89, do respectivo Título X:

TÍTULO X - Da Educação de Excepcionais - Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDB 4024/61).

Os Artigos 88 e 89 possibilitam dizeres sobre a educação das pessoas com deficiência, que pela primeira vez estão descritos nas leis nacionais da educação. Nesse aspecto, estamos considerando uma relevante abertura para novas discursividades, para novas significações. Essas que, de certa maneira, possibilitam visibilidade aos sujeitos que recebiam pouco, ou quase nenhum, reconhecimento na sociedade. Pensando no ordenamento jurídico da LDB, percebemos a criação de escolas especiais que destinavam tratamento e relativa educação aos excepcionais, como eram nomeadas as pessoas com deficiência. Questões que estaremos abordando nos capítulos subsequentes.

1.2 EDUCAÇÃO PROFISSIONALIZANTE E OS RUMOS PARA A INCLUSÃO

Já mencionamos anteriormente, que o período histórico da década de 1960 e 1970 foi marcado por profundas mudanças que foram significativas, devido aos acontecimentos políticos, econômicos e sociais que, pelo advento da industrialização, passa a demonstrar a necessidade do desenvolvimento de políticas de escolarização. Isto nos permite observar o modo como o Estado trabalha as relações entre a unidade e a diversidade, determinando um conjunto de práticas em diferentes instituições, sobretudo na escola.

Nesse período, as autoridades de ensino priorizavam a criação de escolas especiais privadas e/ou classes especiais criadas no âmbito das escolas públicas, com o intuito de oferecer aos sujeitos deficientes uma educação à parte. Podemos dizer que houve uma expansão de instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos, essas que legitimavam a isenção do governo, no sentido da obrigatoriedade em oferecer uma educação de qualidade aos deficientes na rede pública de ensino.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 5692/71 valorizou e reconheceu a integração do ensino profissionalizante ao sistema regular de ensino, estabelecendo a plena equivalência entre os cursos, para fins de prosseguimento nos estudos. Desse modo, rompeu com uma tradição secular que não vinculava o Ensino Médio estritamente ao mercado do trabalho profissional e não tornava obrigatória a aquisição de uma profissão. Dito de outra forma, a exigência legal no sentido de profissionalização aliada à falta crônica de recursos financeiros, materiais, de pessoal qualificado, de instalações e equipamentos fez com que surgissem ramos de atividades técnicas de baixo custo, sem que se levassem em conta as necessidades do mercado de trabalho; surgindo assim um contingente enorme de competências sem perspectivas de emprego, além de considerados despreparados para desenvolver uma profissão voltada ao mercado de trabalho.

Neste período, instaura-se a ideia da profissionalização dos alunos do ensino médio, assim a oferta de cursos técnicos tornaram-se fundamentais para a ordem desenvolvimentista dos governos desse período. Também se observa o movimento de integração social dos sujeitos que apresentavam deficiência, cujo objetivo era integrá-los em ambientes escolares, na tentativa de que alcançassem níveis mais elevados na aprendizagem acadêmica, e com isto pudessem ser integrados posteriormente no mercado de trabalho. Mais uma iniciativa estatal para atingir um contingente da sociedade, até então excluído, que poderia representar renda a partir da mão de obra barata, ao mesmo tempo em que cumpria com o compromisso de integração social.

A preparação para o trabalho como parte da proposta educacional, entendia ser necessário educar para a vida produtiva e responsável, para o exercício do trabalho, mediante

o qual o educando contribuía para a manutenção de sua própria vida e sociedade, daí a relevância ao ensino técnico profissionalizante. Eram ofertados conhecimentos e habilidades que favoreciam assumir o trabalho como uma dimensão fundamental da vida em sociedade, ou seja, aquilo que o educando terá da escola como preparação para o trabalho. Nas palavras de Pfeiffer (2010, p. 86), “pudemos compreender que o vínculo construído de “modo natural” entre o ensino e o trabalho é regularmente produzido, por meio das leis, das políticas de modo mais geral e pelas teorias que ascendem e acenam ao Estado. [...] desse modo, o emprego e sua manutenção estaria atrelado a uma pedagogia que ensine ao indivíduo, sobretudo, adaptar-se.” Neste aspecto, a educação voltava-se fundamentalmente para o homem capaz de produzir e servir as exigências produtivas da sociedade.

Assim, aqueles que não correspondiam às demandas sociais eram silenciados e permaneciam à margem do processo educativo. O texto desta Lei indica apenas que os alunos deveriam receber um tratamento “especial” a ser regulamentado pelos Conselhos de Educação, portanto, enfatiza o especial, o diferente. Esta formulação instaura uma memória discursiva que sustenta e legitima a evidência de que, por serem considerados inaptos às demandas sociais, portanto, incapazes de tornarem-se indivíduos produtivos à sociedade capitalista, poderiam, ainda que, receber educação especial. Dessa forma, não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades educacionais especiais e reforça o encaminhamento dos alunos para as “escolas especiais”, sendo a maioria delas pertencentes à esfera privada, processo que se estendeu ao longo de décadas.

Ainda sobre acontecimentos dos anos 70, observa-se que se ampliaram consideravelmente o número de instituições dedicadas ao atendimento dos alunos com deficiência, assim como a criação de classes especiais na escola pública regular. Contudo, verifica-se que compreendia um serviço paralelo que deixava muitos alunos fora da escola ou ainda frequentando as escolas especiais. Esta concepção de Educação Especial, segundo Glat e Blanco (2007, p. 21) se baseava na premissa de que as pessoas com deficiência tinham o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na sua comunidade, participando das mesmas atividades sociais, educacionais e de lazer que os demais.

É certo que o registro legal, por si, não assegurou direitos, especialmente numa realidade em que a educação das pessoas com deficiência apresentava reduzida expressão política no contexto da educação geral. Em 1973, o MEC cria o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, responsável pela gerência da educação especial no Brasil, que, sob a ótica integracionista, impulsionou ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência e

às pessoas com superdotação, mas ainda configuradas por campanhas assistenciais e iniciativas isoladas do Estado. Nesse período, não se efetiva uma política pública de acesso universal à educação, permanecendo a concepção de “políticas especiais” para tratar da educação de alunos com deficiência. No que se refere aos alunos com superdotação, apesar do acesso ao ensino regular, não é organizado um atendimento especializado que considere as suas singularidades de aprendizagem.

Constituição Federal 1988 - Art. 208 - Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os 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.

Numa perspectiva discursiva, podemos compreender na textualidade do Art. 208 da Constituição Brasileira, a regularidade e as filiações de sentido que estão em jogo nas formações ideológicas, estas sustentadas sob a ideia de que as pessoas com deficiência, excluídas socialmente por apresentar algum tipo de anormalidade física ou transtornos mentais, necessitavam ser integradas na escola pública, devendo receber atendimento especial. Contudo observa-se que nessa forma material são pressupostos “alunos” como a formulação trazida na LDB de 1971, o que consideramos um deslocamento relevante. Já a forma de pensar a educação das pessoas com deficiência, ao se referir a um atendimento diferenciado, configura uma exclusão legitimada, dentro do próprio sistema de ensino.

Nessa mesma direção, vemos a construção de uma divisão entre ensino regular e ensino especial, mantendo os dualismos: normal/especial, alunos regulares/alunos incluídos, salas comuns/salas especiais, determinando também o dualismo no fazer pedagógico. Isto vai desencadear a criação de diferentes cursos de graduação em Pedagogia: Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Pedagogia Especial, principalmente nas décadas de 80 e 90, com o objetivo de formar docentes para atender à demanda da inclusão escolar, naturalizando, assim, o pertencimento de quem se enquadra em qual espaço escolar. Nas palavras de Pfeiffer (2010, p. 95) “É no vai-e-vem dos sentidos postos por esses decretos e por essas instituições que se estabilizam sentidos para a educação brasileira e lugares possíveis para as políticas públicas, e, portanto, para os sujeitos.”

Por outro lado, a Constituição Brasileira de 1988, em seu Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, Artigo 205 prescreve: “*A educação é direito de todos e dever do Estado e da família*”. Em seu Artigo 208, prevê: “*o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: atendimento educacional especializado aos*

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Reconhecemos, aqui, uma relação com as textualidades presentes nas LDBs anteriores, ou seja, a LDB 4024/61 e 5692/71. Considerando a relação do sujeito, língua e história, nos aproximamos das determinações históricas que constituíram os processos que significam nessa relação. Estamos nos referindo aos modos de subjetivação das pessoas com deficiência, processos de individualização desses sujeitos em “pessoas com deficiência”, a constituição, formulação e circulação de sentidos. Sentidos que irão determinar as posições que deve o sujeito ocupar, e o modo como ocupa esse lugar na sociedade.

Neste ponto retomamos os pressupostos da AD afirmando que o sentido não existe em si, mas determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. Há nos textos, segundo a AD, marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer e, através deste, a sua relação com o mundo. Entre as marcas e o que elas significam, estão implicadas as construções discursivas com efeitos de caráter ideológico.

Pensando a relação do discurso com sua exterioridade, ou seja, com a situação de enunciação e a conjuntura histórico-social, destacamos que, no texto do Art. 205 da Constituição Federal, os sentidos podem ser múltiplos – Direções possíveis indicam quanto aos encaminhamentos dos alunos às escolas: A) a que implica um sentido de oposição entre educação especial e regular, em que os alunos com deficiência só teriam uma opção para seus estudos, ou seja, o ensino especial; B) a que implica uma inserção parcial, ou seja, a integração de alunos nas salas de aula do ensino regular, somente devia ocorrer quando estes apresentavam-se aptos para prosseguir seus estudos junto aos alunos do ensino geral e sempre com um acompanhamento direto ou indireto do ensino especial e C) a que indica a inclusão dos alunos com deficiência nas salas de aula do ensino regular, sem distinções e/ou condições, implicando uma transformação das escolas para atender às necessidades educacionais de todos os alunos e não apenas de alguns deles, os alunos com deficiência, altas habilidades e outros mais, como refere a educação especial.

Desse modo, podemos trazer para esta discussão os processos de produção de sentidos, historicamente determinados e que são construídos pelo funcionamento da ideologia. “[...] os sentidos são construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários.” (Orlandi, 2012, p. 136). Isso, segundo a autora, tendo como pano de fundo e ponto de chegada, as instituições.

Portanto, falar da produção de sentidos que determinaram os debates que perduram até os dias de hoje está centrado nas direções B) e C), isto é, entre integração

escolar e inclusão escolar. Isto traz como consequências inúmeras e infundáveis polêmicas sobre a inclusão, além de provocar as corporações de docentes e outros profissionais da área de saúde que atuam no atendimento às pessoas com deficiência. Afetam também os docentes da educação especial que se sentem temerosos de perder o espaço que conquistaram nas escolas e redes de ensino. Os docentes do ensino regular consideram-se sem competências para atender às diferenças nas salas de aula, especialmente aos alunos com deficiência intelectual. Há também um movimento contrário de muitos pais de alunos sem deficiências, que não admitem a inclusão, por acharem que as escolas vão baixar e/ou piorar ainda mais a qualidade de ensino se tiverem que receber esses novos alunos.

Observa-se que o texto da Constituição, de modo geral, abre caminho para a LDB 9394/96, de forma a proporcionar um novo impulso à legislação educacional nacional. Esta terceira lei, regulamenta o sistema educacional público ou privado, da educação básica ao ensino superior, reafirma o direito à educação garantido pela citada Constituição, como também estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Fato é que a Constituição de 1988 traz uma inovação relativa à anterior, no que se refere à proteção do direito público subjetivo à educação, na medida em que adicionou dois novos dispositivos constitucionais que estabelecem o acesso ao ensino obrigatório e gratuito, constituindo-se este como um direito público subjetivo, e que estabelecem responsabilidade às autoridades competentes quando do não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular. De fato, a Constituição de 1988, com suas disposições abrangentes, veio a contemplar a educação bem como o seu respectivo direito social público subjetivo.

Essa realidade pode ser demonstrada ao observarmos que mesmo em 1988 já iniciaram-se longos debates no Senado Federal, pois havia a necessidade urgente de se efetuar a reestruturação da legislação educacional, ou seja, a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que viesse a contemplar a realidade educacional conforme o substrato jurídico constitucional positivo instaurado a partir da Constituição vigente. Os debates no Senado Federal tiveram a duração de oito anos, até que fosse aprovada a nova LDB mediante a Lei n. 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996 ou Lei Darcy Ribeiro.

Trazendo uma reflexão dos aspectos referidos na LDB sobre a educação especial, percebemos que houve desde a criação da primeira LDB em 1961 indefinições quanto aos sujeitos da educação especial. Em decorrência, esta Lei foi pensada e estruturada para atender

a um grupo muito variado: alunos que não conseguiam acompanhar o mesmo nível de competência de seus colegas da classe, os indisciplinados, os pobres, os negros, e outras formas explícitas de exclusão. Isso se devia à falta de compreensão sobre quem seria considerado “aluno com deficiência” e, principalmente, sobre as capacidades inerentes, de forma que surgiam inúmeras queixas escolares pouco fundamentadas. Discursivamente, podemos pensar nas condições de produção dos sentidos, estes que determinaram as variadas indefinições, e justificaram todos os desmandos e transgressões ao direito à educação e a não discriminação.

Assim, é possível reafirmar “a multiplicidade de sentidos como inerente à linguagem” (ORLANDI, 2011, p. 145). Do ponto de vista da AD, parte-se do múltiplo, do observável e buscam-se as condições que estabelecem a dominância de um ou outro sentido. O caráter dúbio da educação especial é acentuado pela imprecisão dos textos legais que fundamentam os planos e as práticas educacionais, deixando de contemplar iniciativas que visam à adoção de medidas mais inclusivas, capazes de produzir novas discursividades sobre a educação das pessoas com deficiência.

Dessa forma, a LDB 9394/96 definiu o campo da educação especial na educação escolar, mas não mencionou aspectos referentes a avaliação e acompanhamento do processo de aprendizagem. Esta ausência deu origem a várias interpretações, pelo fato de não ter definido os parâmetros adequados, provocando atitudes dúbias: podia-se tanto proteger esses alunos com parâmetros específicos para esse fim, como equipará-los ao que a lei propõe para todos. Sobre a questão da terminalidade específica¹⁶ dos níveis de ensino, no texto da lei, esta questão permaneceu em aberto, principalmente no que diz respeito aos critérios pelos quais se identifica quem cumpriu ou não as exigências para a conclusão desses níveis e modalidades. Também trouxe a possibilidade de atestar a “terminalidade específica” com o indicador da idade, ou seja, para o aluno com idade acima das estabelecidas, a possibilidade de emitir o certificado como forma de interrupção da escolarização. Com certeza uma das mais cruéis ações tomadas na área educacional, pelo fato de ferir o direito de acesso e permanência do aluno com deficiência à educação.

Percebemos nestas reflexões que um dos pontos a destacar se refere à qualificação do professor na operacionalização do ensino de alunos com deficiência. Isto suscita muitas

¹⁶Segundo Resolução CNE/CEB 02/01, Artigo 16 e Parecer do Conselho Nacional de Educação 17/01, é prevista a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências. Essa Resolução prevê viabilizar ao aluno com grave deficiência intelectual ou múltipla, que não apresentar resultados de escolarização, terminalidade específica do ensino fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as competências desenvolvidas pelo educando, bem como o encaminhamento devido para a educação de jovens e adultos e para a educação profissional.

questões, principalmente no que se refere à imprecisão ou falta de clareza e determinação do texto legal. Ressaltamos, no entanto, que a respeito da ampla discussão entre os educadores, legisladores, pais e pessoas com deficiência, o conceito de inclusão escolar não avançou do ponto de vista das suas implicações, ficando marcada a defesa do movimento da inclusão, mas sugere em todo o texto legal, ações que não respeitam os princípios de uma escola para todos, sem discriminações e preconceitos. Encontramos a falta do cumprimento de preceitos constitucionais, de uma articulação adequada e eficiente na construção das diretrizes para a educação especial. Essas que poderiam produzir sentidos de inclusão escolar, e não apenas reduzindo-se unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular. Essas são grandes barreiras que impossibilitaram o avanço da compreensão de inclusão escolar, uma vez que inibem inovações, criam resistências.

Considerando as conquistas com relação aos direitos das Pessoas com Deficiência ao longo das décadas, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta, em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. Como marco regulatório vigente, está baseada na defesa do direito de convivência de todos os alunos, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos. Essa política busca romper as barreiras impostas pelas diferenças e tem como objetivos: a transversalidade da educação especial, da educação infantil à educação superior; o atendimento educacional especializado; a continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e na informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Em relação à acessibilidade física, ela inclui providências para além da quebra de barreiras arquitetônicas. Sinalização, mobilidade, mobiliário e outras medidas de ordem prática são necessárias para preparar o ambiente para o atendimento das pessoas com necessidades específicas.

Após 19 anos desde a criação da atual LDB Nº 9394/96, publica-se a primeira Lei Brasileira de Inclusão – LBI, em 07 de Julho de 2015, que instituiu o chamado “Estatuto da Pessoa com Deficiência”, que entrou em vigor 180 dias após a sua publicação. Trata-se do Estatuto da Pessoa com Deficiência, em razão do desafio do Brasil em organizar seu arcabouço legal e adequar suas políticas públicas a partir das definições consagradas pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. O Estatuto, de forma

inovadora, tem a finalidade de proteger a pessoa portadora de deficiência e, para tanto, traz no seu art. 3º, IV, alínea “e”, que um dos seus objetivos inclusivos é o de quebrar barreiras atitudinais. Assim como busca consolidar a presença das pessoas dotadas de necessidades especiais dentro de nossa sociedade, não apenas como meras telespectadoras, mas como sujeitos empoderados a expressar seus desejos, e gerir suas próprias vidas.

Contudo, se fez necessária a revogação dos artigos 3º e 4º, do Código Civil, os quais tratavam que todos aqueles que fossem portadores de deficiência física, mental, intelectual ou sensorial eram, necessariamente, incapazes de atuar sozinhos perante a comunidade. A nova lei também traz aspectos relacionados ao ajuste formal da terminologia, já que alguns termos foram sendo substituídos, como é o caso de “excepcionais”, “educandos com necessidades especiais”, para atualmente, “pessoa com deficiência”. Também a referida lei prevê a conceituação de deficiência e incapacidade, bem como a adoção de nova metodologia de avaliação da deficiência em termos do grau de incapacidade para a vida independente e para o trabalho, utilizadas como parâmetros na concessão de benefícios vinculados a programas e ações governamentais.

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO- LBI).

O impacto desta legislação abrange setores públicos prestados pelo Estado, com destaque ao acesso judiciário, por considerar que “a deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa” (art. 6º) e que “à pessoa com deficiência tem assegurado o direito ao exercício de sua capacidade legal em igualdade de condições como as demais pessoas” (art. 84). Algumas considerações iniciais da lei:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (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. Parágrafo único. Esta Lei tem como base a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, ratificados pelo Congresso Nacional por meio do Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008, em conformidade com o procedimento previsto no § 3º do art. 5º da Constituição da República Federativa do Brasil, em vigor para o Brasil, no plano jurídico externo, desde 31 de agosto de 2008, e promulgados pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, data de início de sua vigência no plano interno. (LEI BRASILEIRA DE INCLUSÃO- LBI).

Considerando a textualidade apontada acima, observa-se uma alteração quanto a nomeação, pois esta se refere à pessoa com deficiência, enquanto a LDB N° 9394/96 traz ‘educandos portadores de necessidades especiais’. Assim, temos enunciados distintos, materializados sob diferentes formas nas textualidades, mas articulados pelo sentido das palavras.

1.3 SOBRE AS NOMEAÇÕES DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.

Discursivamente, percebemos o funcionamento do político na nomeação *pessoa com deficiência*, na medida em que é produzida por laços de significação na historicidade. Dizemos que os sentidos dessas palavras se constroem na relação com a memória do dizer, podendo fazer deslizar, ressignificar. Estamos diante da existência de um processo de significação que assujeita e que retoma o que já foi dito, fazendo ressoar/significar de outra maneira, atribuindo ao sujeito novos sentidos.

Na AD, esse movimento de sentidos das palavras faz com que haja um deslocamento desses sentidos, dando a possibilidade de novos dizeres na/para a sociedade e sujeitos. Percebemos que, desde o início do século XXI, houve novas formas de nomeação, em que esses sujeitos se reconhecem/nomeiam pessoas com deficiência, como forma de identificação.

Desse modo, trazer algumas reflexões acerca da noção de nomeação, proposta por Eduardo Guimarães, em *Semântica e Acontecimento* (2005), se torna relevante a fim de tratar questões do sujeito deficiente na linguagem, nos possibilitando permear caminhos por domínios da Filosofia da Linguagem, assim como estabelecer um diálogo com a Análise de Discurso.

Pensar a nomeação do corpo deficiente na sociedade contemporânea nos remete a várias indagações: que sentidos esta expressão denota ao sujeito e à sociedade? Ao designar corpo deficiente na sociedade, estão postas suas garantias de pertencimento? Que determinações sociais, pedagógicas, jurídicas e midiáticas provocaram o surgimento desta nomeação?

Partindo das contribuições teóricas de Guimarães (2005, p. 26-27), temos que o sentido de uma expressão pode ser analisado a partir das relações com os elementos de um

enunciado. O autor propõe observar a relação entre designar e nomear, afirmando que “o modo de nomear, o agenciamento enunciativo específico da nomeação é elemento constitutivo da designação de um nome”. Deste modo, refletir sobre a nomeação do corpo deficiente, parte do que o autor nos fala sobre a designação dada a uma palavra ou expressão, já que esta vem constituída de predicções, instituindo sentidos e promovendo gestos de interpretação. A fim de provocar aproximações, recorro ao que o autor problematiza sobre o funcionamento da designação do nome próprio das pessoas, como busca de uma unicidade.

Unicidade que o funcionamento morfossintático mostra que é, em verdade, uma construção de relações linguísticas e não uma relação direta entre palavra e objeto [...]. Unicidade é um efeito do funcionamento do próprio nome como processo de identificação social do que se nomeia [...]. Dar nome é, assim, identificar um indivíduo biológico enquanto indivíduo para o estado e a sociedade. (GUIMARÃES, 2005, p. 36).

Estas reflexões mostram que o processo enunciativo da nomeação pode, então, se dar em diferentes lugares de dizer, como em diferentes temporalidades. Assim, na dispersão das práticas discursivas, temos um corpo que se textualiza a partir de regularidades que asseguram e definem a existência dos enunciados sobre esse corpo. No caso das pessoas com deficiência, entendemos “corpo deficiente” como forma de nomeação, a partir das construções dos diversos nomes, que estas pessoas receberam ao longo da história, operando enunciativamente no processo de identificação social do sujeito.

Historicamente, registros comprovam que essas pessoas passaram por um período de ocultação, pois a sociedade as excluía de toda e qualquer participação, nas diversas áreas. A falta de convívio social tornou-se elemento impeditivo para se chegar à compreensão das diferenças entre os seres humanos, fazendo com que as pessoas diferentes, ou seja, aquelas que apresentavam características adversas às normas impostas socialmente, sempre fossem tratadas de forma relativamente agressiva e confusa. Daí tornarem-se rotulados, segregados, discriminados, excluídos e, em alguns casos, exterminados. Outras vezes, ocorrendo um processo de identificação, pelo qual a pessoa diferente assumia atitudes muito particulares como autopunição, isolamento e agressividade, justificadas pela falta de estímulos, pela presença de barreiras que impossibilitavam o acesso para transitar, para relacionar-se e comunicar-se nos diversos ambientes com autonomia e segurança.

Portanto, acessibilidade¹⁷ e a proposta de inclusão tem correlação direta, na medida em que as barreiras devem ser transformadas principalmente pelo reconhecimento social da pessoa com deficiência.

Em suma, através dos discursos de verdade, imposição de saberes e mecanismos disciplinares, as instituições tentam estabelecer o normal como coerção social, em específico a escola, ao impor um padrão de normalidade, ao dividir seus alunos segundo idades, interesses e ritmos de aprendizagem. Rotula, marginaliza e exclui sujeitos que compõem uma parcela da sociedade que não se inscreve, por razões diversas, naquilo que constitui o padrão ou modelo, promovendo também a segregação social.

Algumas nomeações como *idiotas*, *aleijados*, *debilóides*, *defeituosos* e *excepcionais* foram comumente utilizadas na década de 1960, daí o surgimento da nomeação da APAE – Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – uma “associação entre pais e amigos”, que deixado de fora o caráter estatal, traz um sentido paternalista e assistencialista. Sentidos que determinaram práticas sociais como auxílios, ajudas, contribuições da comunidade para sua sobrevivência. Hoje as APAEs somam 2200 instituições em todo o país, e se mantêm com repasses de verbas do governo federal e complementam suas receitas com contribuições da comunidade. Igualmente neste período, se formou a primeira equipe multidisciplinar para trabalhar e acompanhar crianças excepcionais nas instituições especializadas, criando assim os primeiros contornos da educação especial.

Em 1981, por determinação social e política a ONU - Organização das Nações Unidas - criou o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. O impacto desta nomeação contribuiu para evolução da imagem desse segmento da sociedade, repercutindo mais tarde, em 1988, no surgimento de ações de líderes de organizações de pessoas com deficiência, que contestaram as formas utilizadas, ganhando terreno a expressão *pessoa portadora de deficiência*. Assim, estamos diante de um procedimento, através do qual a enunciação retoma, rediz, ou melhor, reescreve o que já foi dito, atribuindo-lhe novos sentidos e fazendo-o significar de outra maneira diferente de si. Dito de outra maneira, agregam-se sentidos pelo funcionamento político e histórico da enunciação.

A Constituição Federal Brasileira passa a empregar a expressão *pessoa portadora de deficiência*, que segundo Fávero (2004, p. 22), ao introduzir esta expressão o legislador pretendeu mudar o foco da deficiência para a pessoa, “intento esse não efetivado, porque o

¹⁷ De acordo com Sassaky (2005) as áreas de acessibilidade podem ser descritas em arquitetônica, atitudinal, comunicacional, metodológica, instrumental e programática, compreendendo da prevenção à eliminação de barreiras ambientais, de preconceitos, de estigmas, de estereótipos, de discriminações e, estendendo isso às barreiras invisíveis existentes nas políticas, normas, portarias e leis.

foco acabou recaindo mesmo é no portador, como se a pessoa pudesse portar ou não uma deficiência [...]”. Seguindo a lei do menos esforço, a expressão foi reduzida para *portadores de deficiência*.

Na esfera educacional, ao longo da década de 1990, surgiu a expressão *pessoas com necessidades educativas especiais, alunos especiais*, na tentativa de amenizar a contundência da palavra “deficiente” ou a mais resumida *necessidades especiais*, pois englobava também aquelas pessoas que necessitavam de atendimento especializado em determinado período da escolarização.

A primeira década do século XXI, é marcada por eventos mundiais liderados por organizações de pessoas com deficiência, fechando a questão: “queremos ser chamados de pessoas com deficiência, em todos os idiomas”. A Declaração de Salamanca (1994) preconiza a expressão *pessoas com deficiência*, através da qual se agrega valores como empoderamento, no sentido de que se existem deficiências, também existirão potencialidades que podem ser evidenciadas, admitidas ou reconhecidas pela sociedade. Esta nomeação também é recomendada pelos Conselhos Federais, Estaduais e Municipais dos Direitos das Pessoas com Deficiência. Este termo faz parte do texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotado pela ONU, em 2006. A partir desta compreensão, percebe-se que as expressões foram se apresentando acompanhadas de significação, ou seja, o que cada uma significa numa dada nomeação, partindo da historicidade. Consideramos aqui, portanto, os momentos históricos de ocultação, aparição e nomeação das pessoas com deficiência que irão refletir nas/compor as leis que regulam a educação, além de determinar o modo como se textualiza este corpo deficiente, por isso tratarmos da nomeação deste corpo, pois dependendo do modo como ele vai ser nomeado, vai sendo textualizado.

Tais considerações nos mostram que os sentidos não estão só nas palavras, nos textos, mas na relação com a exterioridade, ou seja, nas condições em que eles são produzidos e que independem das intenções dos sujeitos. Na Análise de Discurso, encontramos a determinação que a questão da constituição do sentido que se une à constituição do sujeito, como se refere Pêcheux (2014, p. 140) “na figura da interpelação”. Assim, através da compreensão dos fatos históricos que marcaram o percurso da educação das pessoas com deficiência, é possível pensar no modo como estes fatos produzem sentidos enquanto objetos históricos que determinam a constituição dos sujeitos.

Trata-se, portanto, de pensar nas contradições que se reproduzem no tempo, no processo histórico-social da sua própria transformação, descobrindo as principais tendências que comandam sua transformação histórica, enfocando as contradições que esse processo

engendra. Ora, esse processo é a luta de classes, que existe sempre na combinação de suas diversas formas, reconhecidas como “econômicas”, “políticas” e “ideológicas”, e porque não dizer, “educacionais”.

2 O DISCURSO SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA EM DOCUMENTOS OFICIAIS

Historicamente a escola tem apresentado um caráter de exclusão legitimada, na medida em que os padrões por ela aceitos privilegiam grupos de alunos que conseguem garantir o acesso e permanência, até a conclusão dos seus estudos. Isto nos permite inferir que a escola ocupa um lugar onde práticas excludentes se sobrepõem às práticas inclusivas que operam na regulação e produção de sentidos.

Todavia, o crescente movimento de inclusão das pessoas com deficiência ganha incentivo por parte do governo brasileiro, com a implementação de Políticas Públicas e documentos legais, que vão sendo criados a partir da repercussão do movimento a nível mundial. Tendo em vista uma compreensão na perspectiva discursiva, trabalhamos com a análise documental da Política Nacional de Educação Especial¹⁸ na perspectiva da educação inclusiva, proposta pelo governo federal em 2008, como também do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública de âmbito estadual e outra do âmbito municipal. Iremos recorrer aos pressupostos teóricos da Análise do Discurso para esboçar gestos de interpretação sobre os efeitos de sentidos atribuídos à educação especial, à escola e sociedade.

O esforço para as escolas tornarem-se mais inclusivas não é fruto apenas do trabalho individual dos professores ou das atitudes positivas do conjunto da comunidade educacional de uma escola. É mais do que isso, expressão da confluência de um amplo conjunto de ações que tornam possível uma resposta satisfatória nas escolas públicas. Consideramos que essas ações perpassam três ambientes estreitamente relacionados, que atuam na institucionalização social de sentidos: as esferas do jurídico, do social e do político. Percebe-se a existência de certa relação de independência entre ambos, embora em níveis mais gerais, observa-se que um está atrelado ao outro, reafirmando a hierarquia de poderes, comum nas esferas públicas.

Conforme descrito em capítulos anteriores, com relação à inclusão, está posto na Constituição Federal de 1988 a necessidade de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (art.3º, inciso IV), e em outros artigos, legisla que a educação é um direito de todos, com igual oportunidade de acesso e permanência, igualdade a todos no ensino comum. Da mesma forma que está

¹⁸ O documento da Política Nacional de Educação Especial encontra-se no Anexo D.

presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, na qual é reforçado o atendimento especial às pessoas com deficiência, já previsto na Constituição.

Da mesma forma, a Convenção da Guatemala (1999), promulgada no Brasil pelo Decreto nº 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. Quanto à formação docente, o MEC 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.

Sobre esta questão, verificamos que muitas instituições de ensino superior procuraram atender às determinações legais, criadas a partir de inúmeras leis que surgiram, a fim de produzir um ordenamento sobre a oferta de Cursos de Licenciatura, cuja grade curricular contemplasse as disciplinas de educação inclusiva. Citamos a Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e o Parecer CNE/CP 9/2001 e Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002, que imprimem novas diretrizes curriculares aos cursos de licenciatura com a inclusão das disciplinas de educação inclusiva.

Como fato importante, a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, no artigo 2º, determina 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. (MEC/SEESP, 2001).” Reforça o documento que a escola inclusiva deve construir um ambiente de ensino que inclua todos e que garanta o atendimento à diversidade humana. A Resolução complementa que as instituições públicas de ensino devem garantir a educação inclusiva e o acesso de todos, e para isso necessitam estar trabalhando nas condições de acesso e permanência do aluno, e também na formação continuada dos profissionais da área.

Em linhas gerais, o movimento histórico educacional que se observa está voltado para a construção de uma educação inclusiva, dessa forma fazendo com que haja no discurso jurídico a intenção de assegurar aquilo que representa as determinações estabelecidas socialmente. Estamos nos referindo às lutas sociais por uma educação que atenda a todos, com igualdade de acesso e permanência, na rede pública de ensino em todos os níveis, garantindo ao sujeito uma educação que supra as suas necessidades educacionais sem excluí-lo ou discriminá-lo. Contudo, observa-se que estas demandas estão previstas nos textos legais,

e com isto, asseguradas pelas forças do âmbito jurídico, na forma de *efeitos de sentido*, ou seja, demonstrando a evidente garantia adquirida.

A evidência, produzida pela ideologia, representa a saturação dos sentidos e dos sujeitos produzida pelo apagamento de sua materialidade, ou seja, pela sua des-historicização. Corresponde a processos de identificação regidos pelo imaginário e esvaziados de sua historicidade. Processos em que perde-se a relação com o real, ficando-se só com (nas) imagens. No entanto há sempre o incompleto, o possível pela interpretação outra. Deslize, deriva, trabalho da metáfora. (ORLANDI, 2015, p. 53).

Do ponto de vista da ideologia, a constituição de um texto não é homogênea, pois se constitui de enunciados que se organizam a partir do processo de produção de sentidos. Portanto, através do funcionamento linguístico dos documentos em estudo, é possível verificar os efeitos de sentidos que são apreendidos pela historicidade e dimensão ideológica que os constituiu. Há nos textos, marcas que atestam a relação do sujeito com seu dizer, ou seja, as diferentes posições representadas no texto. Marcas são “construções discursivas com efeitos de caráter ideológico” (ORLANDI, 2012, p. 72).

Estas materialidades textuais, que também são históricas, dizem sobre as conquistas obtidas após longos períodos de debates, discussões e práticas em torno da inclusão de alunos especiais. Estas que significaram um relativo ganho social em termos de direitos e oportunidades para as pessoas com deficiência em muitas áreas, como: educação, saúde, lazer, mercado de trabalho, e outras.

Trazemos uma reflexão sobre o efeito ideológico de evidência posto em funcionamento nesses documentos oficiais. Efeito que sustenta os mecanismos de naturalização de determinados sentidos e o apagamento de outros. Trazendo para os pressupostos da AD, isso é possível porque a ideologia faz parecer natural que sentidos permitidos pelas instituições dominantes sejam repetidos e aceitos como legítimos, de modo a tornarem-se um indício de verdade, não passível de contestação. Resultando em silenciamentos de outros sentidos possíveis.

Portanto, os silenciamentos são sintomáticos de uma postura já adotada em outros registros legais que antecederam a Política Nacional de Educação Especial, como foram demonstrados neste estudo. Na medida em que a condição da deficiência é silenciada, traz à tona sentidos de um sujeito “ideal”, apagando o reconhecimento das suas necessidades, estas que são importantes para que lhe sejam dadas condições em termos de qualidade de vida, interação na sociedade e conquista de seus direitos de cidadania. Ao estabelecer o sujeito padrão, trabalha-se com o sentido de evidência, pelo apagamento realizado pela ideologia.

Estes sentidos de sujeito padrão, ideal e normatizado sem deficiência, é que possui força de verdade e valor nas formações sociais. Este silenciamento acarreta também na falta de comprometimento e valorização por parte do Estado, marcando de fato a seletividade social construída ao longo da história. Como já mencionamos o Estado desobriga-se, na medida em que aponta a responsabilidade para as pessoas que apresentam deficiência.

Os sentidos acima citados vão ancorando-se no “já-dito”, se instalando na sociedade e percebidos como naturais. Estes sentidos produzem um efeito de evidência e de unidade. Segundo Pêcheux (2014, p. 175), “evidência de sentidos” inscritos no funcionamento de uma formação discursiva, cuja determinação histórica faz com que os sentidos sejam interpretados numa determinada direção e não em outra. Na perspectiva discursiva, é possível verificar, na materialidade textual da Política Nacional de Educação Especial, lugares de evidência, de sustentação, de atestação e legitimação de dizeres.

Estamos nomeando de (des)caminhos da Educação Especial no Brasil, esta modalidade de ensino que se consolidou no início dos anos 60, sendo instituída oficialmente com a denominação de "educação dos excepcionais", como uma modalidade de educação dentro do sistema educacional brasileiro, afirmando a necessidade de haver uma educação para uns e uma educação para outros, justificando um sistema separatista e classista. Este fato corroborou com a criação de espaços excludentes, como exemplo, a oferta de Cursos de Pedagogia voltados para a educação regular e outro voltado para educação especial, esse organizado para capacitar professores para o público que não corresponde ao padrão, orientada pelos movimentos de integração e inclusão, baseada em concepções teórico-científicas que forneciam as bases para as ações pedagógicas em escolas especiais e públicas.

Por meio dessas iniciativas, o poder público fornecia a evidência de estar correspondendo às demandas da sociedade, principalmente por estar lançando ações específicas para tais questões. Com isso, percebemos o discurso jurídico estabelecendo uma relação unívoca entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência binária trouxe consequências profundas nas questões de integração/inclusão, na medida em que direcionava para uma única possibilidade, sem dar o direito de escolha aos interessados. Isto fere toda e qualquer ação que vise à inserção de alunos, nas escolas regulares, ou melhor, em uma escola aberta às diferenças.

2.1 A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL: A BUSCA POR ESPAÇOS INCLUSIVOS

Nosso movimento de interpretação caminha na direção de que o sentido que aparece como evidente, ou seja, aquele que tece o efeito de verdade no documento da Política Nacional de Educação Especial, é o de que nosso país avançou em termos de significação nas questões que se referem à inclusão escolar, acompanhando movimentos e tratados internacionais de caráter político, cultural, social e pedagógico. Podemos citar as referências que constroem no texto do documento um lugar de evidência, de garantia daquilo que seria indicado como verdadeiro ou legítimo. Como observamos no fragmento da Política Nacional de Educação Especial (2008):

[...] desencadeado em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão apresenta a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Estas considerações permitem-nos pensar sobre um documento que reforça a difusão de uma política de educação inclusiva em prol dos direitos humanos, com valores de igualdade e a não discriminação, como também afirma a necessidade da construção de políticas públicas ao reconhecer as dificuldades dos sistemas de ensino ao superar a lógica da exclusão. São essas evidências que determinam a realidade ou o sistema de significações que devem ser percebidas, naturalizadas. Por sua vez, apagam outros sentidos, por não promover direcionamento quanto à adoção de medidas e investimentos que resultariam em ações efetivas, dentro da perspectiva da educação inclusiva. Citamos ações planejadas no nível de

macro sistema, sob a forma de Políticas Públicas Educacionais, e, como micro sistema, a instituição escolar e a comunidade na qual está inserida. Percebe-se, em uma visão ampla, que o sistema educacional apresenta-se com um discurso que não corresponde às situações vivenciadas nas escolas, as quais clamam por melhorias na estrutura física e professores especialistas qualificados.

Daí podermos pensar a Política Nacional de Educação Especial como um avanço significativo, colocando o Brasil como signatário, ou seja, como um país que assinou tratados, acordos, carta ou documentos em concordância com determinações internacionais. Contudo, com um relativo esvaziamento de ações eficientes e direcionadas a promover a educação inclusiva, estas que dizem principalmente das mudanças estruturais da escola, como: estrutura física, número de alunos por sala de aula, formação para educadores, ambientes para estudos e discussões, além de outras.

Por meio da implementação deste documento em 2008, a educação especial passa a ser compreendida como uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular (Brasil, 2008). Com base nesta definição, podemos notar que a ênfase já não se encontra sobre a ideia de uma proposta pedagógica de educação especial paralela à educação regular, mas na forma de disponibilização de recursos e serviços.

Nessa direção, o termo “educação especial” é apagado, promovendo-se neste caso, uma nomeação substitutiva pelo termo Atendimento Educacional Especializado- AEE. Ressaltamos aqui a definição das funções de complementaridade e suplementaridade à sala de aula regular, oferecido por um professor especializado. Segue a definição: “Atendimento educacional especializado como conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular.” (Brasil, 2008).

O conceito de Atendimento Educacional Especializado, tal como tratado no documento, remete para um modelo centrado em métodos e recursos e a serem desempenhados por um professor com formação específica. Em relação ao público-alvo a ser atingido pela Política de Educação Especial, consideramos certa redução dos grupos que constituem a categoria “necessidades especiais” conforme o Ministério da Educação (MEC): “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação”. Consideramos que este modelo de gestão da educação especial, na forma de programa de implementação do AEE, através de Sala de Recursos Multifuncionais

(SRM), reitera a compreensão de educação como serviço de apoio oferecido, não obrigatório, à comunidade escola. Este modelo também se apresenta com o intuito de alinhar-se à perspectiva social da deficiência, a qual compreende a inclusão como um processo de adequação de toda sociedade.

Ao longo da última década, percebemos os efeitos de sentido construídos a partir da Política de Educação Especial. Cabe, portanto, o seguinte questionamento: Uma década da implantação da Política Nacional de Educação Especial foi suficiente para a consolidação da educação inclusiva? Entendemos este como um processo lento, porém necessário. As mudanças precisam ocorrer de maneira sólida, carregadas de historicidade, determinadas por uma memória social que reconheça e respeite as pessoas com deficiência.

Na possibilidade de construção de um gesto de interpretação, diríamos do *efeito de não-segregação* que o AEE possibilita, na medida em que este foi organizado para oferecer um serviço inserido no contexto escolar público, paralelo à educação regular, oferecido ao aluno no turno contrário ao da escolarização. As diretrizes preveem que os estudantes frequentem a escola de educação básica em um período e a Sala de Recurso Multifuncional em turno inverso, sem caráter obrigatório, e nem sempre realizado na sua escola, uma vez que a rede de salas de recursos já constituída no país se estrutura na forma de salas-polo.

Agrega-se ainda, o fato de se sustentar a ideia do respeito às diferenças dos estudantes na escola de educação básica, o que remete a objetivos primordiais da convivência e da sociabilidade entre os estudantes. Neste aspecto, apaga-se a relação daquele aluno designado de especial com o conhecimento, criando-se uma cultura na escola de que os alunos especiais necessitem do convívio com os demais alunos ditos normais, desobrigando a escola de fornecer metodologias e recursos adequados para a construção de saberes ou objetos de aprendizagem. Estes que adquirem um sentido secundário, ou seja, tornam-se prioridades os aspectos psicoafetivos da formação do sujeito especial, desvalorizando sua capacidade cognitiva de assimilação e prática de saberes.

Uma outra inferência é apontar o Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos como modalidade educação especial em sua versão não substitutiva ao ensino regular, mas com características de complementação e suplementação. Consideramos importante discutir a condição de modalidade transversal que a educação especial assume nessa perspectiva, o que complexifica sua forma de ser na educação básica. Não se constitui em formas alternativas de desenvolvimento do processo educacional, tomando como exemplos a Educação de Jovens e Adultos (EJA), que possibilita cursar o ensino fundamental e médio de forma alternativa em relação à faixa etária dos estudantes, ou a educação à

distância (EAD), que constitui uma opção mediante o uso de recursos de comunicação diante da impossibilidade de realização da forma presencial.

No caso da educação especial, a modalidade assume características muito peculiares, pois existe à parte do sistema educacional, uma vez que não substitui o ensino fundamental e médio, mas deve complementá-los transversalmente. Um processo de produção de sentidos silenciados da educação especial, se levarmos em conta os pressupostos teórico-metodológicos que a constituíram. Os saberes dessa área, construídos através de estudos e pesquisas durante décadas, são silenciados, transformando-os em habilidades e competências cognitivas.

Torna-se imprescindível reportarmos aos conceitos de silêncio, trabalhados por Orlandi quando a autora afirma que:

Há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras transpiram silêncio. Há silêncio nas palavras; (2) o estudo do silenciamento (que já não é silêncio mas “pôr em silêncio”) nos mostra que há um processo de produção de sentidos silenciados que nos faz entender uma dimensão do não-dito absolutamente distinta da que se tem estudado sobre a rubrica do “implícito”. (ORLANDI, 2002, p. 11-12)

Partindo das contribuições do materialismo histórico temos que “a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos” (PÊCHEUX, 2014, p. 141), estes dizeres nos mostram o importante papel que a ideologia representa no processo de interdição dos sentidos, estes que se dão de diversas formas, impostas pelas relações sociais jurídico-ideológicas. Pêcheux propõe o conceito de discurso como efeito de sentidos entre os interlocutores. Assim, temos que o indivíduo não está livre para escolher deliberadamente, numa determinada situação, o que falar, pois o seu dizer estará sendo afetado por este “já-lá”, que Pêcheux denomina de sentidos que foram se construindo historicamente a partir da constelação das relações de poder, que podem ser assumidos ou não pelo sujeito, a depender das posições discursivas que este poderá ou não ocupar em função do funcionamento da ideologia.

Segundo o autor acima citado, é a ideologia que fornece as evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado queiram dizer o que realmente dizem, e que mascaram sob a transparência da linguagem, aquilo que chamou de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados. Dito de outra forma, a materialidade concreta da instância ideológica só é possível de ser apreendida a partir da materialidade linguística, que aparece nas formações discursivas, ou seja, que aparece no dizer concreto de cada sujeito.

Estamos tratando de unidades imaginárias – sistema de evidências e de significações percebidas - que fornece a cada sujeito a “sua realidade”. Contudo, só é possível através de uma submissão aos significantes da língua (ao pré-construído). Estamos diante de um documento oficial cujas proposições carregam um sentido vinculado às formações discursivas, intrincadas no complexo de formações ideológicas que, sob o efeito de desencadeamento do pré-construído, este que irrompe nos enunciados e remete a construções anteriores ou pré-existentes sobre as pessoas com deficiência.

Com o surgimento da Política Nacional, a *educação especial* torna-se um *atendimento educacional especializado*. Esse serviço, ao ser absorvido pelas redes de ensino, vai exigir das escolas: espaço físico, recursos, equipamentos, formação continuada de professores em serviço, integração da educação especial nos projetos político-pedagógicos. Por meio desse e de outros tipos de atuação, a educação especial está se introduzindo pouco a pouco nas escolas comuns e redesenhando os seus contornos educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, e orienta os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo a transversalidade da educação especial em todos os níveis, o atendimento educacional especializado, a formação de professores e profissionais da área para o atendimento educacional especializado, a participação da família e da comunidade, e a acessibilidade mobilidade e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação. (POLÍTICA NACIONAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

A iniciativa em favor do acesso nas turmas das escolas regulares e aos novos serviços especializados, propostos pela Política de 2008, visa à transposição das barreiras que os impediam de cursar com autonomia os níveis de ensino em suas etapas e modalidades, resguardado o direito à diferença na igualdade de direitos. Neste aspecto, houve um ganho importante no que se refere ao respeito às diferenças, este que foi apagado durante décadas, através do entendimento da deficiência como sinônimo de doença, centrado na cura. De acordo com as diretrizes da Política Nacional de Educação considera-se possível e urgente que se garanta a igualdade de direitos a uma educação, que livra o aluno de qualquer diferenciação para excluir e/ou inferiorizá-lo e que assegure o direito à diferença, e quando lhes é propiciado um atendimento especializado que considera suas características e especificidades.

A educação especial se volta atualmente à tarefa de complementar a formação dos alunos que constituem seu público-alvo, por meio da utilização de recursos que lhes conferem

a possibilidade de acesso, permanência e participação nas turmas comuns de ensino regular, com autonomia e independência. Os objetivos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva asseguram a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Esta é a formação dos grupos considerados incluídos no sistema escolar.

Contraditoriamente, apresenta como objetivo: “*Garantir o acesso de todos os alunos ao ensino regular com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino*”. Todos ou apenas alunos autorizados no grupo dos incluídos?

A definição de um público-alvo da educação especial eliminou a possibilidade de um grande número de alunos serem encaminhados a seus serviços, alunos cuja categorização difere daquelas determinadas: alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação. Sobre isso Orlandi (2016), apresenta a noção de heterogeneidade ao discutir as questões sociais da contemporaneidade, a heterogeneidade entendida nas relações de sujeito e sentido, por isso pensada através da noção de *diferença, do diferente*. Complementa a autora: “É no movimento de um e de outro que podemos apreender suas relações” (ORLANDI, 2016, p. 5). Isso nos possibilita pensar na categorização dos sujeitos, separados pela *diferença*.

Esta categorização que se define no processo de constituição dos sujeitos pela ideologia, pelo modo como é individuado pelas instituições e seus discursos. Nesse sentido é que a escola, espaço heterogêneo, legitima a separação dos que pertencem a educação especial e os outros. A diferenciação para incluir torna-se um ato praticado, com base nas intenções da Política Nacional na busca de escolas mais inclusivas. A exclusão/inclusão de uns e outros se mantêm e se justifica por esses (des)caminhos.

São formações imaginárias que funcionam na hierarquização em que se praticam as relações de forças e de sentidos, tudo isso constituindo as condições de produção em que se dá a divisão de sujeitos na sociedade, e os processos de constituição de suas identidades. (ORLANDI, 2016, p. 26-27).

O documento traz a definição da educação especial a partir da perspectiva de educação inclusiva, descrevendo os objetivos e as funções do Atendimento Educacional Especializado, sendo estes compreendidos dentro de situações previsíveis, ou seja, apresenta-se como efeito de evidência de que os dilemas da inclusão, vivenciados na escola e na sociedade, estarão simplificados através das recomendações da Política Nacional e suas respectivas diretrizes, como encontramos na seguinte formulação:

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os estudantes tenham suas especificidades atendidas. (POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2008).

Em seu funcionamento, o discurso jurídico insere a perspectiva inclusiva como uma nova ordem, em um processo que cria a ilusão de uma relação significativa entre o novo e as memórias existentes, organizando filiações de sentidos possíveis, de forma a garantir legitimidade. Com isto, a educação especial ganha uma nova roupagem, a ilusão do novo, e não se constitui suficiente para provocar mudanças e garantir novas discursividades. Modifica-se a estrutura física e a modalidade de atendimento, agora previsto na Sala de Recursos, e mantêm sentidos estabelecidos ao longo da história, sentidos que dizem sobre a incapacidade na aprendizagem, a intolerância, segregação.

Outro aspecto que está marcado em documentos legais, diz respeito à nomeação do público-alvo da educação especial, à produção de orientações e diretrizes sobre a educação das pessoas com deficiência, sem que haja a sua participação na elaboração desses documentos. Um questionamento pontual sobre as determinações políticas que conduzem a inclusão e como ela se constitui no discurso jurídico, nos conduz a pensar no fundamental trabalho de dar voz aos sujeitos, nas práticas que os tornam mais empoderados. Neste sentido, percebemos a forma trabalhada pelo discurso jurídico ao tratar a inclusão como objeto, ao falar *sobre* a inclusão, retratando-a e tornando-a compreensível aos profissionais da educação.

Os *discursos sobre* são discursos que atuam na institucionalização dos sentidos, portanto, no efeito de linearidade e homogeneidade da memória. Os *discursos sobre* são discursos intermediários, pois ao falarem sobre um *discurso de* ('discurso origem'), situam-se entre este e o interlocutor, qualquer que seja. De modo geral, representam lugares de autoridade em que se efetua algum tipo de transmissão de conhecimento, já que o falar sobre transita na co-relação entre o narrar/descrever um acontecimento singular, estabelecendo sua relação com um campo de saberes já reconhecido pelo interlocutor. (MARIANI, 1996, p. 62).

Estamos diante de um discurso jurídico que traz a Política Nacional de Educação Especial como um dispositivo legal capaz de atuar na institucionalização social de sentidos sobre inclusão. Em decorrência, contribuirá na “constituição do imaginário social e na cristalização da memória do passado, bem como na construção da memória do futuro” (MARIANI, 1996, p. 64). Percebe-se que há também um movimento de intervenção estatal na política educacional, no que se refere à educação de sujeitos com deficiência.

2.2 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: CONTRIBUIÇÕES PARA A LEGITIMAÇÃO DA INCLUSÃO

A escola é o lugar de concepção, realização e avaliação do projeto educativo, uma vez que necessita organizar seu trabalho pedagógico com base na realidade de seus alunos. Nessa perspectiva, é fundamental a construção de um projeto que vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Por isso, é que se deve considerar o projeto político pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão, na busca de alternativas viáveis à efetivação das demandas da esfera educacional.

O Projeto Político Pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado e encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Propicia a vivência democrática na medida em que convoca a participação de todos os membros da comunidade escolar. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para determinada sociedade. “A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica.” (SAVIANI, 2002, p. 93). Na dimensão pedagógica, reside a possibilidade da efetivação das competências da escola, que atualmente fundamenta-se em princípios definidos na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, como liberdade, solidariedade, cidadania, além de outros. Assim, dizemos que a escola tem por finalidade a formação do cidadão participativo, responsável, crítico e criativo.

Todo projeto pedagógico é, também, um projeto político por estar intimamente articulado a questões sociais e políticas, traduzidos em interesses reais e coletivos da comunidade escolar. Neste estudo dos PPPs, trazemos a inclusão de alunos com deficiência por se tratar de um movimento sócio, histórico e político, como nos referimos nos capítulos anteriores, que representa uma quebra de paradigma na educação, pelo fato de que mudanças estruturais e atitudinais são necessárias. No que diz respeito à escola, é preciso que as decisões institucionais sobre a inclusão partam da prática cotidiana, sendo necessário conhecê-la, identificando suas especificidades e expressões. Destacamos a importância de estarem sistematizadas no projeto político pedagógico, articuladas de forma adequada, implementadas e aperfeiçoadas continuamente. Esta é a condição para que se afirme a

identidade da escola, como espaço pedagógico necessário à construção do modelo da inclusão.

Desse modo, a construção do Projeto Político-Pedagógico é entendida como processo de determinação da própria identidade ao permitir uma reflexão coletiva. Isso significa que a escola nutre-se da vivência cotidiana de cada um de seus membros, co-participantes da organização do trabalho pedagógico. Contudo, não seria da competência da administração do Ministério da Educação e Secretarias Estaduais ou Municipais, a definição de modelos, e sim, o estímulo de ações organizadas e efetivas. O que se observa de fato, são recomendações por meio de metodologias já prontas para serem executadas pelos sistemas de ensino. Trazendo a reflexão para o tema da inclusão escolar, diríamos que tem sido amplamente debatido e vivenciado no cotidiano da escola, sendo que estas práticas inclusivas devem integrar o Projeto Político-Pedagógico, envolvendo a comunidade escolar, em articulação com as orientações constantes da legislação vigente e demais políticas públicas.

Destacamos que nas últimas décadas houve uma variação significativa com relação ao número de matrícula de alunos incluídos nas escolas públicas e privadas, devido a diversos fatores, entre eles: histórico, social, regional, econômico, e outros. De acordo com pesquisas do INEP (Instituto Nacional de estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) no ano de 2005 o total de matrículas de alunos com deficiência era de 492.908, das quais apenas 23% frequentavam o ensino comum e 77% em escolas especiais. Em 2016 eram ao todo 930.683 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Não há dúvida do aumento de matrículas nesta década, mas não podemos deixar de considerar que foi incipiente, tendo em vista o contingente de pessoas com deficiência no Brasil, que se estima ser de 15% da população de acordo com o Relatório Mundial Sobre a Deficiência da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2011).

Apesar da porcentagem crescente de alunos com deficiência nas salas de aula, é sabido que existem imensas dificuldades para que a inclusão escolar seja efetivada minimamente. O que se percebe são fatores que se constituem obstáculos para o processo de inclusão, como: professores sem formação específica, currículo sem a adoção da adaptação curricular, avaliação, perfil homogêneo das salas com excesso de alunos, estímulo de competitividade pela melhor nota, desconhecimento sobre as características das deficiências e falta de infraestrutura, e outros.

Percebemos nestas ações educativas a importância da presença da dimensão política, ao expressar-se nas respostas relativas a estas questões, de maneira articulada com os princípios orientadores da ação escolar. Marcamos a necessidade de provocar mudanças na

ação educativa, com base nas dimensões de um Projeto Político-Pedagógico que atinja a totalidade das relações nele implicadas. Segundo Orlandi,

A questão da educação da pessoa com deficiência não escapa ao político e às relações sociais que são assim simbolizadas. É nesse processo de simbolização e nessas relações políticas significadas que a posição-sujeito pessoa com deficiência se inscreve no processo de ensino. (ORLANDI, 2014, p. 195).

Nesta perspectiva, a gestão democrática, consagrada pela Constituição, é um dos princípios norteadores do Projeto Político-Pedagógico, abrangendo as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Ela exige uma ruptura histórica nas práticas da escola, com o enfrentamento das questões de exclusão, reprovação e a da não-permanência do aluno no processo de aprendizagem. Está posto, portanto, que a escola é um espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação dos envolvidos. Ressaltamos a importância de se gestar uma nova organização do trabalho pedagógico, que seja capaz de reduzir os efeitos de sua fragmentação, rotinização e dependência do controle hierárquico. Veiga acrescenta que:

A importância desses princípios está em garantir sua operacionalização nas estruturas escolares, pois uma coisa é estar no papel, na legislação, na proposta, no currículo, e outra é estar ocorrendo na dinâmica interna da escola, no real, no concreto. (VEIGA, 2002, p. 82).

Pressupondo a sistematização dos meios para a construção da organização escolar, encontramos em Veiga (2002, p. 26) que o currículo pedagógico é um importante elemento constitutivo desta organização, pois implica a construção social do conhecimento, ou seja, a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de construção. É preciso considerar que o currículo não é um instrumento dotado de neutralidade, pois sofre as determinações ideológicas, construídas socialmente pela classe dominante, que se utiliza da manutenção de privilégios. Sob este aspecto, incide uma função primordial da escola ao identificar estes componentes ideológicos do conhecimento escolar, utilizando-se de uma análise crítica e interpretativa.

É importante reiterar que, ao buscar as formas de organização do trabalho pedagógico, deve-se considerar a participação coletiva, em contraposição à organização regida pelos princípios da divisão de trabalhos, da fragmentação e do controle hierárquico. É preciso oportunizar confrontos de interesses no interior da escola, pois é na correlação de forças que se originam os conflitos, as tensões, as rupturas, propiciando a construção de novas

práticas emancipatórias na escola. É necessário compreender o Projeto Político-Pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano, cujas demandas da inclusão de alunos especiais devem ser discutidas e avaliadas no interior da escola. Portanto, há que se pensar nesse processo de descentralização e democratização como possibilidades de tomada de decisões de cunho emancipatório, de rupturas com o existente para poder avançar no processo de construção de uma escola inclusiva.

Discursivamente, compreendemos que sentidos se deslocam no interior da instituição escolar, estabelecendo as condições para processos de identificação com este ou aquele sentido, esta ou aquela posição-sujeito na sociedade e na história. Práticas tornaram a escola classista e excludente, ao privilegiar a homogeneidade e negar as diferenças. Práticas que a mantêm e, ao mesmo tempo, a transformam em uma rede de significações que lhe dão sua identidade, como seria a construção de uma escola inclusiva de fato? A circulação desses sentidos, incidem nas práticas de individuação das pessoas com deficiência, podendo constituir a pessoa com deficiência pela repetição do imaginário social que o segrega da sociedade em que vive, ou pela posição sujeito social, capaz de realizar práticas afirmativas e transformadoras de sua condição.

Como possibilidade a ser pensada através do Projeto Político-Pedagógico, citamos a construção dessa articulação, considerando as condições sociais e materiais que conduzam às efetivas práticas inclusivas. Se pretendermos uma escola inclusiva, as práticas devem passar por permanente redefinição, desde a dinâmica curricular até a dinâmica conceitual, ou seja, o acesso ao conhecimento através de uma articulação integradora até as concepções sobre: sociedade, cidadania, conhecimento, escola, educação, ensino-aprendizagem, etc.

Isso significa colocar em discussão o papel da escola e, conseqüentemente, o Projeto Político-Pedagógico que ela representa, em dimensão diferente daquela que, em décadas passadas, não compreendia que seu papel era desenvolver as capacidades de aprendizagem das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, o aspecto crucial aponta para a necessidade de se promoverem mudanças estruturais com relação aos componentes curriculares, formação de professores, metodologias ativas que visem o enriquecimento das relações interpessoais.

Faz-se necessário transformar a escola, com base neste novo olhar sobre a inclusão que imprime uma nova lógica ao ensino e aos elementos da prática educativa. Portanto, a elaboração do Projeto da escola passa também pela explicitação dos fundamentos teórico-metodológicos da educação especial, dos objetivos, das formas de implementação e avaliação das ações. Do ponto de vista conceitual, a educação especial está sendo pensada de

modo que possa ser compreendida e executada segundo seus objetivos: identificar, elaborar, e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. Ela complementa e/ou suplementa a formação do aluno, visando a sua autonomia na escola e fora dela, constituindo oferta obrigatória pelos sistemas de ensino.

Consideramos que a respeito das resistências, os alunos com deficiência vivenciam hoje condições mais favoráveis, comparadas às vividas no passado, pois estão adentrando em número cada vez mais crescente às escolas comuns. Segundo a diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC), o acesso de alunos público alvo da educação especial em classes comuns de ensino regular, em 2010, chegou a 484.3332 estudantes, representando 69% do total de matrícula dessa população. Em nota técnica recente, o MEC conclui que o crescimento ocorreu, a partir da promoção da acessibilidade na escola, que alcançou 83% dos municípios brasileiros, por meio da implantação das Salas de Recursos Multifuncionais, onde se oferta o AEE, entre outros. A mesma nota destaca que, se o ritmo de crescimento de matrícula continuar semelhante ao que aconteceu nos últimos 10 anos, em 2020 os sistemas de ensino atingirão 66% da população público alvo da educação especial, na faixa etária e 4 a 17 anos, na rede regular de ensino. Sobre isso, não podemos dizer que a inclusão tenha sido estabelecida de fato até o momento. Embora os números mostrem uma realidade, se tratando do acesso à educação, ainda percebemos muitos entraves, principalmente na oferta de serviços na área da saúde, educação, acessibilidade e mobilidade urbana.

3 O DEFICIENTE E A INSCRIÇÃO NO DISCURSO PEDAGÓGICO, JURÍDICO E MIDIÁTICO

“Considerando a materialidade do sujeito, o corpo significa.”

(ORLANDI, 2012, p. 83)

Com o interesse de pensar a questão social e histórica da Inclusão de Pessoas com Deficiência na sociedade, trago como pontos de análise para este estudo os aspectos discursivos da dimensão pedagógica, jurídica e midiática que expõem as opacidades sobre as pessoas com deficiência, numa relação com os conceitos fundadores da teoria da Análise de Discurso (AD), de Michel Pêcheux e seus colaboradores.

Atualmente, estudos e debates nos mais diversos segmentos sociais, emergem com o intuito de refletir sobre a complexidade das questões que envolvem as pessoas com deficiência. Neste sentido, as instituições passam a ser olhadas sob a ótica da inclusão social, na qual se torna um dos meios para combater atitudes discriminatórias e excludentes, como garantia dos direitos da pessoa com deficiência, entre eles o de pertencimento aos diversos espaços sociais.

Neste estudo, consideramos as práticas institucionais da Escola, Estado e a Mídia em suas respectivas dimensões pedagógica, jurídica e midiática. Desta forma, tratando-as como produtoras de discursividades, ou seja, tomadas em discursos sobre as pessoas com deficiência, o que implica uma escuta das marcas que se produzem do/no corpo deficiente enquanto materialidade e como se significam nestas práticas.

Consideramos, portanto, que a dimensão pedagógica encontra extensão na instituição escolar, onde questões sobre inclusão se produzem e se significam, por meio de demandas e dilemas. No campo do jurídico, cuja função primordial é normatizar questões que emergem no processo de inclusão social, nos interessa pensar o funcionamento do discurso jurídico, as responsabilidades e regulações, a multiplicidade, senão o equívoco, com que se apresentam os sentidos, assim como sua aplicação/atravessamento no discurso pedagógico. Outro ponto de análise se refere à dimensão midiática, também sob o propósito de um discurso sobre as pessoas com deficiência, considerando elementos que compõem as condições de produção deste discurso e sua influência na sociedade. A mídia tornou-se um meio para a “visibilidade” na contemporaneidade, ou seja, um espaço de amplificação, através

do qual são possíveis outras formulações ou modos generalizantes do dizer, constituindo assim “redes de sentidos.” (PAYER, 2016, p. 346).

Questões sobre o corpo deficiente, suas marcas e significação, estão postas em discussão à luz da Análise de Discurso, buscando na relação desta teoria com a materialidade do corpo deficiente, enquanto objeto teórico, fomentar uma escuta considerando o modo como as marcas são produzidas, se significando nas práticas, ou seja, a compreensão das representações produzidas nos diferentes discursos de tal forma a incidir no processo de constituição destes sujeitos.

Consideramos, inicialmente, o corpo material, o movimento da significação do corpo, já que este não pode ser pensado sem a materialidade do sujeito. Este movimento nos interessa para pensar as relações entre corpo e sujeito, sujeito e ideologia, materialidade histórica e processos sócio-políticos. Assim, entendemos que os modos de produção da vida material condicionam o conjunto dos processos da vida social e política. Para Orlandi (2012, p. 85), o discurso se produz nessas condições, assim como o sujeito e os sentidos também são produzidos, sob o efeito da ideologia em sua materialidade.

No imbricamento do sujeito/corpo, da sua materialidade e historicidade, percebemos como este corpo é significado nos diferentes espaços ou lugares sociais a que pertence, neles se constituem os processos de significação e identificação, e por ser simbólico e histórico-social, é um sujeito que interpreta e, ao mesmo tempo, é interpretado, ideologicamente marcado. Podemos trazer as ideias de Orlandi (2012, p. 87) ao relacionar o modo com que estes sujeitos são significados, assim como o seu deslocamento na sociedade e na história: corpos segregados, corpos fora do lugar ou deslocados, corpos ilegítimos.

Nos processos de identificação, como está referido acima, o sujeito depara-se com gestos de tensão nas relações entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social, constituindo assim a sua materialidade, seja ela da forma particular de produzir sentido e de se significar, seja um acontecimento da linguagem no sujeito que é visto na história e na sociedade. Para a Análise de Discurso, o corpo é tanto discurso, como forma de subjetivação, isto é, o corpo não só como lugar onde o sujeito habita, mas como sendo o próprio sujeito. “O corpo não escapa à determinação histórica, ele não é avesso à ideologia, por isso é afetado pela nossa sociedade de consumo, de mercado, de tecnologias.” (ORLANDI, 2015, p. 197).

Parafraseando Pêcheux (2015, p. 34), poderíamos dizer que de nada serve negar essa necessidade de aparência de um corpo normatizado, tudo começa com a relação de cada um com seu próprio corpo, com a exterioridade. De modo geral, estamos diante de ferramentas de controle que buscam enquadrar os corpos em um mundo logicamente

estabilizado, sendo esse controle determinado pelo Estado. Ao pensar o sujeito e os processos de individu(aliz)ação nos deparamos com a forma-sujeito-histórica do sujeito capitalista, ou seja, formas impostas pelo Estado, sustentadas no jurídico, estabelecidas pelas instituições e discursos. Conforme proposto por Orlandi: “A sociedade não é inerte” (ORLANDI, 2012, p. 228) uma vez individuado pelo Estado, este sujeito vai estabelecer relações de identificação com esta ou aquela formação social, ou seja, com os sentidos que o identificam em sua posição sujeito na sociedade, neste estudo, as pessoas com deficiência.

Assim, na constituição deste sujeito, em sua forma histórica, temos a articulação entre língua e história: a língua que, na perspectiva discursiva, não é vista como um sistema fechado nele mesmo, mas sujeito a falhas, inscreve-se com suas falhas na história produzindo os sentidos. “Sujeitos e sentidos constituem-se, pois, em processos complexos em que entram a ideologia, o imaginário social, o político visto como divisão do sujeito, dos sujeitos entre si.” (ORLANDI, 2014, p. 187). A linguagem é aqui dada como uma forma de tomar as relações histórico-sociais, relacionando língua, sujeito e história.

Torna-se fundamental pensar, através dos pressupostos teóricos da Análise de Discurso, no sujeito individuado que se inscreve, por suas práticas simbólicas, em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou outra posição-sujeito. Partindo destas afirmações, podemos compreendê-las como mudanças no modo de significar, nas quais as pessoas com deficiência possam reafirmar-se como sujeitos históricos-sociais, aos seus modos de vida particulares e significantes.

Numa reflexão específica sobre o modo que considera o sujeito, o indivíduo e a pessoa, Orlandi (2015) afirma que este processo se faz por duas formas: como estabilização, repetição do imaginário social, aquele que segrega na sociedade em que vive, e como diferença, por assumir posição-sujeito com práticas transformadoras da sua condição, devido a espaços de significação que lhe é propiciado, fornecendo-lhes possibilidades de se significar de outras maneiras, de conquistar seu estatuto sociopolítico.

3.1 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO PEDAGÓGICO

A escola é a sede do Discurso Pedagógico, e o fato de esta ser considerada como instituição faz do discurso pedagógico um dizer institucionalizado, autoritário, legitimando a

instituição em que se origina. Assim a escola se institui por regulamentos, como modelos, que atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso.

Nessa caracterização do discurso pedagógico, temos o sistema de ensino que atribui a posse do saber legítimo ao professor, autorizando-o. Estas representações mantêm o professor como autoridade de conhecimento e a imagem do aluno como tutelado, como se refere Orlandi (2011, p. 31). A posição aluno-tutelado, nesta mediação, é de um sujeito que atribui a imagem de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

Ao tratarmos da instituição escolar, podemos afirmar que ela se apresenta como lugar de significação em que o funcionamento dos sentidos já está posto, determinado. A escola é o lugar social do discurso pedagógico: um dizer que dá garantias à instituição em que se origina e para qual está legitimamente vinculado. É lugar onde se estabilizam sentidos, que cristalizam a história, “a Escola, em sua forma social, entra no sentido de reforçar e estruturar relações entre sujeitos no espaço.” (ORLANDI, 2013, p. 285). Trazendo a questão da inclusão escolar percebemos que os sentidos que ali circulam sobre a deficiência se constituíram através de funcionamentos histórico-ideológicos marcados pelo preconceito, rejeição e abandono, e que, ao produzirem efeitos, dizem do acesso, da relação de pertencimento, dos modos como a inclusão/exclusão social se materializa, nos diferentes discursos.

Estamos tratando sobre um corpo deficiente que se insere com sua materialidade no espaço escolar, o qual produz marcas significando-o e significando-se. Um corpo discursivo que não é indiferente às condições de produção desses sentidos, de forma que estas condições vão textualizando este corpo. Trata-se de um corpo interpelado, simbólico, produzido em um processo de significação, o que resulta em uma forma-sujeito histórica com seu corpo. Nas palavras de Althusser (1978, p. 67), todo indivíduo humano só pode ser agente de uma prática se se revestir da forma-sujeito, sendo esta determinada pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico em que estão inseridas e, segundo Pêcheux (2014, p. 146), se dão através de diversas formas, impostas pelas “relações sociais jurídico-ideológicas.”

Percebe-se nesta relação que a nomeação corpo deficiente se investe de sentidos, há uma significação própria e por vezes, silenciada. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 86), “um sujeito em silêncio se apresenta com um corpo que significa seu silêncio e se significa nesse silêncio”. Trata-se de um corpo deficiente e silenciado, intrinsecamente relacionado ao corpo social, ou seja, aqueles corpos que representam os atributos socialmente aceitos pelos aparelhos ideológicos.

Fazendo um percurso pelo processo de integração/inclusão na escola pública regular, percebemos que a escola, ao difundir o discurso que precisava elevar o nível intelectual das massas, contribui também para desqualificar os seus diversos tipos de saberes, que vão além daqueles preconizados pelos modelos científicos. Desse modo, podemos inferir que a exclusão provocada na instituição escolar passa a ser produzida através da hierarquização de saberes, que se presentifica nas relações de força, através de mecanismos de controle. Com isto, se utiliza de modelos de comparação de rendimentos, exige determinadas formas de produção intelectual, padrões de comportamentos e produtividade, contribuindo para a construção da identidade do “anormal”, “desviante e, conseqüentemente, excluído do sistema educacional.

A partir das normatizações legais, destacamos a década de 60, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Nº 4024/61, na qual percebe-se que o poder público, mesmo que reconhecendo a possibilidade de integração dos alunos com deficiência na sociedade, se eximiu das obrigações com a educação, na medida em que não faz referências à obrigatoriedade ou acesso à educação pública. Na década de 70, com a publicação da LDB Nº 5692/71, novamente o poder público não manifesta suas intenções ou obrigações com relação à inclusão escolar.

É preciso ressaltar que, nesta década, o movimento a favor da igualdade de direitos humanos e a busca pela democratização da sociedade fez com que surgissem questionamentos acerca da Educação Especial, destinada a um lugar único, de cunho assistencialista e protencionista, trazendo a questão da existência de um sistema de educação paralelo, ou de um sistema de ensino à parte do sistema regular de ensino. Neste espaço, o processo de integração, cujo objetivo era incorporar física e socialmente essas pessoas, vai ganhando espaço em decorrência desses questionamentos. As pessoas que até então viviam segregados passam a ter direito de participação e integração social, assim também de usufruírem dos bens socialmente produzidos. Entretanto, percebe-se com clareza que, nesse processo, a pessoa com deficiência ainda era vista como alguém fora do contexto social, pois, embora garantido o acesso e permanência desses alunos no ensino regular, não lhes era assegurado o direito de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

Mais tarde, com a publicação da LDB Nº 9394/96, elabora-se o Artigo Nº58, um artigo específico para tratar sobre a educação especial com a seguinte redação: *“entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”*.

Destacam-se neste período, ações de intervenção do Estado: leis, decretos, resoluções e políticas públicas sinalizando investimento de recursos públicos, na intenção de organizar o sistema de ensino para que este possa vir a atender de fato e de direito, às diferentes necessidades dos sujeitos. Verifica-se a presença da nomeação inclusão, que passa a circular em ambientes científicos, em bibliografias sobre estudos e pesquisas sobre o tema. Importa destacar que estas ações também estão vinculadas aos compromissos firmados mundialmente, a partir das Conferências e Movimentos Internacionais realizados neste período, o que conduz à formação de uma nova configuração social, um processo de mudança que traz consigo uma forma de dar visibilidade ao que estava invisível. Presenciam-se, com isto, ações de políticas públicas destinadas ao processo de inclusão de deficientes em escolas regulares, entre elas a divulgação na mídia e no meio acadêmico, capazes de produzir outros significados/sentidos que, até então, permaneceram por décadas silenciados, sem “significar”, sem “fazer sentido”.

O surgimento da proposta inclusiva tem o objetivo de promover uma escola que ofereça qualidade de ensino, independente de suas diferenças sociais ou dificuldades individuais. Ao reconhecer a impossibilidade da escola tradicional em respeitar as mínimas diferenças, apresentando-se como sistema educacional excludente, tal proposta requer modificações e reflexões profundas, principalmente na práxis pedagógica. Como resposta à diversidade dos alunos, a educação inclusiva tornou-se uma política aceita mundialmente, e desde então, esta proposta evoluiu como um movimento de desafio às políticas e práticas segregacionistas de educação.

A educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. No que tange à justiça social, ela se relaciona aos valores de igualdade e aceitação. As práticas pedagógicas em uma escola inclusiva precisam refletir uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa do que em uma escola tradicional. A inclusão pressupõe que a escola se ajuste a todas as crianças que desejam matricular-se em sua localidade, em vez de esperar que uma determinada criança com necessidades especiais se ajuste à escola (integração). (PACHECO, 2007, p. 15).

A partir do exposto, percebemos que a trajetória da inclusão das pessoas com deficiência no ensino público se deu pelo âmbito jurídico, ao normatizar o acesso ao ensino público de forma lenta e gradual, possibilitando o surgimento de novos paradigmas. Desta forma, as escolas públicas iniciam o processo de reconhecimento dos alunos com deficiência, estabelecendo um modelo pedagógico conhecido como Modelo de Integração. Segundo Sasaki (1997, p. 32), no modelo integracionista “a sociedade em geral ficava de braços

cruzados e aceitava receber os portadores de deficiência desde que eles fossem capazes de moldar-se aos tipos de serviços que ela lhes oferecia; isso acontecia inclusive na escola.”

Assim, a escola inicialmente, se articula de forma a definir como regra os que dela poderiam se beneficiar, ou seja, impondo sentidos e definindo em seu discurso que apenas alunos com deficiência que apresentassem condições para atingir a alfabetização plena, poderiam frequentar a escola pública. No contexto da integração, a educação deveria acontecer na medida em que o aluno com deficiência se adaptasse aos recursos disponíveis na escola regular.

A partir da década de 80, um novo paradigma educacional vai se constituindo, tendo em vista o reconhecimento universal da diversidade de pessoas existentes em nossa sociedade, em especial o reconhecimento das pessoas com deficiência. Sobre estes aspectos aponta Orlandi (2011, p. 34): “Há, em relação à escola, uma seleção que decide, de antemão, quem faz parte dela e quem não faz, quem está em condições de se apropriar desse discurso e quem não está.”

Isto nos faz refletir sobre como o movimento de inclusão escolar veio sendo construído, através dos processos de significação/interpretação das formulações apresentadas nos documentos legais. Trazendo considerações da Análise de Discurso, temos o efeito ideológico de evidência posto em funcionamento nesses documentos, que sustenta os mecanismos de naturalização de determinados sentidos e o apagamento de outros. Isso é possível porque a ideologia faz parecer natural que sentidos permitidos pelas instituições dominantes sejam repetidos e aceitos como legítimos, de modo a tornarem-se um indício de verdade não passível de contestação.

A escola atua através da convenção daquilo que, dentro de um grupo, se considera como válido, onde qualquer conduta discordante ganha reprovação, um espaço que se pretende homogêneo e que se supõe estabilizado. Atua através de regulamentos, de deveres que presidem o discurso pedagógico e este veicula como ordem legítima. Portanto, é fundamental analisar a relação sujeito/corpo deficiente/escola, considerando processos de significação, onde trabalha a historicidade, memória e ideologia, para pensarmos o espaço social escolar a partir das práticas que nele se deslocam: corpos deficientes são significados pela segregação? Corpos considerados fora do lugar? Corpos marcados pela superação?

No espaço escolar se articulam o simbólico e o político, como modo de individuação do sujeito com deficiência, em especial quando a deficiência marca os corpos, deixando visivelmente aparente estas marcas em seu processo de identificação com sentidos polarizados: capazes/incapazes, os que pertencem/os que não pertencem, os que aprendem/os

que não aprendem, os considerados dentro/fora do processo de aprender. Sentidos já determinados no imaginário social, marcados e significados pelas práticas de segregação ao longo da história, que dizem dos corpos deficientes como incapazes, improdutivos, ilegítimos.

Contudo, na perspectiva discursiva, nem os sujeitos, nem os corpos são evidentes ou transparentes. São dotados de opacidade, onde trabalham os efeitos de sentidos, construídos no confronto entre o simbólico e o político, são atravessados de discursividade. “E como toda forma de significar, é acontecimento na linguagem e no sujeito, este, visto na história e na sociedade.” (ORLANDI, 2012, p. 91), podemos considerar a possibilidade de outros sentidos deslocarem-se em relação ao imaginário social existente, sentidos que rompem com formações discursivas dominantes. Sentidos que irão compor diferentes modos de significação, trazendo formas singulares de produzir sentido e de significar. Trazemos como exemplos sujeitos que se destacam na contemporaneidade, em termos de relativa superação da deficiência e da possibilidade de empoderar-se por meio das suas práticas de resistências, envolvendo a luta pelos seus direitos.

Assim, inicialmente se constituiu o movimento de inclusão das pessoas com deficiência na educação pública, um movimento de transformação/significação, tanto para os que já pertenciam ao lugar social, como para os que estavam buscando o desafio de pertencer. Nas palavras de Orlandi (2015, p. 197), “Nas formas atuais de assujeitamento do capitalismo, há um resto, nas relações dissimétricas, que pode produzir a resistência, não de sujeitos pensados como heróis, mas na divergência desarrazoada de sujeitos que teimam em (r)existir.” Considera-se, portanto, que outros modos de produção de sentidos sobre a inclusão irão compor outras posições, outros lugares na formação social.

3.2 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO MIDIÁTICO

Partimos do pressuposto que a mídia é uma das mais importantes produtoras de efeitos de sentido na contemporaneidade. Desempenha inúmeras funções, entre as quais a educativa, social, de entretenimento e informação, uma vez que é capaz de selecionar fatos, imagens e saberes para serem discutidos socialmente. No processo de constituição e formulação do discurso, a mídia institui a produção de sentidos atribuídos aos fatos,

promovendo gestos de interpretação, como se referem Dela Silva e Dias (2015, p. 126): “[...] dizendo como estes fatos devem ser interpretados, ou seja, que efeitos de sentidos estão autorizados a (re)produzir.”

Desta forma entendemos a mídia como estabelecendo o que há para ser dito em determinado momento sócio-histórico, ao mesmo tempo em que impede que outros sentidos, igualmente possíveis, sejam expostos. Propomo-nos discutir sobre o funcionamento do discurso midiático sobre o corpo deficiente, sua posição no processo de constituição desse corpo, como instituição que determina o que pode e o que não pode ser dito, em seus diferentes espaços, em cada instância de circulação.

Análise de Discurso compreende a mídia como lugar institucional de constituição, formulação e circulação de sentidos. Lugar este, em que as materialidades que versam sobre a pessoa com deficiência ganham ênfase e visibilidade, os dizeres sobre as pessoas com deficiência sofreram algumas modificações na atualidade, por permitir uma ordem do olhar para a temática da deficiência, possibilitando espaços para o exercício de mecanismos reguladores na sociedade, produzindo uma rede tecida pelos discursos que constituem a prática política e o tipo de sociedade. Assim, os discursos sustentados, descartados ou silenciados pela mídia, vão constituir os arquivos, portanto, devem estar de acordo com o conjunto de verdades pertencentes ao contexto social e cultural. Segundo Foucault,

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros, os mecanismos e instâncias que permite distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro. (FOUCAULT, 1979, p. 12).

No processo de constituição e formulação do discurso, a mídia constitui memória e ao mesmo tempo, produz silenciamentos. Para Orlandi (2002, p.75) o silenciamento se apresenta como uma forma política do silêncio, “com efeito, a política do silêncio se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mais indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” Ao mesmo tempo naturaliza e estabiliza sentidos, estabelece o que há para ser dito, o que ganhará visibilidade em um momento histórico, na medida em que impede que sejam mostrados outros sentidos, igualmente possíveis. Contudo, alguns dizeres não chegam a se inscrever, não tomando parte das discursividades que estão em circulação na mídia, e outros que, pela repetição, acabam naturalizando-se, dando o efeito de legitimidade.

Alguns fatos são elevados à condição de acontecimentos, ou práticas, promovendo gestos de interpretação e determinando como esses fatos deviam ser interpretados, ou seja, que efeitos de sentidos estavam autorizados a produzir. Como exemplo poderíamos referenciar o evento brasileiro dos Jogos Paralímpicos de 2016, por simbolizar grande conquista do direito das pessoas com deficiência ao esporte, na medida em que corpos deficientes ganharam protagonismo e visibilidade social, embora de maneira pouco expressiva. Problematisando estas questões, testemunhamos um evento quase totalmente planejado, organizado, executado e (não) divulgado por pessoas sem deficiência. Assim, atletas dotados de corpos perfeitos e, incessantemente comparados a heróis ou até a super-heróis, teriam que ceder espaço a outros tipos de corpos, os corpos imperfeitos produtos da deficiência que, no esporte, passariam a simbolizar não mais o prejuízo e a ineficiência, mas, sim, a superação.

A visibilidade alcança uma amplitude e é concomitante ao desenvolvimento das mídias e das tecnologias, é preciso ser visível para existir na sociedade atual. Esta exigência leva à outra, à de legitimidade, de reconhecimento. E nesta lógica, o visível tende a rejeitar o invisível, o desqualificado, tido como inútil. Esta reflexão nos permite pensar o corpo deficiente, um corpo tido com aparência/imagem anormal, que passou por um longo processo de rejeição, de abandono, tratado sob a égide do assistencialismo. Estamos diante de uma sociedade de imagens, onde o saber tudo se tornou o ver tudo, numa sociedade de exibição em que a realidade é igual ao imaginário, a qual coloca o mundo nas telas e toma a tela pelo mundo. A busca da visibilidade de si no espaço, um espaço cada vez mais vasto e acessível pelo virtual.

Estamos diante de uma nova ordem social, que diz respeito a uma condição para existir socialmente e visivelmente, pois o que não é visível não pode ser reconhecido. Neste aspecto, as pessoas com deficiência só existem como sujeitos sociais na medida em que conseguirem se tornar visíveis ao olhar e julgamento do outro. “Para existir aos olhos dos outros, para provar um sentimento de existência, é preciso agora ser visto por meio de imagens.” (HAROCHE, 2013, p. 86). Neste aspecto, os sujeitos com deficiência tendem a ser confrontados com uma multidão de olhares: vistos e percebidos por meio das tecnologias contemporâneas, das telas que produzem imagens dos corpos deficientes ou corpos faltantes, de forma que passam a se constituir no olhar do outro, sob um funcionamento de subjetivação que produz sentidos, em que o sujeito se vê, se significa.

Assim, adotamos uma mediação permanente que leva a exigência de visibilidade, esta por sua vez, que aprecia e julga modos de relacionar, agir e pensar da

sociedade. Há uma injunção da visibilidade na sociedade contemporânea, no sentido de transformá-la em fenômenos sociais, constituindo condição para existir.

3.3 O CORPO DEFICIENTE INSCRITO NO DISCURSO JURÍDICO

Vivemos em uma sociedade em que muitas pessoas encontram-se segregadas, às margens e pouco visíveis nesta formação social capitalista, e, contraditoriamente, são pessoas com certa representatividade na perpetuação do capital. Estamos, portanto, diante de uma sociedade que estabelece lugares de segregação, nos quais estão implicadas a questão da constituição de identidades e a transitoriedade desses sujeitos, na medida em que se apaga o direito legal de pertencerem a outros lugares, como se estes lugares representassem a escolha própria de quem está à margem. Temos, então, um estado capitalista, que individualiza o sujeito e responsabiliza-o na relação dos direitos e deveres, regendo-se pelo jurídico. Para Orlandi (2012, p.37), "o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído." Desta forma podemos dizer que o sujeito é ideologicamente constituído, interpelado pelas instituições em um sujeito jurídico, na forma também pensada por Agamben (2015, p.16) ao tratar sobre a forma homem e a forma cidadão, ou seja, esta última que pertence às múltiplas formas de vida recodificadas em pessoas jurídico-sociais.

Ao longo da história, a educação das pessoas com deficiência foi se constituindo a partir de um modelo voltado para o especializado, ou seja, o conjunto de terminologias (Excepcionais; Portadores de Necessidades Educativas Especiais-PNEEs) e modalidades próprias, à parte do ensino comum, o que levou a criação de instituições especializadas no atendimento educacional dessas pessoas, sendo que essas iniciativas não estavam integralizadas às políticas públicas do sistema educacional brasileiro.

Inicialmente, atitudes sociais como marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação deixaram marcas significativas. A marginalização, caracterizada como atitude de descrença na possibilidade de mudanças das pessoas com deficiência, o que conduzia a uma completa omissão da sociedade em relação à organização de serviços. O assistencialismo por ser uma atitude marcada pelo filantrópico, paternalista e humanitário, reforçava a descrença na capacidade de mudança do sujeito, acompanhada pelo princípio da solidariedade humana, que buscava apenas dar aconchego e proteção. A educação/reabilitação

apresenta-se como uma atitude de crença na possibilidade de mudança das pessoas com deficiência e as ações resultantes dessa atitude são voltadas para a organização de serviços educacionais especializados.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo Nº 88 que, para integrá-los na comunidade, esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub-sistema à margem. De fato, no início dos anos 60 é que essa modalidade de ensino foi instituída oficialmente, com a denominação de "educação dos excepcionais".

Esta e outras imprecisões acentuaram o caráter dúbio da educação especial no sistema geral de educação. A questão que se afirmava na época era que, diante da lei, tratava-se de um sistema comum ou especial de educação? O que parece é que os legisladores estabeleceram uma relação direta entre alunos com deficiência e educação especial. Essa correspondência trouxe reflexos, principalmente no direito de inserção total e incondicional dos “alunos excepcionais” nas escolas regulares. Contudo, estabelecendo que para aqueles que não se enquadrasse no sistema, haveria uma educação à parte, uma educação especial.

Em 1972, o então Conselho Federal de Educação em Parecer de 10/08/72 entendeu a “educação de excepcionais” como uma linha de escolarização, ou seja, como educação escolar. Logo em seguida, portarias ministeriais, envolvendo assuntos de assistência e de previdência social, quando definiram os alunos da educação especial, posicionaram-se segundo uma concepção diferente do Parecer do Conselho Federal de Educação, evidenciando uma visão terapêutica de prestação de serviços às pessoas com deficiência e elegeram os aspectos corretivos e preventivos dessas ações, não havendo nenhuma intenção de se promover a educação escolar.

A partir da década de 60, 70 e 80, em decorrência da democratização da escola, temos o surgimento de movimentos sociais, em conjunto com o setor político e o econômico, o que demandou a implementação de documentos oficiais em forma de Leis, Decretos, Resoluções, Pareceres e Políticas Públicas. Dessa forma, podemos citar as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Nº 4024/61 – 5692/71 – 9394/96, como também a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990. Além do

marco normativo que apresenta a “Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva”, de 2008, entre outros.

Interessa-nos refletir sobre o movimento discursivo das leis que se referem às pessoas com deficiência, na medida em que estas são elaboradas a partir das necessidades que emergem de um social, de uma formação social capitalista e suas demandas. Dispositivos constitutivos, que se apresentam sob a forma de leis promulgadas para corresponder às necessidades geradas em determinados momentos e que, analisadas discursivamente, evidenciam sentidos presentes em suas textualidades. Leis que interpretam e produzem significados sobre fatos que se apresentam na sociedade, viabilizando possíveis soluções às questões imersas no capitalismo. Assim, movimentos sociais em prol da pessoa com deficiência vão surgindo baseados em conjunturas sociais e políticas, determinando as condições de produção de sentidos.

No imaginário capitalista, o sujeito é responsável e dono de sua vontade, e esse consenso, segundo Orlandi (2010, p. 14) se “apoia na necessidade da aparente harmonia, que aqui se dá pelo apagamento do conflito, silenciamento do político”, mesmo sendo esta “vontade” resultante de um sentido que se deu pelo processo de individuação do sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social. Isso é possível porque a ideologia faz parecer natural que sentidos permitidos pelas instituições dominantes sejam repetidos e aceitos como legítimos, de modo a tornarem-se um indício de verdade não passível de contestação. Os processos pelos quais as pessoas com deficiência se significam e são significadas passam pelo entendimento de que o corpo não escapa à determinação histórica de fato, por ser afetado pela sociedade de consumo, de mercado, de tecnologias.

Ao se constituir em outras posições vão materializar outros lugares na formação social, onde o sujeito pode irromper outros sentidos, como forma de resistência. Vão resistindo e tornando-se sujeitos históricos “com acessibilidade política aos seus modos de vida, a suas práticas significantes, sua existência social.” (ORLANDI, 2015, p. 198).

Para finalizar esta reflexão, é necessário apontarmos para o movimento de circulações discursivas. Pensar nas instituições que articulam o simbólico e o político – escola, os dispositivos jurídicos e a mídia- é o mesmo que considerar que ambos representam modos de produção de sentidos, através de saberes e práticas que circulam na sociedade. Muitas das desigualdades são engendradas na escola, quando das mais variadas formas, são mostradas as distâncias dos desempenhos entre os melhores e os mais fracos, os capazes e os incapazes. A mídia, espaço pelo qual são veiculadas imagens de desvantagem social, onde a busca pela “superação da deficiência” tornou-se um espetáculo para a sociedade. No entanto,

o surgimento de dispositivos legais com a evidente intenção de normatizar a inclusão social, marca o início deste século. Leis e Decretos que produzem significados de acordo com a interpretação dada às questões que se apresentam na sociedade, viabilizando as possibilidades nas ordens imersas e emersas na sociedade do capital.

4 ESPAÇOS DE HETEROGENEIDADE E CONTRADIÇÕES DAS LEIS DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO

O modo de existência dos discursos reveste-se de características e funcionamentos próprios, o que representa fundamental importância para a Análise de Discurso. Estamos considerando os espaços de heterogeneidade nos quais funcionam as contradições presentes nas LDBs em estudo: LDB N° 4024/61, LDB N° 5692/71, LDB N° 9394/96. Com vistas a dar continuidade ao estudo, buscamos analisar, em cada textualidade, as condições de produção dos sentidos sobre a inclusão de alunos com deficiência, pois ao se produzirem, no entrecruzamento da história e do social, determinam a maneira como o sujeito é significado pelo Estado, na relação com a ordem do pedagógico, do jurídico e do político.

Inicialmente, trazer a concepção de linguagem na perspectiva da Análise de Discurso nos permite pensar que seu estudo não pode estar apartado da sociedade que a produz. Assim, os processos que estão em jogo na constituição da linguagem, são processos histórico-sociais. “A apropriação da linguagem é social, os sujeitos da linguagem não são abstratos e ideais, mas mergulhados no social que os envolve, de onde deriva a contradição que os define.” (ORLANDI, 2011, p. 150). A AD se propõe pensar o discurso como objeto, ao mesmo tempo social, histórico e político.

Consideramos relevante trazer a distinção proposta por Corten(1999) sobre a política e o político. Segundo o autor, a *política* é uma área funcional, na qual se desenvolvem atividades dentro das instituições políticas, enquanto que o *político*, dentro da perspectiva da AD, recebe uma designação de “força política”, é o produto de processos de circulação de discursos. “É a cena em que os elementos que perpassam a sociedade são vistos como “forças” e vistos como “forças políticas.” (CORTEN, 1999, p.37-40). Podermos afirmar que o estatuto da realidade não é independente de uma história, e sim um efeito de sentidos originado e legitimado pelas condições de produção desses discursos. Trazendo uma reflexão em torno das discursividades sobre as pessoas com deficiência ao longo da história, compreendemos o *discurso político* como forças, carregadas de imposição e legitimidade, que atravessam o discurso pedagógico e também o jurídico, ao se fixarem numa determinada posição.

Dizemos que a escola se institui por regulamentos, pelo fato de trabalhar com o estatuto de instituição legitimada pelo Estado, isso determinou a construção do seu discurso pedagógico ao longo da história, pautados em formações ideológicas correspondentes aos

sentidos que circulavam em determinadas conjunturas. Quanto mais os efeitos de sentidos eram de segregação, abandono, negligência, mais os discursos produzidos na escola correspondiam a estes efeitos. Temos, portanto, a perpetuação de sentidos sobre a pessoa com deficiência perpassando pelas décadas de histórias e presente na atualidade.

Para Corten (1999), o próprio discurso político vai produzir as condições de sua enunciação, e com isto, definir os limites para os seus enunciados. *O político* é, pois, trabalho de construção discursiva do social. Neste ponto, Indursky (2005, p. 102) entende o *político* como resultado da trama de diferentes processos discursivos, atravessados pelo interdiscurso e recortados por diferentes formações discursivas.

Assim, temos desde muito tempo, a perpetuação de um discurso pedagógico sobre a inclusão das pessoas com deficiência que perpassa toda sociedade, este que vai dar legitimidade a sua fala e possibilitar a repetição de seus enunciados, transformando-se em práticas que irão separar a educação de uns e de outros, as salas de aula dos ditos *normais* das salas dos *anormais*, baseando-as em currículos destinados a públicos também separados. Portanto, entendemos o discurso político como versões narrativas que apresentam aceitabilidade em um número expressivo de pessoas ou grupos a partir de determinadas condições de produção sócio-históricas. Diremos, então, que são as forças políticas, produzidas em determinadas condições, que introduzem ou apagam posições dualistas comuns na instituição escolar como: exclusão/inclusão, alunos normais/anormais, escola de conhecimento/de acolhimento, educação regular/educação especial, sala regular/sala especial, aluno regular/aluno incluído, além de outras.

Estas posições, analisadas discursivamente, atravessam e se definem pelas variações das formações discursivas, estas que vão produzir as condições intradiscursivas que regularão sua ocorrência e são tidas como espaços onde circulam cadeias ininterruptas de discursos trabalhados por relações de poder.

Uma narração tem sempre como pressuposto outras narrações que ela nega “naturalmente” por seu próprio relato. Se cada narração exclui logicamente as outras, não devemos deduzir disso que uma, e apenas uma, é verdadeira, mas que a narração histórica (e seu efeito político), contrariamente à ficção, caracteriza-se por uma circulação concorrencial. (CORTEN, 1999, p.46).

Também em Orlandi trazemos uma reflexão importante na compreensão discurso pedagógico: “um discurso circular, ou seja, um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola.”

(ORLANDI, 2011, p.28). Dessa maneira, o Discurso Pedagógico (DP), se revelando na função institucional, reflete relações institucionais das quais faz parte, e, sendo essas relações autoritárias, entendemos o DP como autoritário. A escola institui seu discurso por regulamentos, regras disciplinares que aparecem como válidas para a ação, como modelos que fornecem o prestígio da legitimidade. No discurso autoritário, percebe-se claramente a contenção da polissemia, pelo fato de que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer.

Segundo Orlandi (2011, p. 22), “a escola dissocia sua função de reprodução cultural de sua formação social”, isto confirma a ideia da escola como colaboradora da transmissão de um patrimônio cultural que aparece como bem comum. Neste caso, fazendo uma correspondência entre a seleção e distribuição do capital cultural, capital econômico e do poder nas diferentes classes. Essa afirmação de Orlandi vai se referir a uma circularidade: só poderá possuir tal capital cultural o que já tem condições para possuí-lo.

A escola atua através da convenção: o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprodução da conduta discordante. Atua através dos regulamentos, do sentimento de dever que preside ao DP e este veicula. Se define como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação, isto é, como modelos de conduta, logo, como obrigatórias. Aparece, pois, como algo que deve ser. Na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória, tem o prestígio da legitimidade.

Neste sentido, estamos refletindo sobre uma formação social que seleciona os bens culturais a serem absorvidos ou possuídos, e isto supõe a posse desses saberes a quem apresente condições próprias, estabelecendo hierarquias escolares, legitimando a perpetuação da ordem social. O autoritarismo está incorporado nas relações sociais, está na escola, está no seu discurso. Nessa perspectiva de escolarização, é que há a separação dos que aprendem e os que não aprendem; do sistema educacional especial do sistema educacional regular; da sala de aula comum da classe especial; da escola regular da escola especial. Assim a escola cumpre sua função social, a de reprodução.

De um lado, portanto, presenciamos uma espécie de seleção que decide quem faz parte, quem está em condições de se apropriar desse discurso, ao mesmo tempo em que presenciamos um processo de esmagamento, apagamento do outro. A partir de uma ordem social e respectivos valores, construídos histórica e ideologicamente, criou-se uma imagem social do aluno deficiente, ou seja, uma imagem que dicursiviza sobre um sujeito-aluno sem

condições de aprender, mas está na escola para apenas socializar-se. Configurando um sentido que o sujeito é quem deve socializar-se, incluir-se.

Nesta perspectiva o discurso pedagógico demonstra o poder de um sujeito sobre o outro: um competente e socializado que, obrigatoriamente, auxilia na socialização do outro que não é. Este fato levou a um apagamento das condições de aprendizagem da pessoa com deficiência, na qual a negação das suas capacidades de aprender contribuía para a minimização ou mascaramento dos problemas, interferindo nas metodologias adotadas para os atos de ensinar e de aprender. Nos deparamos com um efeito de mascaramento por meio do discurso pedagógico, no qual não se compreende o aluno com deficiência como sujeito capaz, apaga-se sua capacidade cognitiva para apreender os conteúdos acadêmicos, rebaixando a níveis elementares, com mínimas condições de se tornar sujeito independente, produtivo e integrado ao mercado social.

Dessa forma o Discurso Pedagógico, enquanto circular produz uma posição-sujeito filiada a uma formação discursiva institucional vinculada, discursivamente, a uma memória que recupera os sentidos da instituição enquanto estrutura de poder e relações de classes. Estamos diante de um Discurso Pedagógico de poder que se pronuncia sobre a educação cristalizando seu conteúdo, sua forma, seu sentido, sua finalidade. Assim, a escola se apresenta como lugar de significação em que os sentidos já estão postos, produzindo efeitos que lhes são dados, tanto para alunos, professores como para toda comunidade escolar.

A seguir, buscamos expor gestos de interpretação com base nas materialidades das três LDBs, procurando explicitar a institucionalização do discurso pedagógico nas relações políticas de poder-saber, que historicamente engendraram as práticas sociais e escolares: a dominação, o controle, o enclausuramento, o apagamento e a (des)territorialização das pessoas com deficiência. Chegar a compreensão e interpretação das referidas materialidades, no que se refere aos movimentos de integração e inclusão, resulta em explicitar os mecanismos de produção de sentidos, considerando as implicações conjunturais histórica e social, o que em AD se determina como historicidade.

4.1 ESCOLA DE (QUALIDADE) PARA TODOS: MOVIMENTOS DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO

Trazer a narrativa sobre os movimentos de integração e inclusão, que marcaram fundamentalmente o percurso da educação das pessoas com deficiência, fornece determinadas direções para chegarmos aos domínios dos efeitos de sentido, já determinados ou estabilizados por uma memória social, ao resultar na naturalização de um sentido comum à sociedade. Sentidos evocados durante o movimento de integração e de inclusão, constituídos sob determinadas condições, ou seja, mecanismos ou processos nos quais estes elementos históricos, atravessados ideológica e socialmente, tornaram-se também elementos de memória social.

As instituições precisam garantir para os sujeitos que se inscrevem nelas, que eles compartilhem uma mesma realidade, que tenham, portanto, uma mesma memória. Com essa memória em comum, os gestos de interpretação podem se homogeneizados no presente. Isso garante o controle. (FLORES, 2014, p. 57).

A memória tem como tendência absorver o acontecimento, ou seja, colocá-lo dentro da regularidade já existente, torná-lo previsível e adequado. O funcionamento da memória discursiva é percebido pela repetição de enunciados, dizeres que foram ditos anteriormente e irão formar regularidades discursivas. Estas, por sua vez, invocam significados através dos pré-construídos estabelecidos nas séries enunciativas. Ao tratar sobre memória, Pêcheux (1999, p. 50), entende como um entrecruzamento da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída pelo historiador. Estaria afirmando a possibilidade de se reestabelecer os implícitos ou pré-construídos, ou seja, elementos que dão condições ao dizer. Aqui propomos aproximações com Le Goff (1990, p. 478) por entender a memória como lugar onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Assim, podemos afirmar que os autores reconhecem as práticas sociais como lugares de memória, por evocarem traços da memória histórica e da memória social na sua constituição.

Estamos, portanto, nos referindo a uma memória composta pelos elementos que deram a condição de legibilidade às formas de entendimento sobre a condição da deficiência. Sustentados nos pressupostos da AD, temos os pré-construídos sobre as questões da deficiência, que ao longo da história foram se repetindo, se sedimentando e produzindo efeitos de regularização. Uma regularização discursiva que pode ruir, a partir de novos acontecimentos que provoquem a interrupção, ou seja, outros dizeres sobre as pessoas com deficiência e sua participação na sociedade. Sobre este espaço de regularização Pêcheux afirma:

[...] uma memória não poderia ser concebida como uma esfera plena, cujas bordas seriam transcendentais históricos e cujo conteúdo seria um sentido homogêneo, acumulado ao longo de um reservatório: é necessariamente um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e retomadas, de conflitos de regularização... Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos. (PÊCHEUX, 1999, p. 56)

Dessa forma, estamos diante de dois movimentos de grande amplitude mundial: integração escolar X inclusão escolar, estes que são impulsionados por um jogo de forças vindas de diversos setores, grupos ou classes sociais, implicadas em forças econômicas, políticas e ideológicas, e que se expande por todos os países. Estes movimentos encontram-se atravessados por discursos jurídicos e políticos, tanto da esfera nacional como mundial, que se materializam na forma de Leis, decretos e outros dispositivos, para serem aplicadas. Assim como na forma de Políticas Públicas, em que estão implicados modelos de interferência do Estado na sociedade, já que estas se assentam em um fato político e social, que culmina em intervenção na sociedade como um todo.

Na perspectiva da Análise de Discurso, o que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo. Sobre isto, Flores (2014, p. 23) nos diz: “A língua constitui a condição de possibilidade do discurso, sendo que os processos discursivos constituem a possibilidade da produção dos efeitos de sentidos no discurso, tendo a língua como lugar material desses efeitos de sentidos.” Dessa forma, buscamos na narrativa dos principais marcos que delinearam o percurso da educação das pessoas com deficiência, as memórias inscritas nas práticas, atravessadas ideológica, histórica e socialmente.

Segundo Pêcheux, (2014, p. 171), a existência da sociedade e da história pressupõe as relações de produção e da luta de classes, produzidas pelo modo de produção capitalista e sob a dominância geral do jurídico. Isto implica que a produção histórica de um conhecimento dado não poderia ser pensado, senão como efeito de um processo histórico determinado pela própria produção econômica. Dessa forma, estamos analisando os movimentos de integração X inclusão a partir da ideologia própria de uma época histórica dada, com as formações discursivas que lhes são correspondentes, a partir das memórias discursivas que sustentam determinados sentidos de integração e inclusão.

É, pois, no quadro desse trabalho político-ideológico sobre o complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, e, portanto, sobre as formações ideológicas e as formações discursivas que lhe são coextensivas, que a emergência de uma nova “prática discursiva”, [...] pode ser compreendida. (PÊCHEUX, 2014, p. 193)

Nesse sentido, Orlandi (2015) enfatiza que a memória tem suas características quando tratada em relação ao discurso e, nessa perspectiva é tratada como interdiscurso, isto é, aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente; “é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.” (ORLANDI, 2015, p. 29). Partindo dos documentos e marcos históricos em análise, podemos chegar aos dizeres sobre a pessoa com deficiência, sentidos ditos e significados por alguém, em algum lugar, em outros momentos, também implicados em dizeres do senso comum, discursos jurídicos e políticos. São formulações utilizadas anteriormente como: pessoas ditas como sobrenaturais, incapazes, retardadas, sem valia – posteriormente esses mesmos dizeres deslizaram para outros: pessoas com deficiência, pessoas com capacidades e direitos, com empoderamento. Dito de outra maneira, estamos afirmando que há uma memória circulando, que faz com que seja possível formular de um jeito e não de outro.

Estamos nos referindo a uma memória social que se inscreve em práticas, sensível aos efeitos de forças que visam a regularização dos pré-construídos, no caso de paráfrases e, outras, que visam à desregulação como possibilidade de articulação discursiva. Podemos pensar o movimento da inclusão como um novo acontecimento, este que rompe e provoca interrupções na série de regularidades, e produz novas maneiras de dizer e tratar as questões da deficiência.

Entendemos que as Políticas Internacionais, na forma de Conferências, Declarações, produzem uma “prática de tipo novo”, que visa transformar a configuração do complexo dos aparelhos ideológicos de Estado, como encontramos em Pêcheux (2014, p. 192), isto inclui uma intrincação: um trabalho político sobre o poder do Estado e um trabalho político-ideológico sobre os aparelhos ideológicos do Estado. De modo que “na relação contraditória de reprodução/transformação das relações de produção, a transformação predomina sobre a reprodução.” (PÊCHEUX, 2014, p.193). Na visão do autor, haveria um desarranjo-rearranjo das relações de desigualdade-subordinação que caracterizam o complexo dominante das formações ideológicas.

Portanto, percebemos que essas Políticas Internacionais, produzem novos dizeres sobre os direitos da pessoa com deficiência, a partir das memórias que estão sendo produzidas no âmbito da educação inclusiva. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1948, assegura a necessidade de defesa dos direitos humanos, pela proteção do Estado de Direitos, pela dignidade humana e melhores condições de vida, inclusive o direito à liberdade. E anos mais tarde, a ONU legitima-se como

defensora das questões sobre deficiência e proclama em 1981, o Ano Internacional das Pessoas Deficiência. Este fato traz marcas políticas para a legitimação da própria existência do organismo.

Nesse sentido, Pfeiffer (2010) compreende que as políticas sociais se estabilizaram imaginariamente como instrumentos importantes no sentido de amenizar as desigualdades. A formulação dessas políticas se sustenta por meio das necessidades construídas em diferentes espaços de circulação de sentidos, e materializam-se em gestos de interpretações ou ações. Daí chamarmos a atenção para o fato da criação do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, como um gesto político frente às questões e demandas sociais. “O político como argumento funciona justamente no silenciamento de outras práticas não coesas com aquilo que já está devidamente administrado e que se sustenta por uma discursividade jurídica.” (PFEIFFER, 2010, p. 98). Dessa forma, criar o Ano Internacional deixa marcada uma importante ação, como se essa já significasse suficientemente sobre as tantas outras demandas.

Uma década depois, em 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, na Tailândia, foi considerada um marco histórico na definição de políticas públicas e buscava corresponder à satisfação das necessidades em relação à aprendizagem.

Comprometemo-nos em cooperar, no âmbito da nossa esfera de responsabilidades, tomando todas as medidas necessárias à consecução dos objetivos de educação para todos. Juntos apelamos aos governos, às organizações interessadas e aos indivíduos, para que se somem a este urgente empreendimento. As necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Em 1994, com o apoio da UNESCO, realizou-se em Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial das Necessidades Educativas Especiais, na qual resultou a Declaração de Salamanca, que assegura o direito de toda criança à educação, reconhece a necessidade da escola levar o aluno a aprender com qualidade, valorizar sua individualidade, características, necessidade e habilidades. Dessa forma, reafirmou o compromisso com uma educação aberta a todos, fato este já apresentado e afirmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. Contudo, ao trazer “necessidades básicas de aprendizagem para todos podem e devem ser satisfeitas”, está regulando a divisão: há o básico que é para todos. Ou seja, para além do básico, deixa marcado apenas para aqueles que têm condições cognitivas, financeira, física, e assim por diante.

A conferência que contou com a participação de 92 países e 05 organizações internacionais, possibilitou pensar na importante influência na educação brasileira, pois visava corresponder às necessidades de seu tempo. Um dos aspectos centrais em termos de Brasil verificou-se que, após a Declaração de Salamanca, a inclusão passa a ser alvo da legislação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem sucedidamente educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Estes documentos representam um consenso mundial sobre os direitos às necessidades básicas da educação de pessoas com deficiência, nos quais os governos comprometem-se, através de medidas orçamentais, matéria de lei ou como política pública, com o desenvolvimento dos princípios da sociedade inclusiva.

Imersos nesse universo gerido pelo capitalismo, o jurídico, no formato de leis, que são promulgadas para responderem às necessidades de determinado momento, evidenciam sentidos na constituição de seu discurso. As leis produzem significados sobre fatos apresentados socialmente e viabilizam possíveis medidas ou soluções às questões impostas pelo capitalismo, produzindo efeitos de segurança e ao mesmo tempo silenciando as condições daqueles que se encontram à margem.

Problematizamos trazendo a questão de que, em muitos casos, há uma inclusão forçada, ou seja, necessário se dar pela força da lei, para que práticas inclusivas possam ocorrer. Estamos nos referindo a práticas que não contemplam uma iniciativa, ou desejo espontâneo, mas que se dão pela imposição legal. Como é o caso da lei que regulamenta a contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, leis que asseguram a acessibilidade urbana, leis que garantem direitos à saúde, educação, etc.

O movimento de integração da pessoa com deficiência inicia por volta dos anos 70, cujas marcas traduzem uma relativa preocupação pela substituição do paradigma da *institucionalização* pelo paradigma de *normalização*. Desse modo o Brasil passou a assumir o princípio da *normalização* como critério norteador da avaliação social e a oferta de serviços, gesto que incide diretamente na área da educação, cujo efeito de evidência está na atenção à pessoa com deficiência. Com isso, emerge o conceito de integração: [...] que se referia à

necessidade de modificar a pessoa com necessidades 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. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994). Tal Declaração foi considerada um marco para o avanço em direção à inclusão, na medida em que oportunizou maior visibilidade social às pessoas com deficiência, reconhecendo principalmente direitos com relação à educação.

Discursivamente, compreendemos que as Leis de Diretrizes e Bases da Educação – 4024/61 e 5692/71 - se assentam em processos parafrásticos por manter em seus discursos os mesmos sentidos produzidos na Declaração de Salamanca, de 1994. Se a incompletude é a condição da linguagem, refletimos sobre a possibilidade de ruptura no processo de significação, esta que se dá pelo movimento dos sentidos, abrindo para a deslocamento das regras, para a transformação do já produzido em cada uma das LDBs e na Declaração, ou seja, instituindo novas ações afirmativas que efetivamente valorizem as singularidades, sem mascará-las.

Ao concordar e assumir os pressupostos da citada Declaração como marco regulador, o Brasil assume o compromisso de que, as instâncias públicas: educação – saúde - assistência social- outras, reconheçam as condições da pessoa com deficiência, tomando as medidas necessárias para assegurar o acesso e a participação em serviços disponíveis. Baseado nesse compromisso assumido perante vários países, cria-se o paradigma do “suporte” tornando urgente a disponibilização de serviços especializados como: neurologia, fonoaudiologia, psicologia, fisioterapia, terapia ocupacional, etc. Sobre isso, podemos pensar um sujeito fragmentado, subdividido para receber os apoios e serviços que atendam às suas necessidades, predeterminados pela condição de que, estivessem disponibilizados na área pública de saúde.

Ao ofertar os tratamentos necessários, mantém-se o efeito de que os sujeitos incluídos poderiam apresentar “as condições esperadas” para efetivar matrícula e o acesso à escola pública regular. Isto posto, silenciavam-se as intensas jornadas de atendimentos em que estes sujeitos eram submetidos, com o intuito de minimizar a condição da deficiência e aproximá-lo do padrão de normalidade esperado. Estamos tomando isso como falta de valorização e respeito da pessoa humana, na tentativa de atingir a padronização para o funcionamento de um mundo logicamente estabilizado.

Como foi dito anteriormente, com esse movimento de integração proposto a partir da Conferência de 1970, foram criadas as classes especiais nas escolas regulares, deixando a cargo da escola pública a responsabilidade de receber os alunos com deficiência intelectual,

enfatizando que a adaptação do aluno à escola comum, dependia do esforço dele mesmo para realizar essa integração. Esta iniciativa de investimento público passa a se constituir em espaço de segregação dentro das escolas regulares, na medida em que se investe em formação de professores para trabalhar com esses alunos, com a utilização de métodos e técnicas de ensino apropriadas. Contudo, verifica-se que compreendia um serviço paralelo, e com atendimento limitado, deixando muitos alunos de fora desta proposta ou ainda frequentando as escolas especiais. O aluno era condicionado e se manteria na escola regular enquanto seu comportamento e aproveitamento fossem adequados.

A integração do deficiente na sociedade era o foco nesse momento histórico. Os alunos com deficiência deveriam se ajustar à escola, desenvolvendo-se o paradigma de integração, produzindo um efeito de que todos os educandos apresentavam as mesmas condições e oportunidades de escolarização, assim como de convívio social; após um período frequentando a classe especial na rede pública, estes passariam por um processo de avaliação, para serem promovidos para as salas comuns. Porém, muitos não se desenvolviam a tal ponto, configurando uma exclusão legitimada, na medida em que estes permaneceriam na escola regular, porém sem o direito de frequentar a sala comum.

No modelo de integração proposto, o aluno tem o dever de integrar-se, sob a responsabilidade de produzir a sua própria condição para acompanhar o ritmo e a complexidade dos conteúdos ministrados em cada série. Portanto, verifica-se que na prática o movimento de integração não se estabeleceu de fato. Como efeito, não possibilita a integração, e sim a segregação. Rodrigues (2006, p. 77) aponta que a inclusão não pode ser considerada evolução da integração, assim, apresenta a premissa de que “a integração fez surgir uma escola paralela à escola regular em que os alunos tinham condições especiais de frequência, aulas suplementares, apoio educativo, possibilidade de se estender o plano de ensino da série, condições especiais de avaliação etc.

Entre a implementação jurídica, a gestão do Estado e da escola, há o embate da pessoa com deficiência que permanece com a voz calada nas discussões. O movimento da integração/inclusão silencia, mas, ao mesmo tempo, o deixa sempre à vista, ainda que significado de outras posições. Sobre a questão dos atravessamentos do jurídico, Indursky nos apresenta uma definição contundente,

O discurso jurídico é construído pelo conjunto de textos jurídicos que estabelecem a legislação de um país, através qual a sociedade é ordenada. Ou seja, o discurso jurídico é assunto de especialistas: juristas, juizes, legisladores, etc. Enquanto que o jurídico é resultado do trabalho de construção discursiva, instaurado na cena

discursiva, pelos diferentes sujeitos históricos que nela se confrontam, pelo viés dos discursos em circulação no discurso social. (INDURSKY, 2005, p. 97-110)

Refletir sobre o jurídico como resultado da construção discursiva nos faz pensar nos sentidos dos documentos oficiais que foram sendo implementados pelo governo a partir da Declaração de Salamanca. Assim, temos um efeito ideológico de evidência posto em funcionamento nesses documentos, que sustenta os mecanismos de *naturalização* de determinados sentidos e o *apagamento* de outros. Considerando os pressupostos da Análise de Discurso, isso é possível porque a ideologia faz parecer natural que sentidos permitidos pelas instituições dominantes sejam repetidos e aceitos como legítimos.

Tanto o movimento de *integração* como o de *inclusão* fazem falar sentidos dominantes no contexto sócio-histórico do capitalismo, em que o Estado deixa de assumir responsabilidades sociais efetivas e desloca-as como se fosse natural (ideológico). Esse deslizamento, marcado na ordem da língua, retoma a necessidade ou obrigatoriedade de o Estado nomear as questões da atualidade, em formato de leis e documentos oficiais, já que, mediante demandas históricas e inclusive internacionais, os sentidos de inclusão estão postos em movimento e reclamam sua discursivização. Por outro lado, ao nomear e dar corpo à lei, o Estado materializa, novamente pela ordem da língua, a sua isenção de responsabilidade, o seu afastamento na implantação efetiva de uma política pública de inclusão, a qual se constitui através de investimentos na área da pesquisa em educação, saúde e sociedade.

5 LUGAR DE INTERPRETAÇÃO E DE ESCUTA: DISPOSITIVO DE ANÁLISE

5.1 O CORPUS E O RECORTE:

Refletir sobre o dispositivo de análise nos conduz a pensar que não há discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se pode recortar e analisar estados diferentes, já que, por definição, todo discurso se estabelece na relação com outros discursos. Concordamos que “o recorte é uma unidade discursiva, um fragmento da situação discursiva” (ORLANDI, 1984, p. 14). Portanto, ressaltamos que o princípio em que se efetua o recorte, varia de acordo com os tipos de discursos, levando em conta a configuração das condições de produção, o objetivo e o alcance da análise.

Com o intuito de chegarmos à compreensão de como os Projetos Político-Pedagógicos se relacionam com as formalizações jurídicas das Leis de Diretrizes e Bases da educação – LDB de 1961, 1971, 1996 – e com o documento da Política Nacional de Educação Especial, nos propomos a construir um dispositivo de análise que, por meio de um recorte dado principalmente pela noção de *historicidade*, trabalhada para pensar a perspectiva histórica e social dos sentidos construídos sobre as pessoas com deficiência. Considerando os atravessamentos do discurso jurídico e político das LDBs e do documento da Política Nacional de Educação especial de 2008, entendidos nesse estudo como objetos sócio-históricos.

Complementando, mobilizaremos a noção de *produção de sentidos* de Pêcheux (2014) a partir da premissa de que há sempre batalhas discursivas movendo a construção de sentidos sobre a inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, ou seja, as condições (históricas) da produção e circulação do discurso da inclusão. Também, através da noção de *memória discursiva*, analisaremos a recorrência de dizeres que emergem a partir das contingências históricas, esses dizeres que se mantêm atualizados ou esquecidos nos processos discursivos. Dizeres que carregam sentidos que constituíram uma memória, essa que também é social. Portanto, essas noções fundantes da Análise de Discurso que nos possibilitam o acesso a outras noções e lugares de interpretação e escuta.

Teoricamente, o processo de análise inicia-se ao estabelecer o *corpus*, face à natureza da materialidade e a pergunta discursiva que se organiza. Entendemos que o

dispositivo de análise, também considerado dispositivo de interpretação, deve colocar o dito em relação ao não dito, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, explicitando em gestos de interpretação naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. Construir trajetos de leitura e análise perpassa os aspectos do funcionamento da interpretação como: a ordem, a regra, o acaso, o equívoco, os deslizamentos de sentidos na compreensão de cada gesto de interpretação.

Compreender o discurso, e sua passagem a texto, é saber lidar com o acaso e as condições de produção. Variança. Não há ponto fixo, imóvel, que possa servir de apoio ao analista sem que ele perca, com isso, a capacidade de lidar com limites apenas delineados, movimentos do dizer e dos sujeitos, movência dos sentidos. (ORLANDI, 2012, p.213)

Com base nas considerações acima, propomos uma retomada ao conceito de texto para a AD, afirmando que o espaço do texto não é delimitado em si mesmo, ele tem relação com o múltiplo, com o observável, na busca das condições que estabelecem a dominância de um ou outro sentido. Dessa forma, partimos do funcionamento textual dos PPPs¹⁹, na relação com outros textos que estão em situação de interlocução, ou seja, que estão no espaço discursivo constituído pelo/no interlocutor. Recortes significantes e fundamentais para se estabelecer as relações entre as materialidades textuais, por isso nos reportamos ao que Lagazzi (2012, p. 499) considera sobre a questão de historicidade das materialidades, ao ressaltar que “Um texto pode ter diferentes interpretações, mas ele não pode ter qualquer interpretação”, justamente porque a materialidade do texto impõe limites para a produção de sentidos.

Tendo como pressuposto as proposições teóricas da AD, não se pode deixar de considerar, em situações que envolvam o uso da linguagem, a relação com as condições de produção das quais a prática social é mobilizada. Segundo Orlandi (2005, p. 30), os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas, como foi proposto por Jakobson ao separar a linguagem em elementos e suas respectivas funções. Retomando Orlandi, dizeres são efeitos de sentido que são produzidos em condições determinadas e que estão presentes no modo como se diz, deixando vestígios ou pistas que se tecem na historicidade.

A partir dessas considerações, lançamos um olhar analítico sobre os dizeres apresentados nas textualidades dos Projetos Político-Pedagógicos, considerando as condições de produção dos sentidos, que incluem o contexto sócio-histórico-ideológico em que os

¹⁹ Em Anexo encontram-se na íntegra os Projetos Políticos-Pedagógicos mencionados nesse estudo, pertencentes às escolas da rede estadual e municipal.

mesmos foram produzidos. Para a compreensão dos efeitos de sentido, buscamos elementos da memória discursiva, que derivam da forma como a sociedade e suas instituições se organizaram diante das questões relativas à educação das pessoas com deficiência, ou seja, as implicações jurídicas e políticas desse processo.

Interessa-nos pensar os referidos textos, a partir da forma pelo qual organizam a relação da língua com a história, esta que traz sentidos de outras textualidades. Considerar que os PPPs devem estar articulados com os interesses reais e coletivos da comunidade escolar, nos permite pensar nas questões sociais e políticas do processo de inclusão das pessoas com deficiência. Essas que deveriam ser trabalhadas consistentemente e continuamente, absorvidas no interior da escola, sem distinção. Tais considerações nos permitem uma aproximação ao que Beyer (2005, p.09) afirma sobre o processo de inclusão: “faz-se necessária uma revisão conceitual da representação construída socialmente, ao longo de muitos anos, da pessoa com deficiência”.

Sustentamos a importância de considerar o modo de significação das pessoas com deficiência ao longo da história. Para a construção dos gestos de interpretação frente às materialidades, não pensamos a história refletida nos textos dos PPPs, mas tratamos da historicidade, dos textos enquanto objetos linguístico-históricos. Inicialmente, encontramos dizeres já ditos por alguém em outros documentos – LDBs e LBI, Declarações, Política Nacional da Educação especial - em outros momentos e lugares, distantes ou não, produzem efeitos. Algo, sobre as pessoas com deficiência, vem pela memória, pela história, pelas filiações de sentido, construído em outros dizeres, marcados pela ideologia e pelas posições relativas ao poder. As palavras não são só nossas, segundo Orlandi (2015, p.32) “elas significam pela história e pela língua”.

Como se refere Pacheco (2007, p.16), “o reconhecimento dos grupos excluídos socialmente passa pelo valor político e valor de mercado”, pois, historicamente, as pessoas com deficiências foram consideradas pessoas sem valor e competência social, significadas e marcadas a partir dessas concepções. Estas marcas que deram sustentação aos dizeres, e que de certa forma, contribuíram para o surgimento de pressupostos ou saberes que se materializavam em práticas sociais, constituíram as memórias que determinam o assujeitamento da pessoa deficiente.

No percurso traçado, buscamos uma compreensão sobre questões que emergem do preconceito e segregação, divisão e diferença, integração e inclusão. Essas tratadas como objetos simbólicos, cuja origem está posta pelo funcionamento ideológico do Estado capitalista, representado em uma sociedade hierarquizada que produz relações dissimétricas,

configurando-se como relações de força e de poder. Sobre questões que tratam da exclusão social Orlandi (2015, p. 189) afirma que faltam instituições e discursividades que estejam disponíveis para todos os indivíduos, ou seja, faltam lugares e dizeres que reconheçam a inclusão como um direito das pessoas com deficiência.

Por definição na AD, todos os sentidos são sentidos possíveis, mas em certas condições de produção, há dominância de um sentido possível e legitimado. Historicamente, os sentidos produzidos sobre as pessoas com deficiência se referiam à segregação e exclusão, em consequência disso, apresentam-se estabilizados no imaginário social como sendo o “oficial”. Com isso, tornam-se pessoas com deficiência em um processo que envolve assujeitamento, individuação pelo Estado e sociedade. Estamos nos referindo ao processo de identificação da pessoa com deficiência, que, ao assumir essa posição-sujeito, faz-se necessário se reconhecer e se identificar como tal, ser identificada nessa formação discursiva pessoa com deficiência, sustentando sua trajetória em sentidos de legitimação e empoderamento. Esta forma “resulta de um longo complexo de significação, de identificação, em que ele é falado, significado, pela ideologia que o interpela e pelas instituições e discursos que o dizem.” (ORLANDI, 2015, p.191).

Como já dissemos anteriormente, é necessário pensarmos nas expressões que rotularam as pessoas com deficiência: excepcionais, retardados, aleijados, incapazes, e outras. Estas nomeações, construídas nos processos discursivos através da repetição, independente do espaço e tempo, enquanto que outros dizeres permanecem omitidos. Nas palavras de Indursky (2015, p.16), “este procedimento busca calcar à força, na memória social, determinados sentidos que remetem a uma determinada posição-sujeito pelo regime de repetição e, ao mesmo tempo, este mesmo procedimento silencia posições diferentes e/ou divergentes [...]”. Segundo a autora, pelo regime de repetição, ao se fixarem as versões dos fatos, produzem um efeito de memória. Daí pensarmos sobre os sentidos que determinam politicamente esses sujeitos, esses que ao longo do tempo geraram preconceitos pela repetibilidade que produziam, impedindo que novos olhares sobre a deficiência fossem se estabilizando, de forma a gerar outras nomeações dotadas de sentidos politicamente coerentes e legítimos à pessoa humana.

Portanto, nos fundamentos da Análise do Discurso e nos pressupostos da Educação Especial, encontramos as bases teóricas para buscar as marcas discursivas que atravessam o discurso pedagógico, jurídico e político, especialmente os efeitos de sentido presentes nas textualidades que compõem a heterogeneidade deste *corpus*. Trabalhar com um *corpus* constituído pelas Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pertencentes às

décadas de 60, 70 e 90, estabelecendo uma relação com a Política Nacional de Educação Especial e, de um modo particular, com os Projetos Político-Pedagógicos de escolas públicas, das esferas estadual e municipal, nos possibilita pensar o modo como a memória discursiva sustenta determinados sentidos sobre o acesso, a permanência e os direitos das pessoas com deficiência ao frequentarem a escola regular, independente das condições próprias de cada um.

Considerando a conjuntura histórica, sob a perspectiva teórica assumida, podemos dizer que as materialidades em estudo, determinam politicamente sentidos, ou seja, “sentidos em que há investimento ideológico, na maior parte das vezes inconsciente, contudo determinado pelas posições subjetivas, para que eles existam, para que produzam seus efeitos, para que estejam disponíveis.” (ORLANDI, 2013, p. 60). Portanto, tratar o texto como unidade de discurso, requer que se ultrapasse a noção de informação, priorizando a necessária relação com o heterogêneo, pois o todo que é o texto tem a ver com as condições de produção, a situação discursiva.

Ao iniciar nossas análises, nos deparamos com a formulação apresentada na materialidade do **Art. 88, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 4024/1961**:

“Art. 88 - A educação de excepcionais, deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (LDB – 4024/61).

O termo “educação de excepcionais” aparece pela primeira vez em documentos oficiais, indicando que este grupo de alunos deveria ser enquadrado no sistema geral de educação. Partindo do pressuposto que a historicidade do texto produz sentidos, podemos considerar o Art. 88 como um avanço em termos de integração das pessoas com deficiências, pois não existiam leis que tratassem da integração de alunos deficientes nas escolas públicas, até o surgimento dessa primeira LDB.

Inicialmente, nos apoiamos em efeitos ideológicos presentes na textualidade, cujas marcas produzem sentidos, expostos ou à margem, silenciados devido a certas condições de produção. Percebe-se que a formulação “**deve no que for possível**”, traz um sentido importante nessa materialidade linguística, no qual o Estado confere a si mesmo certa incapacidade para gerir as necessidades demandadas pelos sujeitos nomeados “excepcionais”, transferindo para outras instituições de acolhimento a responsabilidade do Estado. Dito de outra forma, o acolhimento das pessoas com deficiência, até o surgimento das escolas especiais, era mantido pela igreja em instituições assistenciais como casas de abrigos ou

asilos, manicômios, hospitais psiquiátricos, etc. A partir da primeira LDB, passam a surgir instituições escolares destinadas a atender às pessoas com deficiência.

Nota-se no Art. 88 a ausência de determinações, que poderiam explicitar sobre as condições gerais de inclusão desses sujeitos, tanto no que se refere ao acesso e a permanência nas escolas públicas regulares, como também no financiamento às políticas públicas inclusivas. Silencia-se aquilo que poderia se tornar fundamental para a obtenção dos avanços na educação inclusiva, determinando muito mais sentidos de integração, que pressupõe o aluno “integrado” ter de se adaptar à estrutura, do que inclusão, pressupondo a participação plena do aluno, numa estrutura capaz de atender a todos, indistintamente. Por outro lado, estabelece uma marca importante ao produzir um efeito de comprometimento/interesse pela educação das pessoas com deficiência que, mais tarde, vai contribuir para a origem da área da educação especial e demais políticas públicas inclusivas. É interessante observarmos que o Estado transfere as responsabilidades, embora deixe marcado para a sociedade seu comprometimento ou interesse pelas questões de inclusão, minimamente tratou de efetivar ações inclusivas, voltadas para a estruturação da escola pública.

Compreendemos também, que essa nomeação “**educação de excepcionais**” historicamente esteve imbuída de sentido discriminatório, reforçando a segregação e a exclusão nas escolas, grupos sociais, famílias, tornando a pessoa com deficiência uma vítima da sociedade, um sujeito anormal, transformando o sentido da deficiência em sentidos de doenças²⁰. A permanência desses afastou ainda mais os sujeitos deficientes, pois a falta de convivência social os impossibilitava de ampliar suas capacidades e se desenvolverem em áreas importantes para a pessoa humana como: a comunicação, cognição e emoção, mobilidade, e outras.

Sobre essas questões, no segundo capítulo deste estudo, abordamos algumas considerações de Michel Foucault sobre espaços de segregação, esses que foram criados para atender à necessidade de organizar e disciplinar a sociedade. Discursivamente, estamos nos referindo aos sentidos dados as instituições “especializadas”, que surgem como forma de disciplinarização desses grupos que estariam à margem da sociedade, cujo funcionamento

²⁰ Atualmente, nas mídias sociais e na imprensa, percebe-se uma mobilização para o uso das expressões linguísticas que possam designar sujeitos com suas respectivas deficiências. De acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, da Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, essa questão passa a ser tratada em todos os idiomas: Pessoa com Deficiência- PcD, pois reflete o desejo de um número cada vez maior de adeptos, sendo que boa parte dos quais é constituída por pessoas com deficiência. O Brasil ratificou com valor de emenda constitucional os atos internacionais e, mais tarde, promulgou por meio do Decreto nº 6.949/2009 essa nomeação. Dessa forma, cada tipo de deficiência deve ser nomeada de acordo com a terminologia correta, sempre colocando a pessoa com deficiência em primeiro lugar, seguido da própria deficiência.

disciplinar atendia a finalidades precisas: instituições para cegos, outras para surdos, outras para deficiência mental, etc. Sustentamos essas ideias nas palavras de Foucault:

[...] o indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão [...] está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades. (FOUCAULT, 1996, p.65)

Ressaltamos que, tendo em vista a conjuntura social, histórica e econômica do país, no ano de 1961, a LDB veio possibilitar o acesso dos alunos com deficiência por meio da integração, embora constituindo uma falha, por não explicitar minimamente as condições educacionais em que esse processo deveria acontecer. No entanto, conferir à pessoa com deficiência possibilidades de integração na escola pública regular, significava que não caberia à escola as responsabilidades educativas baseadas em métodos, recursos humanos e materiais. Ao aluno, ficou direcionada a responsabilidade de se adaptar às diversas situações escolares, pois estavam postas as suas condições, e não as da instituição escolar, como segue no Art. 88 - A educação de excepcionais deve, **no que for possível**, enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade.” (LDB – 4024/61). Nota-se que os direitos à educação e dever do Estado deslizam para direitos de aprendizagem sob a responsabilidade única do aluno.

Compreendemos de fato os atravessamentos do político com o jurídico, na constituição dos sentidos sobre a proposta estatal de condicionar o acesso às escolas públicas regulares. Como observamos no enunciado do Art. 88: “... **enquadrar-se no sistema geral da educação, a fim de integrá-los na comunidade**”, sentidos de integração das pessoas com deficiência, cujo acesso estava subjugado às condições da deficiência do aluno, de tal forma que, quanto mais próximo do aluno-padrão, mais garantias haveria na matrícula e principalmente de permanência na escola. Da mesma forma que a sua integração na comunidade, também estaria condicionada pela integração no sistema geral da educação.

Estendemos nossa análise para o Art. 89, por trazer uma complementação ao Art. 88²¹:

Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (LDB 4024/61)

²¹ Estamos mantendo a redação original da LDB 4024/61.

Apontamos, nessa textualidade, que há um incentivo para que as instituições escolares privadas assumissem o compromisso da educação das pessoas com deficiência, podendo receber financiamento do poder público, desde que consideradas *eficientes* pelos Conselhos de Estaduais de Educação, “*Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação.*” Deixa marcas dos pré-construídos que dizem da incapacidade do Estado de, por si próprio, dar conta efetivamente dessa demanda. Assinalamos no capítulo que versa sobre a historicidade e os pré-construídos das LDBs, a criação das primeiras instituições especializadas em áreas específicas como: Imperial Instituto dos Meninos Cegos, Instituto Nacional de Surdos, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

Contudo, o Estado expressa sua “preocupação” com esses sujeitos, ao imprimir a palavra *eficiente* às instituições privadas. A eficiência estaria marcada como o lugar de balizamento do Estado, quando delimita e estabelece os critérios, impondo sua determinação, mostrando seu valor pragmático como critério de verdade. No entanto, silencia o seu dever de prover educação para todos. Ainda mantém colados sentidos da eficiência ao sentido de tratamento, de “cura das doenças” das pessoas com deficiência em ambientes segregados, “*receberá dos poderes públicos tratamento especial*”, pois o enfoque maior era nos tratamentos da deficiência e não nas oportunidades educacionais.

Reiteramos as ideias de Foucault ao entender as determinações do Estado, como uma forma de vigiar ou regular os sujeitos, ou seja, a criação das instituições seguia-se pela categorização e nomeação das deficiências: instituições para cegos, para surdos, para excepcionais, etc. Nesse caso, a separação dos sujeitos se dava pela categoria da deficiência, independente das condições ou especificidades próprias de cada sujeito. Contudo, essa medida apagava aquilo que se referiam às individualidades, deixando marcado que as deficiências deveriam ser tratadas separadamente. O convívio, a integração entre os sujeitos poderia representar um problema, tendo em vista a disciplinarização dos corpos. Estamos diante da divisão e segregação das pessoas com deficiência, na qual o discurso jurídico do Estado determina que as deficiências sejam impedidas de conviver entre si. Seria a segregação da segregação?

Sobre os aspectos salientados como marcas do Estado ao imprimir a LDB, para a Análise de Discurso, as marcas linguísticas são entendidas como pistas, embora digam respeito à organização interna do discurso, elas servem para descrever o funcionamento discursivo, ou seja, como essas marcas operam também sobre os elementos exteriores à língua. De fato, temos um documento legal que se apresenta sob o efeito de evidência, ou

seja, efeito que consolida um certo saber, produzido em determinadas condições sócio-históricas e ideológicas (Pêcheux, 1994). Nas materialidades dos Art. 88 e 89 estão em evidência os pré-construídos determinados pela memória e historicidade que permearam os caminhos da educação das pessoas com deficiência durante séculos. Assim, na forma de Artigo de Lei, o Estado fomenta a iniciativa de instituições privadas, oferecendo apoio financeiro do poder público, firmando com isso sua participação, ou seja, o Estado produz o efeito de evidência, ao garantir recursos financeiros e transferir as responsabilidades para as instituições privadas.

O movimento de transferir a responsabilidade impediu que houvesse uma união entre instituições especializadas e escolas públicas regulares, essa que iria favorecer a inclusão dos alunos, pois os saberes, então compartilhados, poderiam resultar em melhorias positivas tanto com relação aos tratamentos específicos para atender às necessidades dos sujeitos com deficiência, como na aprendizagem de um modo geral. Entendemos que nesse modelo, pensado em uma organização de educação para todos, sem divisão de espaços, nem de sujeitos poderia dar início ao movimento de inclusão, ainda que em meados de 1961.

A forma imperativa utilizada pelo artigo em estudo, trazendo questões unilaterais, obrigativas como: deve **“enquadrar-se”**, **“receberá”** – ao mesmo tempo em que apresenta definições categóricas: **“deve no que for possível”**; **“considerada eficiente”**; **“a fim de integrá-los”**. Utilizando-se desses enunciados reafirma o movimento de integração da pessoa com deficiência. Sentidos postos no movimento de integração da pessoa com deficiência marcam no sujeito a responsabilização por se enquadrar ao sistema, e não o sistema de ensino buscar formas de atender as suas características individuais. Nota-se a presença do pré-construído do Estado, como aparelho ideológico cujo funcionamento se dá na forma de efeito de evidência, por não conseguir manter por si próprio uma educação para todos, indistintamente, alia-se e repassa a responsabilidade à iniciativa privada.

Importante citar, neste ponto da análise, as inúmeras situações em que os alunos com deficiência eram retirados das escolas especiais, independente do período escolar, para ser integrados em escolas públicas regulares, permanecendo de forma temporária, pois a maioria dos alunos não conseguia se adaptar ao ritmo dos conteúdos acadêmicos, já que esta era a condição. Seu retorno para as instituições especiais também poderia se dar a qualquer tempo do ano letivo, independente de ter concluído a série ou ciclo.

Nota-se que, diante da norma estabelecida para a efetiva integração, que também se constitui jurídica e politicamente, há um apagamento do direito de escolha, tanto para as decisões dos próprios alunos, como para as famílias. As transferências ocorriam

institucionalmente, a partir do momento em que o aluno com deficiência, submetido a avaliações de rendimento, não atingia condições de aprendizagem satisfatórias. Marcando novamente seu retorno para as instituições especializadas, sentidos de segregação e divisão dos sujeitos.

Entendemos que o discurso se dá afetado por diferentes condições de produção, e nessa perspectiva, nos perguntamos sobre as subjetividades dos sujeitos envolvidos, principalmente, alunos e familiares. Para compreendermos esse processo, nos aproximamos da posição teórica de Silva (2007), ao se referir em seus trabalhos sobre analfabetismo que “a batalha contra o analfabetismo torna-se uma guerra “contra” o analfabeto – o visível”. Assim, nos servimos das afirmações da autora para dizer que as batalhas contra a exclusão, que vêm sendo historicamente construídas, são batalhas contra o sujeito incluído- o visível. Discursos produzidos em meio às disputas sobre os lugares em que os sujeitos da inclusão podem frequentar, tensões engendradas pelas políticas públicas e a comunidade escolar, consensos sobre a diversidade na lutam por pertencer ou não nos diferentes espaços da sociedade.

Consideramos oportuno salientar, nesse ponto de análise, aspectos sobre o respeito ao visível, sujeito pessoa com deficiência – público-alvo da inclusão escolar. Contudo, emerge o dever de sujeitos historicamente não só excluídos dos direitos básicos de cidadania, como o direito de ir e vir e conviver socialmente, mas principalmente o direito de decidir sobre o que seria melhor para si próprio.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 5692/71, em seu Art. Nº 09, encontramos a seguinte textualidade:

Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os 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. (LDB 5692/71)

Passada uma década da criação da primeira LDB, o Estado manifesta preocupação com a educação dos citados alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, ou que estejam em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados. Contudo, desliza para sentidos que convocam o movimento de matrícula desses alunos para fora do sistema regular de ensino, ou seja, para as escolas especiais consideradas habilitadas, já que deveriam receber “tratamento especial”. Esse fato reproduz, em nosso entendimento, uma mudança no processo de significação da inclusão, pois supõe que os alunos com deficiência recebam tratamento especial em instituições especializadas ou ingressem em espaços criados dentro da escola pública regular, as chamadas classes especiais. Novamente o

Estado determina a criação de ambientes excludentes, contudo, deixa a evidência de estar comprometido com o movimento de integração. As classes especiais representavam um avanço, embora implicadas em sentidos segregacionistas.

A LDB de 1971, ao propor “tratamento especial” deixa marcada a relação com “tratamento de doenças”, cujos sentidos apagaram outros, que poderiam significar de outra maneira na/para a educação inclusiva, ou seja, no direito à educação comum a todos, sem a premissa da separação. Contudo, essa nomeação estava vinculada aos sentidos próprios do discurso científico, tomado pela ideologia dominante, cuja compreensão estaria associada à doença e loucura. Assim, ao estabelecer que esse “tratamento especial” estivesse de acordo com as normas do Conselho de Educação, retornava ao sentido de “enquadrar-se no sistema geral de educação”. Normas, preceitos, regras ou padrões, ou seja, procedimentos que determinavam comportamentos e condutas, na forma de convenções próprias de uma sociedade separatista, excludente. Esse dizer “tratamento especial” cria a impossibilidade de outros dizeres, na medida em que os processos discursivos, que foram se constituindo ao longo da história, trazem sentidos que vão se perpetuando e legitimando práticas sociais.

Ainda sobre a referida LDB, em seu Art. 09, estão nomeadas apenas deficiência física e mental, deixando de nomear outras deficiências, como a auditiva e visual. Nosso entendimento aqui se baseia nas determinações legais do Decreto nº 3298/99, o qual nomeia deficiência física - alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física. Assim, ao nomear a deficiência física e mental, deixa brechas para pensarmos no apagamento de outras.

Discursivamente, esse não-dizer torna-se relevante na medida em que apaga sentidos dos quais se quer esquivar. Assim, o Estado assumiria a responsabilidade de tratamento especial apenas com os sujeitos nomeados, esses que trazem marcas visíveis e expostas, como é o caso da deficiência física e mental, o que de fato comprometeria o cotidiano das escolas que buscavam o aluno “padrão”.

A partir da noção de silêncio desenvolvida por Eni Orlandi, diríamos que este pode ser considerado como lugar de recuo, necessário para que possa se significar, para que o sentido faça sentido. Silêncio que indica que o sentido pode ser outro, e, segundo Orlandi, em uma sociedade como a nossa, as relações de poder produzem sempre um silêncio que acompanha língua e sujeitos, e, dessa forma, é que se apagam os sentidos que se quer evitar.

Com efeito, para Orlandi (2002, p.75), “há a política do silêncio que se define pelo fato de que ao dizer algo apagamos necessariamente outros sentidos possíveis, mas indesejáveis, em uma situação discursiva dada.” Portanto, estamos diante de um discurso

jurídico, que apresenta regime e validade, que se sustenta através de sentidos cristalizados que adquiriram visibilidade sob uma rubrica, o que também o caracteriza como discurso político.

Compreendemos, portanto, que o Estado não promove a organização de um sistema de ensino capaz de atender às necessidades específicas, e novamente limita-se a reforçar o encaminhamento dos alunos para as classes e escolas especiais, para receberem o tratamento adequado. Constatamos que, ao agrupar os alunos com diferenças tão marcadas pelas suas especificidades, para receberem tratamento especial, marcavam-se posições para esses sujeitos, fazendo com que sentidos deslizassem, resultando na projeção “todos são deficientes”, portanto, deviam receber tratamentos. Uma questão que não podemos deixar de ressaltar, é a significação dessas posições dos sujeitos no discurso, já que elas significam em relação às condições sócio-históricas e à memória. Filia-se a uma rede de significantes sobre a cura das doenças, sobre a condição de excepcionalidade receber tratamento, trazendo à tona o apagamento das diferenças. Seria esse o desejo ou utopia do Estado? Já que procura engendrar ações que resultem no poder e controle supremo.

Desse modo, nos chama a atenção o fato de serem citadas apenas as deficiências física e mental na LDB N° 5692/71, sendo que as demais não foram citadas, silenciadas. Estamos nos referindo à deficiência visual, auditiva e múltipla. Discursivamente, percebemos uma marca legitimada pelas memórias, que dizem respeito à “deficiência e a segregação” e seus efeitos para a sociedade. Trazemos uma escuta discursiva sobre sentidos que derivam das deformidades que apresentam marcas físicas, visíveis e que causavam mal-estar, produzindo dizeres como: aleijados, mongoloides, loucos, anormais, defeituosos, e outros. Assim, os sentidos implícitos se materializam na formulação do Art. 09 da LDB de 1971.

Sendo assim, chega-se à rede de memórias tecidas sobre as pessoas com deficiência, entendida teoricamente como o saber discursivo, a memória do dizer, que faz com que ao falarmos, e para que nossas palavras façam sentido, é preciso que já tenham sentido. Trata-se, portanto, de uma memória do que foi e, ainda é dito sobre as pessoas com deficiência, ou seja, as associações aos incapacitados e ineficientes, mas que, ao longo do uso esquecemos como e por quem foi dito, e em que circunstâncias, um já-dito sobre o qual nossos sentidos se constroem.

É nessa direção política que se instalam, nos discursos, sentidos legitimamente produzidos pelas práticas ao longo dos séculos, que guardam em si os dizeres que se apresentam cristalizados, ecoando sempre que se fala sobre deficiência e sobre inclusão/exclusão, ou seja, sentidos presentificados a partir das atualizações da memória e que estão implicados na constituição dos sujeitos.

Com isto, percebemos as prerrogativas e interesses das instituições privadas de ensino, particularmente as católicas que buscavam desenvolver atividades voltadas para o assistencialismo, apoiadas na obtenção do financiamento do poder público em educação. Contudo, incumbe-se de salvaguardar a representação no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais, pois estes órgãos de direção de ensino seriam as instâncias responsáveis pela normatização e coordenação de recursos. Estamos diante de relações de forças políticas entre instituições pertencentes a diferentes esferas: público e o privado. Cada uma legitimando seus discursos em práticas sociais.

Contudo, em meados dos anos 80, as discussões em prol da educação das pessoas com deficiência serviram para deflagrar um intenso movimento para ações educativas mais efetivas para as pessoas deficientes, no lugar das práticas vigentes, que enfatizavam a ideia de "educação especial", a fim de educar o aluno deficiente e segregá-los de forma legitimada. De fato, a educação especial nascia sob a bandeira da ampliação de oportunidades educacionais, mas não desvelava os determinantes sócio-econômico-culturais implícitos às dificuldades de integração na escola e sociedade.

A esse respeito, a educação especial surgiu como um sistema paralelo de ensino e passou a ser oferecida pelas instituições especializadas tais como: escolas especiais, centros de reabilitação, clínicas, entre outros. Isto remete à evidência de sentido, que segundo Orlandi (2015, p. 44), faz com que uma palavra designe uma coisa, como sistema de significações percebidas, experimentadas. O fato de as evidências funcionarem pelo chamado “esquecimento”, apaga-se o sentido de que a educação especial passa, inicialmente, por um processo de exclusão para posteriormente incluir esses sujeitos em uma sociedade que os nega e rejeita.

É neste ponto da análise que trazemos a discursividade da terceira **LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96**, pois estamos diante de sentidos já estabilizados e que retomam com efeitos sobre o dizer que se atualiza nas formulações da citada LDB. Essas que dizem dos compromissos firmados internacionalmente e que recebem um capítulo específico: Capítulo V da Educação Especial, além do Art. 58 e respectivos parágrafos. Sobre esse aspecto, marcamos uma diferença importante a ser notada: a definição de educação especial, a qual se torna modalidade de ensino, juntamente com a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior. Contudo, mantém o sentido de separação e exclusão, reforçando o ensino especial como “substituto” do ensino regular.

CAPÍTULO V - DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

A partir do que apreendemos da historicidade constitutiva do Art. 58 – LDB Nº 9394/96, ao colocarmos em confronto os sentidos determinados pelas condições de produção, foi possível chegar ao complexo de elementos que formam a conjuntura em que esta materialidade discursiva foi produzida. Estes aspectos foram tratados nos capítulos anteriores, e aqui reafirmamos as ideias de Orlandi sobre a produção de dizeres: o dizer em relação com sua exterioridade não é apenas uma mensagem a ser decodificada, para a AD, são efeitos de sentidos que são produzidos em determinadas condições, que de certa forma estão presentes no modo como se diz. Sobre isto, Orlandi (2015, p. 28) afirma que as condições de produção compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação, assim como a memória estaria fazendo parte da produção do discurso. Assim, as condições de produção originam-se nas circunstâncias da enunciação e no contexto sócio-histórico, ideológico.

O Art. 58, da referida LDB, apresenta diferenças a serem observadas com relação às LDBs anteriores: traz a definição de educação especial, retira alunos cuja referência era o atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, mantém-se a relação de especial para o que é construído imaginariamente como aquele aluno que apresenta deficiência e superdotação/altas habilidades, e traz alguns dos transtornos do desenvolvimento.

Discursivamente, entende-se que o Estado, determinado pelo pré-construído de que a escola se baseia pela homogeneização, mantém o entendimento de que esses sujeitos, frequentando espaços na escola regular, especificamente nas classes ditas especiais, ou em instituições de ensino especial, estariam inseridos no sistema educacional. Contudo, reitera-se que as classes especiais tornaram-se segregadoras e excludentes, por atender separadamente um grupo de alunos, cujo rendimento escolar não estava dentro dos padrões esperados para cada série escolar. Esses alunos permaneciam por tempo indeterminado, ou seja, até que seu rendimento cognitivo atingisse o suficiente para retornar às salas de aulas comuns.

Diante do sentido genérico e a provisoriedade dada às leis, percebe-se que não há espaços para detalhamentos e sim a designação de comando, ou uma determinação própria da discursividade jurídica. Assim a oferta da educação especial, aparece subjugada ao sentido da palavra “preferencialmente”, uma atribuição de condição, que produz um efeito de integração e não inclusão, trazendo elementos da memória discursiva, os quais reproduzem sentidos em

que se condicionava o acesso às salas de aula regulares à capacidade de aprendizagem do aluno. É inegável a importância de um capítulo exclusivo para os novos rumos da educação especial - Capítulo V- Art. 58, sobretudo considerando elementos discursivos presentes como a memória e historicidade. Contudo, assegurar em termos de instrumentos jurídicos, seria apenas um dos passos necessários que ainda deixa silenciado o sentido da obrigatoriedade das escolas em oferecer um ensino inclusivo.

Da mesma forma, no referido Art. 58, não se aponta para a criação de políticas públicas que venham a assegurar o acesso e permanência do aluno, afirma que esse é um dever do Estado. Entendemos neste ponto, que o silêncio trabalha politicamente, significando o que não pode ser dito (ORLANDI, 2012, p.20), pois, assumir efetivamente políticas e ações inclusivas, demandaria ao Estado a tarefa de reestruturar o sistema educacional. Cabe destacar aqui a presença de sentidos historicamente estabelecidos, cristalizados ao longo da história, que impossibilitam a construção de novas discursividades.

A partir do sentido de designação de Guimarães (2005), compreende-se que a significação de um nome na relação com outros nomes, por funcionar como elemento linguístico e histórico. Considerando a **formulação “deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação”**, produzida na textualização da LDB de 1961 e a formulação **“preferencialmente”** da LDB de 1996, observamos sentidos materializados que possuem a mesma inscrição histórica, por apresentarem intertextualidade e interdiscursividade: filiação de sentidos, memória discursiva. O que repete? O que desloca? Ou seja, as palavras ditas correspondem a posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico. Palavras falam com outras palavras, são dizeres presentes e dizeres que se alojam na memória, determinando processos parafrásticos, pois segundo a AD, em todo dizer há sempre algo que se mantém, isto é, o dizível, a memória. (ORLANDI, 2015, p. 34). As duas formulações nos remetem ao fato de que o movimento de integração das pessoas com deficiência na sociedade permanece com sentidos estabilizados, ao longo de décadas e, sobretudo, por receber determinações advindas de acontecimentos mundiais sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Diante do exposto, é possível afirmar que o discurso jurídico e político da LDBs não possibilitaram práticas sociais que garantissem direitos à universalização da educação das pessoas com deficiência, ou seja, direitos que assegurassem a matrícula, o acesso e a permanência em escolas públicas regulares. Isto nos conduz a pensar nas condições em que os discursos se produzem, ou seja, sobre os modos como se constituem e produzem seus efeitos ideológicos. “O dizer tem história” (ORLANDI, 2015, p. 47). Contudo, a possibilidade de se

criar condições práticas pela/na escola é crucial, a fim de evitar que os sujeitos sejam presos em evidências, impedidos de colocar-se de modo crítico à realidade que segrega, desrespeita e silencia. Estamos pensando espaços de transformação, em que os sujeitos possam (se)significar politicamente.

Estamos diante de um efeito de evidência e também de sentido. Nesse propósito Orlandi (2015, p.44) afirma que “a evidência de sentido faz com que uma palavra designe uma coisa – apaga o seu caráter material, isto é, faz ver como transparente aquilo que se constitui pela remissão a um conjunto de formações discursivas que funcionam como dominante”.

Podemos pensar nas evidências como marcas da textualidade do Art. 58: os efeitos de sentidos que derivam da falta de estrutura do Estado em absorver o número expressivo de alunos com deficiência na rede regular de ensino, ou seja, falta de professores com habilitação para atuar na educação especial, falta de outros profissionais para o suporte técnico, falta de estrutura física, etc. Daí trazer a formulação “preferencialmente”, como a evidência de sentido designando que há uma iniciativa por parte do Estado, ao propor preferencialmente a Educação Especial nas escolas públicas regulares, como forma de legitimar a intenção de integrar os sujeitos à sociedade, ao mesmo tempo em que considera a parceria com as instituições especiais, na medida em que essas estariam aptas a atuar com a educação especial.

Cabe ressaltar que algumas interpretações podem ser tomadas como únicas pelo efeito ideológico de evidência, enquanto outras são silenciadas ou apagadas. Este efeito de evidência faz com que o gesto de consolidar certo saber sobre uma determinada questão, seja tomado como aquilo que há para saber. Pêcheux (2015, p.34) se refere “há sempre coisas-a-saber”, ou seja, conhecimentos a gerir e a transmitir socialmente, devido à necessidade humana do desejo de aparência de um mundo semanticamente normatizado, de fronteiras estabelecidas, com laços de dependência frente às múltiplas coisas-a-saber.

Ainda complementando com Pêcheux (2012, p.145) a ideologia fornece as evidências para que a palavra ou enunciado possam dizer o que realmente dizem e que forneçam a transparência da linguagem. É o que o autor chamou de caráter material do sentido das palavras e dos enunciados, isto é, os sentidos de uma palavra ou expressão que são determinados pelas posições ideológicas presentes no processo sócio-histórico em que estas são produzidas. Segundo Romão, Leandro-Ferreira e Dela-Silva (2011, p. 11) é pela determinação ideológica, que alguns dados são expostos e outros ficam à margem ou

silenciados, que certos documentos recebam prestígio e outros não, que áreas do arquivo sejam reservadas para alguns e fiquem impedidas de acesso para outros.

Nos referidos textos, apresentados na forma de discurso jurídico, encontramos determinações legais que certamente corroboram as decisões e indicações das Conferências Internacionais, e que, teoricamente, representam um avanço significativo em termos de educação para todos. Discursivamente, todo texto pode ser considerado como espaço aberto para diferentes possibilidades de leituras, enquanto objeto simbólico sujeito a falhas, “há uma incompletude que marca uma abertura do texto em relação à discursividade.” (ORLANDI, 2012, p.64). Neste sentido, observamos gestos de interpretação, que se materializam em práticas pedagógicas, em que a inclusão de alunos com deficiência continua se perpetuando por sentidos naturalizados de integração, sentidos estes estruturados em redes de memória.

Por sua vez, a evidência de sentido permitiu que todo sistema educacional, e aqui me refiro a todas as pessoas envolvidas nas questões educacionais das pessoas com deficiência, desenvolvesse um mecanismo ideológico de interpretação, produzido por determinações históricas, através do qual silenciam-se sentidos outros. Assim, os sentidos se apresentarem naturalizados sob a ótica da integração, pelo silenciamento de sentidos de inclusão, o qual determinava que o acesso e permanência do aluno na escola estava condicionado às suas competências. Esta era a forma de (se)significar.

Seguindo este percurso teórico, podemos compreender os motivos pelos quais questões importantes como habilidades adaptativas, cognitivas e competência social das pessoas com deficiência, foram silenciadas. Esta reflexão sobre o silêncio nos possibilita pensar nas relações do que é dito nas textualidades e o que não é dito, já que em todo dizer há confronto do simbólico com o político. Pois, algo determina ideologicamente o uso das palavras, os trajetos e os deslocamentos dos sentidos. Trata-se de um discurso político, que afetado pelo poder, diz das relações de forças e de sentidos que relacionam sujeitos sociais na história.

Em relação aos compromissos do Estado, pensamos na ausência/apagamento desses, que de fato direcionassem as ações inclusivas dos sistemas de ensino: explicitações acerca dos financiamentos e políticas públicas, dos órgãos envolvidos, das metas a serem atingidas, do envolvimento de toda sociedade civil e organizações governamentais em prol da nova estruturação do sistema escolar, que diante das demandas, se faria necessário.

A Análise de Discurso entende que os sentidos são administrados por relações de poder, por determinações históricas, por injunções institucionais. Assim, como efeitos cristalizados, por muito tempo perduraram sentidos sobre a educação especial, organizada de

forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica.

Chamamos a atenção sobre a discursividade que é produzida na formulação do Art. 58, parágrafo segundo, da LDB 9394/96:

§ 2º O atendimento educacional 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.

Na textualidade acima, percebemos um ressoar de sentidos sobre a responsabilização, que recai ao aluno, no sentido da sua falta de competência diante das exigências homogeneizantes dos processos de aprendizagem, estabelecidas nas salas de ensino regular, **“em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”**. Nota-se a desobrigação ao sistema educacional com relação ao provimento das condições necessárias ao acesso e permanência do aluno. Além disso, reforça que o atendimento especializado seja ofertado como modalidade outra, separada do ensino comum regular, na mesma escola ou em escolas/instituições especializadas.

Cabe ressaltar que o percurso da inclusão escolar estendeu-se por muitas décadas, significando em sentidos de integração da pessoa com deficiência. E, por assim se constituir na história, o sentido não desliza só se multiplica. Dito de outra forma, os sentidos permitidos socialmente transitam sob a forma de discursos postos, bloqueando outros. Lembramo-nos a circulação de discursos que ainda circulam hoje em dia são representativos de um sistema que segrega e classifica, da mesma forma que determinam valores que qualificam uns, e desqualificam outros.

E não podemos deixar de considerar também o crescente empoderamento e visibilidade que permitiram a conquista de espaços, mas que se constituem atualmente, em uma análise conjuntural, em “efeitos de”, na medida em que as oportunidades ainda são pouco expressivas. Contudo, retomando acontecimentos históricos, presenciamos as primeiras manifestações legais no campo da educação: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 4024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB Nº 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional, LDB Nº 9394/96. As considerações sobre as

peças com deficiência, em cada documento legal, se dão através da circulação de sentidos produzidos em uma determinada conjuntura sócio-histórica, ou seja, ambas as LDBs trazem sentidos que revelam a exclusão e apagam o compromisso público.

Sobre o marco regulatório vigente da **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE -2008)**, podemos considerar que esta política está baseada na defesa do direito de convivência de todos os alunos, fundamentada na perspectiva dos direitos humanos. Essa política busca romper as barreiras impostas pelas diferenças e tem como objetivos: a transversalidade da educação especial, ou seja, sua dimensão abrange a educação infantil à educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; formação de professores para o atendimento educacional especializado, formação para outros profissionais da educação na área da inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas. Em relação à acessibilidade física, ela inclui providências para além da quebra de barreiras arquitetônicas. Sinalização, mobilidade, mobiliário e outras medidas de ordem prática são necessárias para preparar o ambiente para o atendimento das pessoas com necessidades específicas.

Construir uma análise, na perspectiva discursiva, sobre uma política pública que se refere à educação das pessoas com deficiência, nos possibilita pensar as condições de produção de sentidos inerentes e conjuntura histórica e social. Nesse movimento de sentidos e de sujeitos, nos aproximamos de Silva (2017, p. 317), para pensar o modo como o Estado trabalha as relações entre unidade e a diversidade, o universal e o local, determina um conjunto de práticas em diferentes instituições, mas antes e, sobretudo, na Escola.

Dessa forma, estamos diante de sentidos sobre as pessoas com deficiência, que entram na história e significam na maneira como a exclusão, integração e inclusão na escola pública foram sendo legitimadas por meio das LDBs.

Através da compreensão que este estudo traz no Capítulo 1 sobre a historicidade marcada na trajetória da educação das pessoas com deficiência, percebemos a presença do discurso dominante da exclusão presente nas LDBs, impossibilitando que outros sentidos circulassem socialmente, como sentidos de respeito e valorização das diferenças, de inclusão social.

Em seu funcionamento, o discurso jurídico insere a perspectiva inclusiva como uma nova ordem, em um processo que cria a ilusão de uma relação significativa entre o novo

e as memórias existentes, organizando filiações de sentidos possíveis, de forma a garantir legitimidade. Diante do recorte textual do documento da Política Nacional de Educação Especial (2008): **“busca romper as barreiras impostas pelas diferenças”**, encontramos uma formulação que marca efeitos de evidência, produzindo um processo de naturalização de sentidos, ao firmar o compromisso do Estado com a eliminação das diferenças sociais, como sendo possível atingir esse objetivo, numa sociedade classista e separatista em que vivemos. Com isto, a educação especial ganha uma nova roupagem, a ilusão do novo, e não se constitui suficiente, no que se refere às práticas políticas e metodológicas, para provocar mudanças e garantir novas discursividades. Contudo, já passada uma década da sua homologação, ainda encontramos muitos entraves, tanto nas dimensões pedagógicas, políticas e jurídicas, para práticas inclusivas se tornarem mais efetivas.

A partir da ordenação da Política Nacional, modifica-se a estrutura física e a modalidade de atendimento, contudo, mantêm-se os sentidos estabilizados ao longo da história, sentidos que dizem sobre a necessidade da educação especial, mesmo que essa seja entendida como atendimento especial, continuar sustentando questões que surgem no interior da escola sobre aprendizagem, diversidade, segregação.

Discursivamente, percebemos um interesse por parte do poder público de prestar contas sobre suas ações inclusivas à sociedade. Dessa forma, compreendemos que a organização da Política Nacional de Educação Especial rumo com avanços e retrocessos na consolidação de perspectiva de educação inclusiva. Pode ser concebida como uma "política de resultados", pois busca mostrar os números dos investimentos, para manter as evidências de que o Estado está comprometido com a inclusão das pessoas com deficiência. Admitimos seu enredamento com questões próprias dos movimentos em defesa das pessoas com deficiência, reafirmando as evidências da profusão de agências no âmbito internacional e nacional, que direcionam políticas educacionais, discursos que conduzem valores, princípios, diretrizes e ações que devem ser adotadas e divulgadas.

Uma questão importante emerge na relação com as normativas adotadas nos documentos: de que forma se inscrevem os sujeitos que frequentam as escolas especiais, na conjuntura adotada pela Política Nacional? A inclusão na escola pública regular passa a ser um direito, ou uma imposição às pessoas com deficiência indistintamente?

As decisões que permearam o processo educativo se revestem de sentidos: as condições para a permanência ou não em escola especial, em escolas públicas regulares e escolas particulares, além da possibilidade de escolha da própria pessoa com deficiência, entre outros. Percebemos que a maioria das práticas adotadas, privilegia ainda aquilo que remete ao

equilíbrio do sistema educacional, ou seja, as escolas procuram adotar medidas inclusivas que não tragam um desequilíbrio, procuram-se formas não totalmente desafiadoras, mas que mantenha o estabilizado, o já construído, já pensado.

Assim, não poderíamos deixar de citar a promulgação da Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Nº 13.136, sancionada em julho de 2015, após uma década da referida Política Nacional. Debates por grupos diretamente envolvidos que participaram de reuniões, audiências públicas, seminários e atividades, visavam à adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência. O novo marco legal se constitui de 127 artigos. Abaixo trazemos o Art. 1º,

Art. 1º - É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (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. (LBI)

Entendemos que a LBI se constitui a partir de movimentos que envolveram as minorias, estes que configuraram mobilizações em defesa de causas sociais, visibilidade de suas ações e legitimidade de suas vozes. Os movimentos sociais caracterizam-se como ações coletivas orientadas para a mudança, especialmente para as pessoa com deficiência, presenciamos um crescente número de leis e políticas públicas voltadas para a garantia dos seus direitos, aplicadas à área da educação, saúde, assistência social, mercado de trabalho, e outras.

Consideramos estes movimentos como práticas sociais e políticas determinadas pela circulação de sentidos em prol da partilha de saberes, da multiplicidade de expressão dos diferentes grupos e sociedade. Com isto, abre-se a possibilidade de participação em importantes decisões e tratados da sociedade, como resultado de um longo processo de reconhecimento dos direitos das pessoas com deficiência, que culminou com a criação da Lei Brasileira de Inclusão e demais políticas públicas.

Destacamos o fato da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) ser tratada na forma de um estatuto, isso nos conduziu refletirmos discursivamente a palavra “estatuto”: um sentido possível passa por considerar uma variedade de normas jurídicas, criadas para regular as relações que os sujeitos possuem pelo fato de pertencerem a um território, grupo ou sociedade. Isto nos remete a pensar sobre historicidade, memória e condições de produção de um coletivo, para o qual se determina a regulamentação das normas e os efeitos de sentidos produzidos nos sujeitos: neste caso, pessoas com deficiência.

A LBI pormenoriza as regras que deverão ser observadas para a garantia do exercício dos direitos das pessoas com deficiência no país. Direitos que dizem da educação, saúde, lazer, trabalho, entre outros. Organizam, em uma única lei nacional, como um verdadeiro marco regulatório para as pessoas com deficiência, direitos que estavam dispostos em outras leis, decretos e portarias, regulamentando formas ou condições para que os direitos sejam atendidos, além de atribuir responsabilidades a diversos setores para a consolidação de uma sociedade mais inclusiva.

Todavia, ao considerar as falhas ou equívocos da língua percebemos no funcionamento da Lei em estudo, deslocamentos produzindo novos sentidos, mesmo que de forma sutil. Assim é que a textualidade da LBI irrompe, de certa forma, uma rede de outras formulações ou dizeres a respeito da educação especial e a inclusão escolar, na medida em que traz um sentido novo, irrealizado até então, e que possibilita uma nova ordem social, acompanhada de uma série de mudanças estruturais e atitudinais, e demais demandas impostas pela conjuntura econômica, social e histórica. “Na falha o sujeito pode irromper com seus outros sentidos e com eles ecoar na história.” (ORLANDI, 2012).

Teorizando sobre o movimento de romper com sentidos estabilizados, compreendemos na perspectiva do que pode e deve ser dito, que o discurso é regulado pelas condições de produção destes ou daqueles sentidos, e pela inscrição desse sujeito numa Formação Discursiva. Desse modo, os deslocamentos se produzem pela exposição do sujeito à historicidade, de forma que o dito pode irromper em condições de produção diferentes ou se inscrevendo em outra FD, fazendo com que a aparente estabilidade possa ruir, desfazendo a regularização, o efeito de homogeneidade, silenciando/esquecendo as ambiguidades. (GALLO, 2013, p. 201).

Tendo em vista as conquistas das pessoas com deficiência, percebe-se certa visibilidade social, sejam elas através de práticas coletivas ou individuais. Nota-se que, embora pouco expressivas tais conquistas contemplam a participação em áreas específicas como: área da política, mercado de trabalho, representações em sindicatos e associações, etc. Parafraseando Haroche (2013) cria-se, então, a ideia de que é somente ao ser visto que se pode existir. Surge o interesse da mídia em elevar as conquistas com sentidos de mostrar a superação da diferença, dignas de visibilidade. Em nosso entendimento, as conquistas poderiam ser naturalizadas, ou seja, a visibilidade como um prêmio de destaque deveria ser evitada, principalmente por determinar sentidos de superação. Superação de uma convivência prolongada em ambientes segregados, nos quais as pessoas com deficiência eram obrigadas a

frequentar e lá permanecer. Esse talvez seja o peso da visibilidade que milhares de sujeitos foram e ainda são expostos.

A concepção de deficiência presente na LBI é baseada no modelo social de direitos humanos, no qual a formação de pessoa com deficiência depende fundamentalmente do meio em que a pessoa está inserida. Nessa perspectiva, a deficiência é resultante de uma equação em que estão envolvidas variáveis independentes, como: as limitações funcionais do corpo humano e as barreiras físicas, econômicas e sociais impostas pelo ambiente ao indivíduo. Entendido assim, o modelo social propõe uma conceituação mais justa e adequada sobre as pessoas com deficiência, reconhecendo-as como sujeitos de direitos, exigindo um papel ativo do Estado, da sociedade, e das próprias pessoas com deficiência.

Podemos, nesse ponto da análise, retomar a importância de se constituir novas posições, suficientes para materializar outros lugares na formação social. Para isto, seria primordial o reconhecimento de suas próprias identidades, a fim de prover os recursos necessários para possibilitar sua participação em espaços que até então não foram socialmente permitidos. Nesse sentido, a sociedade é responsável pela inclusão das pessoas com deficiência. Assim, aproximamo-nos das ideias de Orlandi (2015, p. 197) ao compreender que a acessibilidade, como mudança no modo de significar os sujeitos com deficiência, possa lhes dar corpo no corpo social e ascender a sujeitos históricos com acessibilidade política aos seus modos particulares de vida, suas práticas significantes, sua existência social.

Assim, presenciamos a constituição de significados/sentidos na memória, sempre e de tal forma a derivar para outros sentidos possíveis, para outras posições de sujeito social com práticas assertivas e transformadoras, que lhe permitam significar a sua maneira, não estabilizadas historicamente. Na constituição desses sentidos, estamos diante do sujeito afetado pela articulação simbólico-política das instituições e discursos, estes resultando em posição-sujeito que se inscreve numa formação discursiva, que representa uma formação ideológica: pessoa com deficiência, ou seja, com os sentidos que o identificam como tal em sua posição-sujeito na sociedade. Conforme Orlandi (1999, p. 61) “é nessa instância que se dão as lutas, os confrontos, e onde podemos observar os mecanismos de imposição, de exclusão e os de resistência”.

Destacamos a presença de pessoas com deficiência implicadas na luta pelos seus direitos, que historicamente reivindicam mudanças sociais e rupturas de paradigmas, assim como pessoas, cuja inscrição em uma formação discursiva já cristalizada, identificam-se com a posição-sujeito “pessoa com deficiência” fixada em processos de repetição e segregação.

Retomando a análise dos documentos, salientamos que trazer documentos

institucionais da amplitude do Projeto Político-Pedagógico das esferas estaduais e municipais, nos possibilita compreendê-los como práticas discursivas carregadas de sentidos. Nos estudos discursivos, entende-se que os sentidos sempre podem ser outros, dependendo das condições históricas e sociais em que foram produzidos. Esses sentidos podem ser muitos, mas não qualquer um, pois são afetados pelas posições ocupadas pelos sujeitos.

5.2 POSSIBILIDADES DA ESCOLA COMO LUGAR DE DIÁLOGO E REFLEXÃO

A partir dessa teorização, trazemos para análise o processo de significação acerca da construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), tomado como material simbólico, que passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade, significando um modo de resgatar a escola como espaço público, lugar de debates, do diálogo, de reflexão coletiva. Estaremos considerando, em específico, os efeitos de sentidos da inclusão de alunos com deficiência, na construção do Projeto Político-Pedagógico.

Neste percurso analítico, apoiamo-nos na seguinte afirmação de Orlandi (2015, p. 78) “as palavras remetem a discursos que derivam seus sentidos das formações discursivas, regiões do interdiscurso que, por sua vez, representam no discurso as formações ideológicas”. Assim, tomamos como material textual os Capítulos que se referem à Educação Especial, compilados nos PPPs de duas escolas públicas, das esferas estadual e municipal, ambas da cidade de Vacaria/RS²². Interessa-nos analisar os atravessamentos do político e do jurídico no funcionamento dos discursos dessas materialidades, de modo a compreender o funcionamento ideológico e os efeitos de sentidos produzidos nestes documentos pertencentes a duas esferas públicas. Com isso, analisamos em cada uma das esferas, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico, ou seja, o direcionamento dado às especificidades da Educação Inclusiva.

Iniciamos a análise a partir da regularidade encontrada nos dois documentos: ambos apresentam um Capítulo sobre Educação Especial, estando representados através de uma cópia do documento da Política Nacional de Educação Especial (2008). Ou seja, as duas escolas públicas construíram o referido capítulo reproduzindo o documento oficial, sem

²²**Caracterização das escolas em estudo:** Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha, atualmente com 822 alunos matriculados, oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, possui 30 alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado - AEE. A Escola Municipal Pedro Álvares Cabral possui atualmente 700 alunos, oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental, sendo 31 alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado - AEE.

realizar alterações, ou seja, descrevendo exatamente os objetivos da Política Nacional de Educação Especial, as considerações sobre a definição do público-alvo a ser atendido, as especificações quanto ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, além das atribuições do educador especializado.

Trazer na forma de quadros, descrevendo na íntegra, aspectos pontuais dos textos dos PPPs e da normatização do Documento da Política Nacional de Educação Especial, nos possibilita analisar as marcas recorrentes que reproduzem a relação de dominação/passividade, ligada à condição de se sujeitar ao Estado e de tomar as determinações da Política Nacional de Educação Especial, sem, contudo, poder/dizer daquilo que a constitui. Apesar da liberdade de escrita de um PPP, ou seja, a possibilidade de traduzir aquilo que representa as especificidades da comunidade escolar em que estão inseridas, as escolas mantêm seu discurso colado ao discurso jurídico do Estado. Tornam-se passivas ao renunciar a qualquer iniciativa que poderia demonstrar seus objetivos ou metas para tornar-se uma escola inclusiva de fato.

Supomos, a partir desses fatos, a dificuldade que a escola vem encontrando para estabelecer uma posição-sujeito com a capacidade de definir suas próprias metas e ações para a educação das pessoas com deficiência. Com isso, verifica-se uma insistência na transposição direta de modelos abstratos, ou seja, modelos que pouco dizem das suas realidades educacionais. A escola sustenta seu capítulo da educação inclusiva através de procedimentos que silenciam posições substancialmente autônomas, que valorizam as peculiaridades locais e regionais.

Contudo, compreendemos que as práticas autônomas estão vinculadas à ideia de participação social e política. Discursivamente, entendemos que a participação dos sujeitos na construção do Projeto Político-pedagógico está determinada pela conjuntura social e histórica que a constituiu, ou seja, pela historicidade própria dos mecanismos de funcionamento desses processos.

Autonomia vem do grego e significa autogoverno, governar-se a si próprio. Nesse sentido, uma escola autônoma é aquela que “governa a si própria”, mesmo que de forma relativa. Porém, sujeitos que convivem em espaços autoritários poderão apresentar apatia, ou dificuldade em expressar suas opiniões, comprometendo sua participação política e social. De fato, observamos na construção do PPP das escolas a incipiente participação coletiva da comunidade escolar, pois sua construção se deu em gabinetes sob o domínio de gestores escolares. As escolas necessitam transformarem-se em espaços democráticos, de participação

coletiva dos envolvidos, construtores daquilo que se considera provisório, na medida em que sempre haverá ação e reflexão.

Vejamos nos quadros que seguem as versões dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e o documento da Política Nacional de Educação Especial. Nesse quadro, verificamos marcas que reproduzem a relação de identificação plena, ligada à condição de se sujeitar ao Estado, na medida em que cada escola filia-se às determinações legais da Política Nacional de Educação Especial.

Quadro 1 – PPPs das Escolas

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL MEC/SEESP Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Escola Municipal Pedro Álvares Cabral – Vacaria/RS Capítulo Educação Especial	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha – Vacaria/RS Capítulo Educação Especial
Política Nacional de Educação Especial Quanto ao público-alvo: A partir dessa conceituação, considera-se <i>pessoa com deficiência</i> aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. <i>Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento</i> são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na	SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL Quanto ao público-alvo: Os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma: •Estudantes com deficiência- aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e afetiva na escola e na sociedade. •Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento	POLÍTICAS DE INCLUSÃO E CURRÍCULO Quanto ao público-alvo: Esta escola matricula alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, organizando-se para assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. <i>Alunos com altas habilidades/superdotação</i> demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.	neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereótipos motores. Fazem parte dessa definição de estudantes com autismo infantil, síndrome Asperger, síndrome de Rett, transtorno integrativo da infância. •Estudantes com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.	
Especificidades do Atendimento: O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.	Especificidades do Atendimento: O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela escola para oferecer o suporte necessário as necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento. Nesse sentido, o AEE não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdo programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir	Especificidades do Atendimento: A sala de recursos multifuncionais é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado acontecendo também em turno contrário. O atendimento educacional especializado caracteriza-se como serviço de natureza pedagógica conduzida por professor especializado e compreendem um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas: a) Complementar a formação dos estudantes por deficiência, com transtornos globais do

	um conjunto de procedimentos específicos mediadores de processo de apropriação e produção de conhecimento.	desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às (crase) salas de recursos multifuncionais; ou b) Suplementar a formação de estudantes com altas habilidades e superdotação. c) Também oferece serviços de monitoria como apoio aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar.
Objetivos: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo: 1. Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; 2. Atendimento educacional especializado; 3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do	Objetivos: A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular . Quanto às considerações acerca dos PPPs das escolas: nenhuma	Objetivos: O atendimento educacional especializado visa eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. Quanto às considerações nos PPPs das escolas: O atendimento educacional especializado deve integrar o Projeto Político-

ensino; 4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; 5. Participação da família e da comunidade; 6. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; 7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.		Pedagógico da instituição educacional, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as orientações constantes da legislação vigente e demais políticas públicas. O atendimento é realizado prioritariamente na Sala de Recurso multifuncionais da própria instituição educacional regular, ou em outra, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo às classes comum, podendo ser realizados também nos Centros de Ensinos Especiais.
Atribuições do Professor de sala de Recursos: O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.	Atribuições da sala de recursos: 1. A sala de recurso tem por objetivo apoiar os professores que tem na sala comum alunos com necessidades educativas especiais, bem como atender esses na sala para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem, sanando dificuldades da series anteriores. 2. Auxiliar os professores em busca de alternativas para realizar um bom trabalho aos alunos com NEE. 3. Atender individualmente os alunos AEE para melhorar o seu desempenho em sala de aula. 4. Identificar as potencialidades de cada aluno. 5. Realizar um trabalho coletivo com todo grupo escolar, para que se efetive a inclusão.	Atribuições do Professor de sala de recursos: I) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades dos alunos da Educação Especial; II) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; 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 na instituição educacional;

	6. Produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos. 7. Promover ações educativas com vários setores.	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 ampliar habilidades funcionais dos alunos, promover autonomia e participação; VIII) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promove a participação dos alunos nas atividades escolares.
--	---	---

Fonte:

Compreendemos que nesse amplo espaço discursivo há uma sobreposição de estruturas, ou seja, um “copiar e colar” do documento oficial, a Política Nacional de Educação Especial. Diante disso, refletimos sobre as relações que se estabelecem na escola e as determinações destas sobre a constituição dos sujeitos, do ponto de vista da significação que articula o simbólico, o político e a ideologia. Trata-se de mera reprodução textual, o que nos permite questionar: Quais os compromissos da escola com a educação, especificamente com a educação especial? Como se articula a vontade política da comunidade escolar em implantar um processo de ação-reflexão sobre questões fundamentais? Como a escola assume a tarefa de refletir sobre sua intencionalidade educativa frente à inclusão?

Reportamo-nos à Veiga (2006) ao afirmar que a participação ampla na construção do projeto assegura a transparências das decisões fortalece as pressões para que sejam legitimadas, além de garantir o controle dos acordos estabelecidos e que sejam contempladas questões que de outra forma não encontrariam espaços de diálogo. Discursivamente, podemos trazer uma reflexão sobre sentidos à materialidade do documento conhecido por muitos

autores como *a vida da escola*. Pois se trata de uma conquista histórica em que se buscava autonomia relativa em direção a possibilidade de a escola ter uma participação coletiva e crítica, ao contemplar suas características particulares e regionais.

No entanto, percebemos as escolas deste estudo reproduzindo o discurso pedagógico autoritário, pois deixam de ocupar um espaço de criticidade, apagam autorias possíveis. A escola deixa de ser autora, para reproduzir a lei, por encontrar-se imerso nas relações de poder do modo de produção (LAGAZZI, 1988) sob um Estado que monopoliza e controla suas relações. Novamente a escola deixa de contemplar aspectos fundamentais na construção de espaços inclusivos, pois se apagam as diferenças culturais dos sujeitos e as especificidades dos sujeitos com deficiência.

Fundamental seria que as escolas citadas se apoderassem do direito que lhes foi dado, a partir da Constituição de 1988, que diz da construção democrática do seu PPP, contrariando um período histórico de autoritarismos sofrido também pelas instituições educacionais. Sobretudo, fica a marca de um discurso pedagógico que, atravessado pelo político que estabelece uma relação de dependência com o poder institucionalizado, este que determina as normas e exerce o controle técnico e burocrático. Marcas que nos apontam para o funcionamento ideológico e seus efeitos de sentidos produzidos pelo discurso jurídico, expresso na forma de leis e políticas públicas, e pelo discurso pedagógico autoritário.

O discurso jurídico, em suas textualidades no formato de leis, decretos, resoluções que são promulgadas para responderem às necessidades de um determinado momento, evidenciam sentidos. Sendo assim, trazemos a ideia em que a lei interpreta e produz significados sobre os fatos que se apresentam socialmente, neste caso, dando ênfase ao processo democrático que abrangeu as dimensões do pedagógico, administrativo e financeiro das instituições escolares. Porém, observamos as escolas limitando-se a reproduzir em seu PPP, o que consta no documento da Política Nacional de Educação especial.

Trazendo para a teorização da AD, o sujeito é identificado com a formação discursiva que o domina, na qual ele é constituído como sujeito e como tal, apoiando-se no interdiscurso, constituindo em seu discurso os traços que o determinam. Isto significa dizer que as escolas encontram-se identificadas com as Formações Discursivas que o dominam, ou seja, estão reproduzindo sentidos que foram construídos historicamente, perpetuando em suas práticas as memórias sobre a educação das pessoas com deficiência: um público sem visibilidade social e política.

Observamos o fato de que a escola deixa de assumir a responsabilidade de organizar seu trabalho pedagógico, sobre as questões que envolvem a educação especial, ao

esperar das esferas administrativas superiores a iniciativa pela elaboração de um projeto formal para a escola. Dessa forma, o documento deixa de ser uma ação intencional, com sentido explícito, com compromissos definidos coletivamente, de fato perdendo em sua essência o político, este que está articulado à dimensão constitutiva, mais do que descritiva. Esta dimensão que proporciona uma vivência democrática para os membros da comunidade escolar e o exercício da participação, na relação com seus propósitos políticos.

A escola, nessa perspectiva, é vista como uma instituição social, inserida na sociedade capitalista, que reflete no seu interior as determinações e contradições da sociedade. Neste sentido, se faz necessário um trabalho de reflexão sobre os fazeres educativos frente à inclusão dos alunos com deficiência, esta que não pode ser definida ou imposta por entidades exteriores à escola. Assumimos a asserção da participação efetiva de todos os envolvidos em reflexões sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola, alicerçados no conceito de autonomia, esta que está ligada à concepção emancipadora da educação.

Parece-nos primordial uma conscientização coletiva que resulte em práticas no interior das escolas, na compreensão de que é preciso resistir às formações sociais que produzem a segregação, a exclusão, e desvalorização dos sujeitos com deficiência. Parafraseando Orlandi (2015, p. 194), há que se criarem condições para que possam irromper outras discursividades, que atravessem a produção existente de sentidos que estão em evidência, atingindo e rompendo com a interpretação ideológica já-lá.

Chamamos a atenção também para o modo como os sujeitos da inclusão passaram a ser considerados, significados no ambiente escolar. Orlandi (2015, p. 192) numa discussão sobre linguagem e educação social, aponta que o sujeito torna-se pessoa com deficiência em um processo que envolve seu assujeitamento, sua individuação pelo Estado, pelas imagens que o envolvem socialmente, além do modo como ele se identifica e é identificado. Esta forma que Orlandi está pensando resulta de um longo e complexo processo de significação, em que este sujeito é identificado pela ideologia que o interpela e pelos discursos que o dizem.

Dessa maneira, se estamos afirmando que o processo de individuação e significação dos sujeitos se dá também pelos discursos e instituições – entre elas a escola – podemos pensar que a elaboração participativa do Projeto Político-Pedagógico possibilita reflexões pontuais, em torno das questões que envolvem as pessoas com deficiência. Com isto, podemos dizer da possibilidade de se promoverem práticas de formulações outras, como lugar de resistência, onde outros sentidos podem produzir processos de identificação e de significação em relação aos sujeitos com deficiência.

Pensando discursivamente, a questão que se coloca sobre a inclusão escolar é significada pelo discurso político e pelas relações sociais. Estamos tratando do sujeito com deficiência individuado pela instituição escola e pelos discursos que nela circulam. Com isso, afirmamos a possibilidade de se criarem espaços de significação, sobre os quais poderá se firmar na posição sujeito social, com suas práticas afirmativas e transformadoras de sua condição, espaços onde poderá se significar de outras maneiras, não estabilizadas pelo imaginário social durante décadas. Entre estes espaços, destacamos participação na construção do Projeto Político-Pedagógico da escola em que estão inseridos, espaço de discussões acerca das questões que emergem do social e do individual. A abertura desses espaços politicamente significados poderão fazer a diferença na Educação especial e na inclusão das pessoas com deficiência.

Salientamos que a participação de todos os envolvidos nas atualizações dos PPPs em estudo, promovendo espaços de discussões, irá transformar a instituição escolar em espaços promotores da acessibilidade social, da mobilidade política e histórica das pessoas com deficiência. Compreendemos que mudanças nas condições de existência dos sujeitos, a partir de seu empoeiramento, perpassam pelos sentidos que a escola reproduz em suas práticas.

Dessa forma, ao trazer um capítulo sobre Educação Especial, cuja materialidade textual encontra-se na íntegra no documento da Política Nacional de Educação Especial, significa impedir que novas discursividades sobre a educação inclusiva emergjam no interior da escola. Cabe aqui ressaltar que o processo de significação que articula o simbólico, o político e a ideologia, por fazer parte do processo de constituição dos sujeitos com deficiência, está presente nas relações que se estabelecem na escola. No entanto, pratica-se a construção dos PPPs a partir da forma descritiva do documento legal, deixando de contemplar as singularidades dos sujeitos e dos espaços. Entendemos como práticas que não respeitam o direito de autoria e o exercício de democracia, mas ressaltamos ser importante para o processo de inclusão, a adoção dessas práticas esvaziadas de significação. Percebemos a instituição escolar colada no cumprimento e obediência do discurso jurídico, descomprometida com questões fundamentais capazes de promover as mudanças necessárias para a construção da sua identidade como escola inclusiva.

A escola é considerada dispositivo de articulação simbólico-político do Estado, podendo contribuir para a construção de processos de produção de sentidos filiados a outras redes de memória, a outros modos de individuação e identificação. Sobre isso, Orlandi (2015, p. 192) afirma que faltam instituições e discursividades que estejam disponíveis a todos os

indivíduos. É nesse sentido que entendemos a importância da construção de um projeto político pedagógico que oportunize a materialização de outros lugares na formação social.

Interessa-nos ressaltar aqui a importância de um fazer pedagógico que se produza por meio de práticas de fato democráticas, mesmo que seja utópico pensar numa escola totalmente democrática, a partir do modelo de sociedade atual. Percebe-se que as práticas deveriam nascer no próprio “chão da escola”, com apoio da comunidade escolar, sem desvincular-se do saber científico. Não poderiam ser formatadas por alguém, longe da escola e da luta pela descentralização em busca de sua autonomia e qualidade. Em outras palavras, as escolas deveriam apoderar-se do direito que lhes foi dado, há mais de três décadas, para a construção democrática do seu PPP. Encontramos marcas da dependência ao poder centralizador que determina as normas e exerce o controle técnico e burocrático, ao contrário de exercer seus direitos políticos. Assim, determina-se por práticas conservadoras, na medida em que trazer o texto na íntegra possibilita sentidos de estar correspondendo àquilo já legitimado pelo Estado, portanto, garantindo seu lugar enquanto instituição pública.

A partir do exposto, é possível afirmar que a construção dos PPPs das escolas, tanto da esfera municipal quanto estadual, segue na direção da organização hierárquica. Discursivamente, estamos diante de práticas que comprovam que ambas, ao ocupar lugares de plena identificação com o Estado, deixa de assumir lugar enquanto instituição democrática, crítica e construtora de sua própria identidade. Insiste em não dizer sobre aquilo que representaria forças ideológicas/políticas em prol das demandas da inclusão escolar.

5.3 INTERPRETAÇÕES E ESCUTAS POSSÍVEIS

O sistema que segrega é o mesmo que se responsabiliza por incluir. Entendemos que os processos e mecanismos de segregação estavam pautados em sentidos de que oportunidades educacionais seriam oferecidas às pessoas com deficiência, já que não podiam se beneficiar dos processos regulares de ensino público. Contudo, as discussões possibilitaram o entendimento que tais dificuldades não estariam somente centradas na condição da deficiência, mas também nas formas de organização da escola e do ensino, ou seja, os métodos e recursos adotados, a falta de acessibilidade arquitetônica e curricular poderiam se somar aos demais entraves para ações mais efetivas.

A partir desse entendimento de divisão de responsabilidades, discursivamente podemos pensar sobre os novos sítios de significação, ou seja, sentidos que vão circulando e encontrando outros, e nesse movimento determinando novas condições de produção para a constituição de sentidos, como postula Orlandi (2015, p.36). Os sentidos sobre a integração das pessoas com deficiência derivaram para outros sítios de significação, mobilizando dizeres que se filiaram a outros discursos. Esse movimento resultante das posições ideológicas tomadas a partir da identificação de sentidos de integração, embora migrando para sentidos outros, abre possibilidades para pensar a instituição escolar como aquela capaz de iniciar um processo de organização para atender os alunos com deficiência.

Conforme pontuamos anteriormente, a Constituição estabelece alguns princípios fundamentais: educação como direito de todos, cidadania, igualdade de condições, qualificação para o trabalho, acesso e permanência na escola. Estes são aspectos centrais de sustentação para uma sociedade que se pretende mais inclusiva. Constatamos, porém, que sentidos estabilizaram-se apenas no âmbito jurídico, prova disso é a existência de inúmeros documentos legais criados e embasados a partir das determinações da Constituição.

Consequentemente, na grande maioria, resultaram práticas sociais não identificadas com sentidos estabelecidos pelo jurídico, pois ainda estão voltadas para sentidos de exclusão: o fato de negar a matrícula a um aluno com deficiência na escola pública ou privada, o não reconhecimento e o respeito às diferenças, negar os direitos a qualquer pessoa independente de raça, condição social, deficiência, religião, e outras.

Discursivamente, compreendemos que os sentidos significam em condições determinadas, isto nos faz pensar no processo de significação de práticas inclusivas, ou seja, na forma histórica e material da construção de sentidos sobre inclusão que se materializam nas práticas escolares, em formações contínuas para educadores e comunidade escolar, na construção reflexiva dos Projetos Político-Pedagógicos, das práticas de acessibilidade arquitetônica e curricular.

Assim, visualizamos práticas sociais que se distanciam do discurso jurídico, pois perpetuam, no imaginário social, sentidos cristalizados em concepções excludentes, que segregam as pessoas com deficiência, impedindo-as de participar ativamente na sociedade em que vivem. Na perspectiva discursiva, diríamos da ocorrência de um funcionamento discursivo não identificado plenamente com o discurso do “sujeito universal”, neste caso, o discurso jurídico. O discurso pedagógico atua através de uma tomada de posição que consiste em uma separação, distanciamento, dúvida, contestação, mas que mantém relação de respeito ao que o “sujeito universal” lhe dá a pensar. Luta contra a evidência ideológica, mas não

adota práticas inovadoras. Com base no exposto, entendemos que não basta a força do jurídico para garantir que as práticas sigam o mesmo curso, pois estas ainda estão determinadas por sentidos cristalizados, que ao longo da história se mantiveram como marcas ideológicas de exclusão, através de concepções que enfatizavam de forma duradoura os aspectos da deficiência.

Sabemos que as relações sociais, imersas no universo capitalista, produzem a divisão, a hierarquização, face ao sentido e ao modo do sujeito se significar. Para a AD, os sentidos são guiados por relações de poder, por determinações institucionais e históricas. Reafirmamos que, por muito tempo, perduraram sentidos cristalizados sobre a educação especial: organizada de forma paralela à educação comum, a modalidade apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência como doença, em contraposição à sua dimensão social. Práticas sociais contra identificadas às posições ideológicas presentes no discurso jurídico.

De acordo com as afirmações de Orlandi (2015, p. 189), há na sociedade relações de poder que estão simbolizadas, ou seja, politicamente significadas e, desse modo, investe-se tanto na atribuição de valores às diferenças. A questão da educação da pessoa com deficiência não escapa ao político e às relações de poder, principalmente numa sociedade em que os padrões são fortemente mantidos, é nesse processo que o sujeito pessoa com deficiência se inscreve no processo de ensino, numa instituição que não escapa as determinações sociais, com isto mantém-se classista, excludente.

Colocamos em questão os modos como a escola produz sentidos, enquanto instituição e dispositivo de articulação simbólico-político-jurídico do Estado. Assumir uma educação inclusiva significa constituir-se em espaços politicamente significados na/da diversidade de sujeitos. De fato, isto transformaria as práticas sociais, o acesso a outras formulações, a outros processos de produção de sentidos e redes de filiação à memória, a outros modos de individuação e identificação.

Sobre isto, não podemos deixar de mencionar fatos importantes na construção de novos sentidos sobre a educação inclusiva. A Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), movimentos mundiais que possibilitaram a publicação de Declarações Internacionais, que passam a definir formulações das políticas públicas da educação inclusiva mundial. Neste aspecto, acompanhamos em nível nacional um

movimento social-político com uma proposta mais democrática, que reconhece os direitos da pessoa humana e, principalmente, as necessidades educativas especiais.

Podemos analisar as tais declarações na perspectiva do *discurso sobre* as pessoas com deficiência, pois estamos diante de um documento que trata sobre a deficiência, suas decisões técnicas apagam outras vozes, na medida em que não menciona a participação efetiva dos sujeitos em questão. **“Nós, os delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais”**. O Estado, ali representado, endossa a perspectiva da educação inclusiva e da educação especial, ao reconhecer o compromisso com a educação para todos, este que já foi declarado pela Constituição Brasileira de 1988. Estes saberes legitimados pelo Estado sustentam posições que nada tem de novas, e sim remodeladas em práticas sociais, na forma de políticas públicas.

Na Análise de Discurso, o sujeito discursivo é pensado como “posição” entre outras, pois ao se constituir é afetado pela língua e pela história. Estamos trazendo a ideia de que o Estado, pensado pela AD, assume lugares ou posições que deve e pode ocupar, para ser sujeito do que diz. Assim, estamos considerando o efeito ideológico que trabalha com a *memória*, ou seja, os pré-construídos que se formaram ao longo de décadas, sobre os direitos das pessoas com deficiência. Também com o *esquecimento*, pois justamente ao pensar sobre “deficiência”, esquecemos quando, onde, por que, fazendo com que o sentido sobre deficiência produza efeitos. Na Declaração de Salamanca encontramos,

As necessidades educacionais especiais incorporam os princípios já provados de uma pedagogia equilibrada que beneficia todas as crianças. Parte do princípio de que todas as diferenças humanas são normais e de que a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se as necessidades de cada criança, em vez de cada criança adaptar-se aos suposto princípios quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo [...]. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

No recorte acima, destacamos a formulação *todas as diferenças humanas são normais*, trazendo um sentido de normalidade/anormalidade já instituído historicamente. A palavra “normais” é tomada como efeito de literalidade, pois traz a impressão do sentido-lá (ORLANDI, 2015, p. 47), afirma que as diferenças são normais, pode assumir o sentido de que a deficiência necessita ser tratada ou curada para que se aproxime à normalidade, negligenciando a sua própria condição. Em termos teóricos, se sujeitos e sentidos se repetem e se deslocam, estamos diante de discursos carregados de historicidade e de memória.

Da mesma forma, na expressão **“a aprendizagem deve, portanto, ajustar-se as necessidades de cada criança, em vez de cada criança adaptar-se aos suposto princípios**

quanto ao ritmo e à natureza do processo educativo [...]” encontramos injunções à estabilização, ou seja, sentidos que poderiam derivar para outras filiações, se deslocando para outras redes de sentidos, adquirem a forma de repetição: a repetição formal, aquela que é outro modo de dizer o mesmo. O mesmo dizer já dito historicamente em outros documentos legais.

Analisando discursivamente o surgimento de outros documentos, a partir das Conferências mundiais, podemos verificar novamente a utilização de redes parafrásticas que vão se constituindo e produzindo efeitos de sentidos no conjunto de Declarações, Leis, Decretos, Resoluções e outros. Estamos nos referindo às diferentes formulações, mas que significam no mesmo dizer sedimentado, ou seja, que representam o retorno aos mesmos espaços do dizer. Percebemos uma rede de sentidos na história que mobilizam enunciados que afetam, reescrevem, retomam e ressignificam aquilo que já foi dito.

Assim, os sentidos sobre inclusão são produzidos no/do cotidiano das escolas, compreendidas como espaços de circulação de sentidos. Sabemos que educação especial foi tecida a partir de sentidos cristalizados sobre a deficiência, ou seja, a desvalorização total da pessoa com deficiência que gerou à segregação em instituições especiais, logo após, à segregação na escola regular com a criação de espaços como as Classes Especiais. Sobre a questão da segregação, salientamos que estes espaços eram pensados como “lugar qualquer”, por vezes sem apresentar condições mínimas de aprendizagem, mas com as garantias de estar dentro da escola pública, com a devida legitimação do poder público. Posteriormente, sob a forma de Atendimento Educacional Especializado com a criação das Salas de Recursos Multifuncionais.

Contudo, o fato da política educacional estatal ter sofrido uma inserção de conceitos e de ações ligadas à ideia de inclusão não foi suficiente para tornar o espaço educacional mais democrático. A gestão assumida desloca as tarefas executivas de implementação de políticas para os níveis locais, ao mesmo tempo em que mantém processos centralizados de controle da gestão. A relação proposta entre unidade escolar executora e o setor responsável pela coordenação dos atendimentos especializados em cada sistema de ensino, nestes termos, remete para um modelo no qual quem está no “centro” regula, via orientações e avaliações, as ações de quem está na “ponta”, executando as políticas. Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição do próprio processo de implantação da política, quando define quais são as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. Realçamos a importância de salientar que a atual política de Educação Especial, ao mesmo tempo em que busca formular consenso em torno de suas propostas, ou seja, às previstas nas

Diretrizes da Educação Especial, enfrenta embates tanto com instituições e associações vinculadas ao setor público ou privado.

A organização da política de Educação Especial nos últimos anos pode ser caracterizada como uma “política de resultados”, ou seja, um privilegiar de efeitos que mostrem vantagens na relação custo/benefício tais como maior número de alunos matriculados na relação com os investimentos financeiros. Deixando de valorizar uma análise mais qualitativa da educação.

Essa concepção de gestão implica uma tentativa de imposição percebida na implantação da Política Nacional, quando normatiza sobre as tarefas locais e como devem ser desenvolvidas. A questão que se coloca em relação ao funcionamento discursivo, ou seja, aquilo que se coloca como atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas. Neste caso, temos a gestão escolar articulando os modos sobre os quais serão dados os direcionamentos sobre a inclusão, ou seja, a partir das diretrizes estabelecidas pela Política Nacional. Silencia a possibilidade de oferecer espaços para discussão e construção de uma escola inclusiva de fato, capaz de contemplar e celebrar as diferenças.

Para finalizar nosso percurso de análise, ainda trazendo à tona questões sobre inclusão e respeito à diversidade, não poderíamos deixar de chamar atenção sobre o Decreto nº 9.465/2019, que prevê o fechamento da SECADI- Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Criada em 2004, sua função era garantir que as políticas públicas do Ministério de Educação e Cultura levassem em consideração questões de raça, cor, etnia, origem, posição econômica e social, gênero, orientação sexual, deficiências e outras, que possam ser identificadas como sendo condições existenciais favorecedoras da exclusão social. Um dos principais objetivos dessa secretaria era promover a articulação e convergência das agendas para garantir o direito de todos à educação, com qualidade e equidade.

Esse ato provocou a extinção do CONADE – Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, cuja função era de acompanhar e avaliar o desenvolvimento de políticas setoriais para a inclusão de pessoas com deficiência nas áreas da saúde, trabalho, assistência social, transporte, desporto e outros. Com isso, perde-se em termos de articulação e diálogo com demais instâncias sociais, pois, segundo dados do IBGE, 45,6 milhões de pessoas deixam de estar representadas ou de fazer parte do processo de definição, planejamento e avaliação das políticas destinadas à pessoa com deficiência.

São encaminhamentos políticos para o fechamento dos demais órgãos imprescindíveis à sociedade, justificados por um membro da atual gestão de governo, como um órgão que resultava em gastos com pessoas que não tinham nenhuma razão para estar ali, além de consumir recursos públicos e aparelhar o Estado brasileiro. Constata-se um retrocesso lamentável considerando toda trajetória histórica e política na busca dos direitos das pessoas com deficiência.

A partir desse desmonte, cria-se a subpasta *Modalidades Especializadas*: esta que deve continuar a articular as ações de educação especial, de jovens e adultos, educação no campo, indígena e quilombola. O propósito dessa mudança vem com a ideia de que é preciso formar cidadãos preparados para o mercado de trabalho.

Indagamo-nos: Quais sentidos convergem nessas políticas públicas? Políticas públicas de garantias da diversidade X políticas públicas para favorecer mercado de trabalho? Garantias do direito de todos à educação, com qualidade e equidade substituídas pela preparação para o trabalho? Quais sentidos estão sendo determinados: sentidos sobre as conquistas das minorias pelos seus direitos fundamentais ou as condições de existência do modo de produção capitalista, criadas pela força?

Reiteramos que, a oferta do Estado em políticas públicas educacionais voltadas a garantir o acesso e permanência das pessoas com deficiência na educação básica e superior, passa por retomar práticas que incorporem os sentidos de reconhecimento das diferenças, esses que determinam o enfrentamento a todas as formas de preconceito e discriminação.

Assegurar a adequada trajetória escolar nos sistemas de ensino e consequente redução da evasão e do abandono passa por reconhecer a equidade como premissa para as políticas educacionais, condição para sua universalização e o efetivo exercício do direito à educação. Historicamente, anos de luta foram necessários para construir uma estrutura educacional promotora de debates acerca das diversas culturas e da transformação da educação, mesmo que ainda razoavelmente expressiva. Jovens que se encontram fora da escola, adultos não alfabetizados, comunidades indígenas, comunidades quilombolas, pessoas com deficiência, estudantes em situação de vulnerabilidade social, são apenas alguns exemplos de grupos historicamente excluídos da escolarização. Grupos que assistem hoje um retrocesso, por parte de gestores públicos e sociedade que impedem avanços em termos de cidadania.

Em nossa compreensão, uma educação de qualidade se traduz por meio de três eixos fundamentais: o reconhecimento da diversidade, a promoção da equidade e o fortalecimento da inclusão de todos nos processos educativos. No entanto, o Estado tangencia

aquilo que seria de fundamental importância para um avanço democrático e para a elaboração de políticas públicas: o reconhecimento da diversidade e o respeito às pessoas com deficiência.

Finalizando com as palavras de Michel Foucault... “Estas vidas, por que não escutá-las lá onde falam por si próprias?” (FOUCAULT, 1992, p.93).

CONCLUSÃO: POSSÍVEL CONTRIBUIÇÃO

No percurso traçado, percorremos o processo complexo e contraditório da história da inclusão de pessoas com deficiência no Brasil. A compreensão da conjuntura social e política nos conduziu aos espaços de memória, possibilitando o entendimento acerca das formações ideológicas implicadas no processo de construção das materialidades que fizeram parte do *corpus* dessa pesquisa: Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); Lei Brasileira de Inclusão (LBI); Política Nacional de Educação Especial e os Projetos Político-Pedagógicos (PPP). Portanto, formulamos gestos de interpretação e análise sobre o processo sócio-histórico-político de inclusão das pessoas com deficiência nas escolas públicas regulares.

Inicialmente nos propomos à compreensão dos processos discursivos das textualidades das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 4024/61, Nº 5692/71 e Nº 9394/96, com o objetivo de compreender os atravessamentos jurídicos e políticos presentes nas LDBs. Mobilizamos as noções fundantes da Análise de Discurso (AD): historicidade, memória discursiva e condições de produção de sentidos. Formulamos nossas análises a partir dos sentidos postos sobre a inclusão das pessoas com deficiência, sentidos que emergem na forma de preconceito/segregação, divisão/diferença, integração/inclusão.

Partindo do pressuposto que a historicidade do texto produz sentidos, consideramos o Art. 88 da LDB 4024/61 como um avanço em termos de integração das pessoas com deficiências, pois, até o surgimento da referida lei, não havia legislação que tratasse da integração de alunos deficientes nas escolas públicas. O processo de integração nas escolas iniciou-se de forma lenta, a partir de recomendações legais que determinavam práticas pouco conhecidas e aceitas pela sociedade.

Discursivamente vimos que sentidos foram se estabilizando no imaginário social, construindo memórias sobre a educação desses sujeitos e resultando em experiências educativas temporárias na escola pública regular. Incidia sobre a pessoa com deficiência uma redobrada segregação pois, além de experiência educativa, a segregação já imposta socialmente nos diversos ambientes, ao frequentar a escola pública, sua escolarização se dava nas “classes especiais”, assim nomeadas e separadas das demais salas de aula de alunos ditos “normais”. O que nos faz refletir sobre as formas de individu(aliz)ação do sujeito pelo Estado, que nesse processo se constituem pelos modos como as instituições os individu(aliz)am:

forma sócio-histórica pessoa com deficiência, alunos especiais, alunos da classe especial, alunos separados dos normais.

Como já explicitado nos capítulos anteriores, percebemos a falta de comprometimento do Estado, por não garantir efetivamente a integração dos alunos, pois notamos a ausência de determinações que poderiam explicitar esse processo, ou seja, as formas de acesso e a permanência dos alunos com deficiência, como também o financiamento para ações efetivas a partir das políticas públicas inclusivas. Chamamos a atenção para um esvaziamento de sentidos sobre o sujeito histórico, social e politicamente significado, que poderia ingressar na escola pública regular pela “porta da frente”, expressão aqui usada para marcar o direito de todos à educação que se normatiza “pública”.

Dessa maneira, acreditamos silenciar-se aquilo que poderia se tornar fundamental para a obtenção dos avanços na educação inclusiva. Estamos nos referindo à falta de ações pontuais, no sentido de tornar as escolas estruturalmente mais inclusivas. Sem, contudo, repassar a responsabilidade de integração para os alunos. Em nossa compreensão, a textualidade da LDB 4024/61: **“A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral da educação”** evoca um dizer sobre um sujeito pelo qual o Estado passa a reconhecer socialmente, deixando marcando certo comprometimento ou interesse pelas questões de integração. Estamos pensando sobre a produção de um efeito de comprometimento/interesse pela educação das pessoas com deficiência.

De fato, identificamos as marcas de atravessamentos do discurso jurídico e político ao conferir, à pessoa com deficiência, possibilidades de integração na escola pública regular. Dadas às posições ideológicas no processo sócio-histórico que determinou as condições de produção dos sentidos (Pêcheux, 2014, p. 146), emerge a proposta estatal de condicionar o acesso às escolas públicas regulares, ou seja, **“enquadrar-se”** passa a ser a única condição para os alunos receberem educação na escola pública. O que nos leva a concluir que o acesso estava subjugado às condições da deficiência do aluno, de tal forma que, quanto mais próximo do aluno-padrão, maior seria a garantia de matrícula, de acesso e de permanência na escola.

Diante do exposto, compreendemos a escola como lugar que procura manter as interpretações, ao invés de provocá-las a ponto de produzir outras. A evidência de sentidos, que nela se acha incluída, possibilita a naturalização das interpretações. De maneira que permitir novas escutas ou deslocamentos produtores de práticas inclusivas, levaria à instituição escolar a ter que reorganizar seus *fazeres* e *dizeres* com relação aos sujeitos “pessoa com deficiência”.

Apontamos que as necessidades demandadas pelos sujeitos “*excepcionais*”, fizeram com que o Estado transferisse a responsabilidade de gerir a educação, inicialmente para instituições de acolhimento como asilos, hospitais e orfanatos, mais tarde, para instituições escolares especializadas. Marcas com efeito de opacidade, as quais deixam colado o sentido de “cura das doenças” das pessoas com deficiência em ambientes segregados, já determinado pelas forças produtivas e as relações de produção centradas nos tratamentos da deficiência/doença. Apaga-se aquilo que poderia conduzir à possibilidade de outras relações de identificação nas formações sociais, ou seja, a possibilidade de tratar de questões mais amplas e complexas da inclusão na escola pública regular. Novas derivas necessárias ao processo de transformação.

Na direção de compreendermos o discurso jurídico da LDB 4024/61, podemos pensar no processo histórico que perpassa as sociedades capitalistas, que diz da divisão do trabalho em que se separam os corpos. Os reflexos se dão, obviamente, nas práticas escolares que valorizam os sujeitos pela produção intelectual, deixando de valorizar outras capacidades ou formas de expressão. Práticas que se relacionam às bases materiais características da antiguidade e que permanecem até os dias de hoje.

Na textualidade da LDB 5692/71, em seu Art. 09, observamos a existência da naturalização do pensamento de que o sujeito com necessidades sensoriais, físicas, intelectuais ou sociais necessita ser normalizado, para que possa se aproximar de uma normalidade que se constrói pelo processo de apagamento das diferenças, relação que se confirma pelo funcionamento *aparentemente homogêneo*. (PÊCHEUX, 2014, p.98).

Contraditoriamente, percebemos sentidos que convocam um movimento de matrícula dos alunos para as escolas especiais consideradas habilitadas/especializadas, já que deveriam receber “**tratamento especial**”. Entretanto, entendemos como um processo que retrocede ao processo de inclusão, pois supõe que os alunos com deficiência recebam tratamento especial em instituições especializadas ou ingressem em espaços criados dentro da escola pública regular, nas chamadas classes especiais. Novamente o Estado declina para trás, ao incentivar a criação de ambientes excludentes, contudo, deixa marcada a evidência de estar comprometido com o movimento de integração.

Partindo da afirmação que o espaço significa, determinar **tratamento especial** também para alunos que apresentam atraso quanto à idade regular de matrícula, o discurso jurídico sustenta sentidos de normalização para esses sujeitos, independente das suas especificidades: tratamento especial para todos os que se encontram fora dos padrões,

portanto, também considerados “especiais”, produzindo sujeitos significados e historicizados na relação com o espaço de segregação.

Apoiamo-nos nas afirmações de Orlandi (2012) para pensarmos na produção de efeitos de sentidos do discurso jurídico da terceira e atual LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96. Notamos a existência de sentidos já estabilizados e que retomam com efeitos sobre o dizer que se atualiza nas formulações da citada LDB. Na organização do enunciado do Art. 58, estão implicados os compromissos firmados pelo Estado, a partir da participação do Brasil nas conferências mundiais em prol dos direitos das pessoas com deficiência. Conferências que representaram marcos históricos para as conquistas das pessoas com deficiência, nas décadas de 70, 80 e 90.

Enunciar, na compreensão do pensamento de Pêcheux (2014), é situar-se em relação a um *já dito*, concordamos que a construção do capítulo V - da Educação Especial, se deu na relação com outros discursos. Dito de outra forma, em relação aos atravessamentos jurídicos e políticos das LDBs anteriores, esses que constituíram o saber discursivo sobre a educação das pessoas com deficiência: pautado em sentidos de segregação e divisão social. Consideramos como acontecimento histórico, o fato da LDB 9394/96, possibilitar o surgimento da Educação Especial como modalidade de ensino, juntamente com a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e superior.

Contudo, no processo de divisão em modalidades, observamos *efeito de sentido* que retoma a forma já construída historicamente, mobilizados pela mesma rede de memória, essa que diz da separação ou segregação dos alunos com deficiência. Sentidos que ressoam com efeito de evidência, no qual marcam a educação especial como sendo a modalidade exclusiva para absorver às demandas dos alunos com deficiência. Daí a determinação legal de construir uma educação paralela, ou “substituta” ao ensino regular. Aquilo que poderia resultar em um compartilhamento das áreas, dando significação às questões complexas da educação para todos, resulta em uma divisão. Diante dessa conjuntura, organiza-se no Ensino Superior a divisão do Curso de Pedagogia, formando educadores para atuar em áreas distintas.

Ainda sobre as formulações do referido Art. 58, mesmo que produzidas em condições heterogêneas, percebemos os sentidos identificados à mesma *rede de memórias*, como viemos descrevendo anteriormente. Estamos nos baseando na afirmação que a incompletude é a condição da linguagem, admitimos, portanto, um deslocamento para outras posições, ao deixar de citar, no público-alvo da educação especial, alunos com atraso considerável quanto à idade regular de matrícula, como foi enunciado na LDB 5692/71. Além disso, substitui a forma “tratamento especial” por “Educação Especial”, deslocando a posição

de *cura* para a posição *educação*, nesse caso, o sentido não flui, pois não se faz num lugar capaz de deslizar em outras posições, é pego por lugares já estabelecidos. O Estado mantém-se numa posição de injunção ao estabilizado, bloqueando movimentos que seriam significantes para o processo de inclusão.

Contudo, ao manter a Educação Especial permite a naturalização dos sentidos, das interpretações sobre a forma-sujeito *aluno especial*, construída imaginariamente para aqueles que apresentam deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Discursivamente, entendemos a circulação de sentidos, cuja origem decorre da matéria-prima fornecida pelos pré-construídos, marcas carregadas de historicidade, estas que significaram para a separação legitimada dos alunos.

Em se tratando da oferta da educação especial, identificamos que está colada ao sentido da palavra **“preferencialmente”**, a qual imprime uma condição que produz um efeito de integração e não inclusão, esse que se faz a partir de elementos da memória discursiva. Compreendemos que a formulação em destaque permitiu que se mantivessem interpretações já naturalizadas pelas LDBs anteriores, pois aparecem como equivalentes, ou seja, ambas dizem sobre a responsabilização dos alunos em se adequar à educação na escola pública regular. Novamente, filiando-se a redes de sentidos que condicionavam o acesso dos alunos com deficiência, com sua capacidade intelectual.

Notamos na textualidade do Art. 58 a ausência de dizeres que venham a assegurar o acesso e permanência dos alunos no ensino público regular. Entendemos neste ponto, que o silêncio trabalha politicamente, significando o que pode e o que não pode ser dito (ORLANDI, 2012), pois, assumir efetivamente políticas e ações inclusivas, demandaria ao Estado a tarefa de reestruturar o sistema educacional. Reconhecemos, que pelo viés do interdiscurso, noção fundante da AD, a formulação **“preferencialmente”**, abre possibilidades para a educação especial também ser oferecida em instituições privadas, retornando para sentidos inscritos nas formações ideológicas que constituíram as LDBs anteriores.

Compreendemos que as LDBs dos anos de 1961 - 1971 - 1996 foram produzidas no interior de um espaço de repetição, cujo mecanismo se constitui a partir da produção de sentidos de segregação e exclusão social, que emanam de elementos dos *pré-construídos*. Trata-se de formulações legitimadas, cujo estatuto pertence àqueles que têm o encargo de dizer o que deve funcionar como verdadeiro. Sentidos se estabilizam, apagando o direito universal de conviver uns com os outros, de viver em sociedade. Marca-se a forte presença do discurso político-educacional da inclusão, funcionando através do efeito de comprometimento, discurso que será acolhido pela sociedade contemporânea.

Ampliamos nosso estudo trazendo a reflexão da Política Nacional de Educação Especial (PNEE -2008), na qual verificamos um funcionamento próprio do discurso jurídico, ao inserir a perspectiva inclusiva como um novo ordenamento. Concordamos que o documento busca atenuar conflitos e contradições marcadas no processo de inclusão, no qual observamos a produção de sentidos inscritos em formações discursivas que se articulam com a perspectiva da educação inclusiva.

Como política pública, recomendam-se certos direcionamentos que, aos poucos, vão compondo os planos de ações das instituições escolares. Notamos, face às normatizações do documento, sentidos que convocam a uma flexibilização com relação ao comprometimento coletivo de educadores e alunos, seguindo nova orientação ao modo de organização dos conhecimentos a serem apreendidos. Assim, estamos diante de discursos sobre diversidade, que se revestem com *novas palavras*, se acomodam e se disfarçam. A Educação Especial ganha uma outra roupagem, a ilusão do novo. Contudo, observamos que na prática não se constitui suficientemente capaz de transformações políticas e metodológicas, para de fato garantir novas discursividades. É comum encontramos nas escolas públicas regulares discursos que justificam a falta de estrutura física, falta de interesse por parte dos docentes, gestores e comunidade escolar.

Mesmo com a força política do documento de 2008, mantêm-se sentidos estabilizados ao longo da história, sentidos que dizem sobre a necessidade de haver uma Educação Especial, atualizada como Atendimento Educacional Especializado-AEE, dirigido ao “grupo de incluídos”, determinado assim pela Política Nacional. Discursivamente, percebemos um interesse por parte do poder público em prestar contas sobre suas ações inclusivas à sociedade local e mundial. Dessa forma, compreendemos sua construção como “política de resultados”, de efeitos de verdade que mostram seus resultados e garantem, para a sociedade, as aplicações dos investimentos na área da educação para as pessoas com deficiência.

O Estado confere investimentos mínimos na instituição escolar, oportunizando formação para professores atuarem no Atendimento Educacional Especializado- AEE, construção de Salas de Recursos Multifuncionais. Embora, permita a repetibilidade de sentidos sobre separação ou segregação, na medida em que cria espaços para uns separados de outros. Consideramos investimentos mínimos, por ser uma política que não consegue atingir populações que se encontram distantes das grandes cidades, beneficiando apenas parte da parcela total dos alunos de inclusão. Assim, destacamos a determinação estatal sobre os grupos de alunos que devem se matricular no AEE, define a construção de Sala de Recursos

padrão, cujo lugar ou serviço será oferecido em caráter único, próprio e exclusivo. Determina as atribuições do profissional especializado, cujas funções devam ocorrer na forma de ensino personalizado, separado dos demais.

É importante ressaltar que a ênfase dada à produtividade, mundo do trabalho e competição, na qual compreende a escola como produtora dessa ordem, também se estende às pessoas com deficiência. Dessa forma, temos o entendimento de que a reprodução do processo de normalização e tutela garante a participação mais eficaz dos sujeitos. Em contrapartida, o Estado ganha com a aplicabilidade de uma política de inclusão, a visibilidade dada através dos números de matrículas nas escolas públicas regulares. A recomendação dessa política nacional é que as escolas adotem procedimentos de avaliação pedagógica, certificação e encaminhamentos, para que essas medidas resultem na ampliação de possibilidades de inclusão social das pessoas com deficiência.

Nesse sentido, podemos pensar em políticas de inclusão sustentando a fixação do “especial” num processo de normalização social, política e técnica. Pois, mantêm-se as dicotomias “normais” e “especiais” para saberes ou sujeitos, narrativas que reforçam e fixam categorias. Um efeito de normalização produzido pela modernidade: natural que existam sujeitos especiais, sustentando a ideia da escola inclusiva, enquanto instrumento de poder/saber, regulação e vigilância. A partir dos propósitos desse estudo, não poderíamos deixar de pensar na educação das pessoas com deficiência como uma questão de direitos e de cidadania, como direito de poder decidir sobre o que seria melhor para si, já que estamos diante de uma imposição por parte da esfera jurídica.

Do ponto de vista discursivo, poderemos pensar nas condições de produção dos sentidos que permearam o processo inclusivo a partir da Política Nacional: as condições para a permanência ou não do sujeito com deficiência em escolas especiais, escolas públicas regulares ou escolas regulares particulares; autonomia relativa da própria pessoa com deficiência para assumir suas escolhas no processo educacional; autonomia dos pais ou responsáveis, entre outros. Dizemos que as práticas adotadas pela instituição escolar privilegiam aquilo que remete ao equilíbrio do sistema educacional, ou seja, sob efeito de sustentação às escolas tomam como estabelecidas as recomendações jurídicas, ao invés de formular perguntas ou produzir reflexões, ao invés de buscar espaços para brechas ou derivas. Adotam-se medidas que não produzam desequilíbrio, que mantenham o estabilizado, o já construído, já pensado.

A nossa compreensão prossegue ao trazermos a Lei Brasileira de Inclusão – LBI, Nº 13.136/2015, por se tratar de um macrodiscurso jurídico e político-educacional da inclusão

das pessoas com deficiência. Um marco legal surge em resposta às causas sociais em prol das pessoas com deficiência, essas que reclamam seus direitos, visibilidade de suas ações e legitimidade de suas vozes. Destacamos a participação dos grupos diretamente envolvidos, mesmo que se dando de forma reduzida, em debates, reuniões, audiências públicas, seminários e atividades que visavam adequação do texto da proposta do Estatuto da Pessoa com Deficiência, como a LBI é conhecida.

Ser tratada na forma de um estatuto nos permite pensar na LBI como reguladora das relações que os sujeitos com deficiência possuem, por pertencerem a um território, grupo ou sociedade. Estamos nos referindo à produção de um efeito de que todos os encaminhamentos estão ali determinados pelos conceitos apresentados, ou seja, cria-se uma lei específica, e aqui registramos como um ato de separação/diferença, ao invés de incluí-los na legislação comum. Reportamo-nos à historicidade trabalhada nesse estudo, para compreender as formas cujas memórias fazem acionar as condições de produção de sentidos, esses que significam na maneira como o estatuto está relacionado com um coletivo, historicamente segregado e marcado para viver à margem da sociedade. Regulamentam-se normas técnicas para a produção de um ser social pessoa com deficiência, ao invés de conceder seus direitos e deveres de qualquer cidadão. Contudo, reafirma-se o sujeito historicizado pela conjuntura que o constituiu excluído e pelas relações contraditórias estabelecidas.

Como vemos, a LBI representa um marco regulatório, um mecanismo de controle de sujeitos, jogos de verdades que se produzem através de normas estabelecidas para garantir o exercício dos direitos das pessoas com deficiência. A descrição dos direitos se dá de maneira detalhada ao que se refere à educação, saúde, lazer, mobilidade, trabalho, entre outros. Desse modo, não podemos ser ingênuos ao pensar que a LBI possibilita a resolução de questões amplas como as individuais, culturais e sociais, e aqui estamos refletindo sobre a educação inclusiva. Diante da textualidade da lei, produzimos a interpretação de que a *inclusão* se apresenta na sua exterioridade com elementos da *integração*, que se traduz no objetivo do Estado em produzir algo *novo*. Contudo, tangencia suas ações e investimentos, de forma que resultam insuficientes para provocar mudanças significativas na sociedade, pois constatamos práticas sociais ainda pouco expressivas. Não seria adequado, a partir da sua homologação, oportunizar, através de políticas públicas, mudanças estruturais obtidas através do diálogo com as escolas que pretendem se tornar inclusivas?

Na perspectiva discursiva, identificamos uma rede de sentidos determinados por formações discursivas que trabalham com significantes que reforçam a improdutividade e

desvalorização da pessoa com deficiência, especialmente em espaços escolares. Sentidos que não se deslocam para outros lugares, impedindo que se estabeleçam práticas inclusivas. E como toda palavra não é neutra, *inclusão* carrega sentidos de direito humano e natural e, outros, mais comuns em nossa sociedade, de dever, obrigação e imposição pela força da lei.

Após quatro anos da promulgação da Lei Brasileira de Inclusão, percebemos a maioria das escolas buscando a integração dos alunos, ao invés de incluí-los, adotam-se medidas que submetem sua permanência às condições de adaptação ao ambiente escolar, visando o alcance dos objetivos já determinados nas diretrizes da Política Nacional.

Contudo, não podemos deixar de considerar as falhas ou equívocos da língua, pois se percebe no entremeio dos discursos da LBI, deslocamentos produzindo novos sentidos “[...] que poderão ecoar na história” (ORLANDI, 2012, p.231). Estamos fazendo referências às escolas que realizam práticas inclusivas significativas, que se constituem alicerçadas em processos de valorização e respeito da diversidade humana, produzindo efeitos que se materializam nos discursos sobre os direitos das pessoas com deficiência, contudo, ainda necessitam trabalhar com dificuldades estruturais e atitudinais. O amparo legal da Lei Brasileira de Inclusão não se faz suficiente, na medida em que muitos dos avanços contidos no documento dependem de regulamentação, ou seja, outras normativas que irão orientar a aplicação e o acesso aos direitos preconizados no documento.

Finalmente, as reflexões empreendidas até aqui nos levaram ao processo de significação da inclusão de alunos com deficiência na relação com a construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP) de duas escolas, tomados como materialidade simbólica ao traduzir a relativa autonomia da escola, a capacidade de delinear sua própria identidade como espaço público, lugar de diálogo, de reflexão. Sobre a importância desse documento, encontramos reconhecimento legal na cartilha **“Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais”**, publicação do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial. A recomendação expressa na cartilha reafirma que as respostas frente às necessidades dos alunos devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola.

Verificamos uma contradição nos PPPs desse estudo, pois os mesmos representam uma reprodução ou duplicação do documento da Política Nacional de Educação Especial, deixando marcas sobre as quais construímos gestos de interpretação. Interessamo-nos pelos atravessamentos do discurso jurídico e político no funcionamento de tais materialidades, para compreender o funcionamento ideológico e os efeitos de sentidos sobre a inclusão, produzidos nestes documentos, pertencentes às esferas municipal e estadual.

Assim, aproximamo-nos das marcas que, em nosso entendimento, fizeram com que as escolas marcassem a relação de dominação/passividade ao construir seus documentos, ou seja, plenamente identificadas à condição de se sujeitar ao Estado e de tomar as determinações da Política Nacional de Educação Especial, sem, contudo poder/dizer daquilo que as constitui, dada à liberdade de escrita de um PPP, ou seja, a possibilidade de traduzir aquilo que representa as especificidades da comunidade escolar em que estão inseridas. Verificamos que as escolas mantêm seu discurso colado ao discurso do Estado, pois se tornaram passivas ao renunciar à autonomia frente às demandas prioritárias ao processo de inclusão das pessoas com deficiência.

Porém, compreendemos que práticas inclusivas, investidas de autoria, estão vinculadas à participação social e política. Discursivamente, o apagamento dos sujeitos envolvidos na construção dos Projetos Político-Pedagógico desse estudo, no que se refere à inclusão, é determinado pela conjuntura social e histórica, ou seja, pela historicidade própria dos mecanismos de funcionamento do discurso pedagógico, inscritos em formações ideológicas que determinam sentidos de desvalorização das pessoas com deficiência, na medida em a construção de um capítulo perde significado para essa comunidade escolar.

Dessa forma é que compreendemos o fato das escolas sustentarem o capítulo da educação inclusiva através de procedimentos que silenciam posições autônomas, direcionadas para a reflexão relevante de questões que envolvem a educação inclusiva como direitos de todas as pessoas que dela necessitem e valorização das peculiaridades locais.

Notamos a incipiente participação coletiva da comunidade escolar, pois a construção dos PPPs esteve no domínio de gestores escolares. Uma participação de poucas vozes, implicada nas *relações de forças* determinadas pelo lugar de onde se fala, com sentidos determinados por esse lugar. Nesse ponto que a escola deixa de ser autora, para reproduzir aquilo que determina a lei.

Nossos gestos de escuta para compreender o funcionamento das escolas nessas construções, mostram uma relação de correspondência de sentidos: um discurso apontando para outro que o sustenta, nesse caso, para o discurso jurídico da Política Nacional de Educação Especial. Contraditoriamente, perde por não transformar-se em espaços democráticos, de participação coletiva dos envolvidos, deixa de possibilitar a criação de espaços de criticidade, de tornarem-se construtoras do que se considera provisório, já que sempre haverá ação e reflexão.

Por fim, reafirmando o meu lugar teórico-analítico de analista de discurso, compreendemos o discurso da inclusão como forma de controle/governabilidade dos sujeitos,

pois a participação das pessoas com deficiência na sociedade lhes confere empoderamento, ao questionar e fazer valer seus direitos como membros integrantes da sociedade. Sua participação na vida política e pública possibilita colocar em pauta conquistas marcadas por muitas lutas, seja de princípios, direitos, percepções e paradigmas. Assim, podemos dizer que o processo de inclusão das pessoas com deficiência, no que se refere à educação, passou por diferentes formas de entendimento adotadas pela sociedade, pois em cada momento histórico constituía-se na relação com a cultura, crenças e acesso às informações.

Compreendemos as Leis de Diretrizes e Bases da Educação como instrumento de reprodução do sistema vigente, cujas forças produtivas sustentaram a exclusão muito mais do que inclusão. Além de fornecer a base material, ou seja, as condições de produção de sentidos que conduzem à naturalização das interpretações, visto que a escola procura a relação de identificação com as LDBs, sem provocar ou se dispersar em derivas.

Muitas são as conquistas a serem consolidadas, pois as condições de sustentabilidade da inclusão seguem em descompassos, porém, propomos a urgência na criação de espaços de desequilíbrio, esses que habitarão novas escutas, novos deslocamentos, a fim de fornecer a base material das condições de produção necessárias às práticas de transformação, sejam na escola ou sociedade. São muitos os desafios a serem superados, esses que emergem das tensões e conflitos da relação entre “eu” e o “outro diferente”, porém, a sociedade necessita pensar na importância de naturalizar as diferenças sem, no entanto, simplificá-las a ponto de apagar suas singularidades.

Propor novos rumos, novas interpretações, aprender com o outro, reforçar as singularidades, respeitar as diferenças, celebrar que a heterogeneidade é constitutiva e dela se produzem novos saberes. Assim, finalizamos esse estudo com o desejo de que o processo de inclusão das pessoas com deficiência seja (re)significado, a partir de espaços que promovam rupturas na continuidade histórica dos sentidos de exclusão.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro: Introdução crítica de José Augusto Guilhaon Albuquerque. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3. Ed. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1970.

_____. **Posições I**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

AGAMBEN, G. **Estado de Exceção**. Trad. Iraci D. Poleti. São Paulo: Boitempo, 2004.

_____. **Homo Sacer. O poder soberano e a vida nua I**. Trad. Henrique Burigo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

BATISTA, Cristina A. M. **Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental**. [2. ed.] / Cristina Abranches Mota Batista, Maria Teresa Egler Mantoan. – Brasília: MEC, SEESP, 2006.

BAUMAN, S. **Identidade: Entrevista à Benedetto Vecchi**. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 2005.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais**. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. H. O. **Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas**. In: BAPTISTA, C. R. (Org.) **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 73 -81.

_____. **Inclusão: Revista da Educação Especial / Secretaria de Educação Especial**. v.1, n.1 (out. 2005). - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2005.

BORGES, Águeda C. B. **O Corpo indígena enredado no corpo da cidade: efeitos do/no discurso**. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M. C. L; MITTMANN, S. **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado da Letras, 2013.

BUENO, José G. Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais**. Política educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas? Rev. Brasileira de Educação Especial, vol.3, n. 5,set., 1999.

COLL, César, MARCHESE, Álvaro, PALÁCIO, Jesus. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

Congresso Nacional - **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, 1996.

Congresso Nacional - **Constituição da República Federativa do Brasil Brasília** – Senado Federal, 1988.

Conselho Nacional de Educação - **Câmara de Educação Básica** Resolução CNE/CNB n.2 de 11 de setembro de 2001 - Brasília.

CORTEN, André. **Discurso e representação do político**. In: Os Múltiplos territórios da Análise de Discurso. Indurski, Freda e Leandro Ferreira, Maria Cristina. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzatto, 1999.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do Discurso Político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. São Carlos: EduFScar, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. Tradução de Nilton Milanez, Carlos Piovezani Filho. São Carlos: Claraluz, 2006.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Linha de ação sobre necessidades educacionais especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

FAVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. **Direito das pessoas com deficiência**: garantia de igualdade na diversidade. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

FIGUEIRA, E. **A Imagem do Portador de Deficiência Mental na Sociedade e nos Meios de Comunicação** - Ministério da Educação - Secretaria de Educação Especial, 2008.

FONSECA, Vitor da. **Educação Especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

_____. **História da Loucura**: na idade clássica. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **A vida dos homens infames**. In: O que é um autor? Lisboa: Passagens. 1992. pp. 89-128

FLORES, Giovanna G.B. – **Os sentidos de nação, liberdade e independência na imprensa brasileira (1821-1822) e a fundação do discurso jornalístico brasileiro**. Tese de Doutorado defendida no Instituto de Estudos Linguísticos/IEL, Unicamp. SP, 2011.

GLAT, R.; BLANCO, L. M. V. **Educação especial no contexto de uma educação inclusiva**. In: GLAT, R. (Org.). Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007. Cap. 1, p. 15-35

GUIMARÃES, Eduardo. **Semântica e Acontecimento**. Campinas: Pontes Editores, 2005.

HAROCHE, Claudine. A Invisibilidade Proibida. In: AUBERT, Nicole, HAROCHE, Claudine. **Tirania da Visibilidade: o visível e o invisível nas sociedades contemporâneas**. São Paulo: Fap-Unifesp, 2013.

HENRY, Paul. **A ferramenta imperfeita: língua, sujeito e discurso**. Campinas: SP. Editora UNICAMP, 1992.

INDURSKY, Freda. INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos**. (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.

INDURSKY, Freda; LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina; MITTMANN, Solange. **O acontecimento do discurso no Brasil**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

_____, **O político e o jurídico na constituição das subjetividades sociais**. Gragoatá, Niterói, n.18, p.97-110, 2005.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KILPATRIK, W. H. **Educação para uma sociedade em transformação**. Trad. Renata Gaspar Nascimento – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

LAGAZZI, Suzy. O recorte e o entremeio: condições para a materialidade significativa. In: **Análise de Discurso no Brasil: pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi**. RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L.; BRANCO, L.C. (Org.). Campinas, RG Editores, 2011.

_____, **A equivocidade na circulação do conhecimento científico**. In: *Linguagem em (Dis)curso*, v.11, n.3, p.p. 497-514, 2012.

_____. **Análise do Discurso: A Materialidade Significante na Memória**. In: RENZO. A.D,

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2001.

MOTTA, A.L.A.R, OLIVEIRA, T. P. **Linguagem, História e Memória – discurso em movimento (org.)** Campinas: Pontes Editores, - Linguagem, História e Memória, 2011.

_____. **O Desafio de Dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LEANDRO-FERREIRA, M. C. **Resistir, Resistir, Resistir...Primado Prático Discursivo**. In: **Discurso, resistência e...** Cascavel: EDUNIOESTE, 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Tradução Bernardo Leitão. Campinas, SP Editora da UNICAMP, 1990.

MANTOAN, M. T. É. **Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006.

MEC - Ministério de Educação - **Secretaria de Educação Especial Política Nacional de Educação Especial**, Brasília MEC - SEEDSP 1994.

Ministério da Justiça - **Declaração de Salamanca e Linha de Ação Sobre Necessidades Educativas Especiais** - Brasília, Corde, 1997.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – Re(ler) Michel Pêcheux Hoje – Denise Maldidier; trad. Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2003.

MARIANI, Bethania S.C., MEDEIROS, Vanise. DELA SILVA, Silmara. **Discurso, arquivo e...** Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011.

_____. **O PCB e a Imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)**. Campinas, SP: UNICAMP, 1998.

_____. **O comunismo imaginário: práticas discursivas da imprensa sobre o PCB (1922-1989)**. Tese (Doutorado em Linguística), Unicamp, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. **História da Educação Especial no Brasil**. In: Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. Cap. II, p. 27-65.

NECKEL, Nádia. O Corpo –Imagem: Materialidade Discursiva e Práticas de Subjetivação. In: **Língua(gens) em discurso – A formação dos objetos** – TASSO, Ismara, SILVA, Érica. Campinas, SP: Pontes Editora, 2014.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. - 4ª ed. Campinas, SP: Ponte, 2011.

_____. **Discurso em análise: sujeito, sentido e ideologia**. Campinas, SP: Pontes, 2012.

_____. **Interpretação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1996.

_____. **Discurso e texto**. Campinas: Pontes, 2005.

_____. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.

_____. **Interpretações- Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico (1998)**

_____. **Segmentar ou recortar?** Rio de Janeiro, RJ: PUC, (Texto apresentado no V Encontro Nacional de Linguística com o título: Linguagem e História: a questão dos sentidos). Linguística: Questões e Controvérsias. Uberaba: Minas Gerais, 1984.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas, São Paulo: Unicamp, 1995.

_____. **Texto e Discurso** in Organon 23. Volume 9, Número 23. Instituto de Letras. Porto Alegre: UFRGS, 1995.

_____. **Linguagem e educação social: a relação sujeito, indivíduo e pessoa**. In: **RUA** [online]. 2014, no. 21. Volume II - ISSN 1413-2109. Consultada no Portal Labeurb –

Revista do Laboratório de Estudos Urbanos do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade.

_____. **Maio de 1968**: Os silêncios da Memória. In: **Papel da Memória**. Campinas: Ed. Pontes, 1999.

_____. **Língua e Conhecimento Linguístico para uma História das Ideias no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2002.

_____. Ser diferente é ser diferente - A quem interessam as minorias? In: BARROS, Renata C. Bianchi; CAVALLARI, Juliana S. **Sociedade e Diversidade. Trilogia Travessia da Diversidade** – Vol. 02, Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PACHECO, José. **Caminhos para a Inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAYER, Maria O. A Condição Humana de Imigrantes à deriva: corpos, línguas e diluição do sujeito. In: GRIGOLETTO, E; DE NARDI, F. S. **A Análise do Discurso e sua história: Avanços e perspectivas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso: Estrutura ou Acontecimento**. Trad. de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

_____. Papel da memória. In: **Papel da Memória**. Campinas: Ed. Pontes, 1999.

_____. **Ler o arquivo hoje**. In: ORLANDI, Eni P. (org.). Gestos de Leitura: da história no discurso. Tradução: MARIANI, Bethania et. al Campinas: SP, Unicamp, 2014. p. 49-59.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P. Orlandi (et al.). 2. Ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2014.

_____. **Análise de discurso**: textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011.

PFEIFFER, Cláudia Castellanos. **Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito**. Tese de doutorado. Campinas/SP: Pontes, 1996

PFEIFFER, Cláudia C. Políticas Públicas de Ensino. In: ORLANDI, Eni P. **Discursos e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas: Editora RG, 2010.

PETITAT, André. **Produção da escola/produção da sociedade: análises sócio-histórica de alguns momentos decisivos da evolução escolar no Ocidente**. Trad. Eunice Gruman. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

RODRIGUES, David. Dez ideias (mal) feitas sobre educação inclusiva. In: **Educação Inclusiva: estamos a fazer progressos? Faculdade de Motricidade Humana** – Fórum de Estudos de Educação Inclusiva. Lisboa: A Triunfadora, 2006.

_____. **Perspectivas sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade**. Porto: Porto Editora. 2003.

ROMÃO, L.M.S; LEANDRO-FERREIRA, M.C; DELA-SILVA, S. **Arquivo**. In: MARIANI, B; MEDEIROS,V; DELA-SANTA, S. (org). Rio de Janeiro: 7letras, 2011.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil: 1930-1973**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1984.

SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão, construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. **Símbolos para deficiências na trajetória inclusiva**. Reação, ano XII, n. 66, jan./fev. 2009, p.11-17.

SILVA, Mariza Vieira da. “O dicionário e o processo de identificação do sujeito”. In: GUIMARÃES, Eduardo e ORLANDI, Eni Puccinelli (orgs.). **Língua e cidadania: o português no Brasil**. Campinas: Pontes, 1996.

_____.A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

SILVA, Silmara Dela, DIAS, Juciele P. Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia. In: INDURSKY, F., FERREIRA, M.C.L,MITTMANN, S. **Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)**. Campinas, SP: Mercado das letras, 2015.

VEIGA, Ilma Passos A (org). **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP., Papirus ed, 2002.

XAVIER, Libânia Nacif. **Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)**. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

WEB.3https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+placas+sobre+acessibilidade&rlz=1C1GCEA_enBR799BR799&oq=imagens+de+placas+sobre+acessibilidade&aqs=chrome..69i57j0.21019j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8

ANEXOS

ANEXO – A
LEI Nº 4024/61



LEI Nº 4024/61, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1961

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,

Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

TÍTULO X

Da Educação de Excepcionais

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (Revogado pela Lei nº 9.394, de 1996)

ANEXO – B
LEI Nº 5.692/71



LEI Nº 5.692, DE 11 DE AGOSTO DE 1971

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA,
Faço saber que o CONGRESSO NACIONAL decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CAPÍTULO I
Do Ensino de 1º e 2º graus

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.

§ 1º Para efeito do que dispõe os artigos 176 e 178 da Constituição, entende-se por ensino primário a educação correspondente ao ensino de primeiro grau e por ensino médio, o de segundo grau.

§ 2º O ensino de 1º e 2º graus será ministrado obrigatoriamente na língua nacional.

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os 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.

ANEXO – C
LEI Nº 9.394/96



LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA

Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

CÂMARA DOS DEPUTADOS

Centro de Documentação e Informação

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

TÍTULO I
DA EDUCAÇÃO

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e a prática social.

CAPÍTULO V
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades educativas especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional 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.

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do *caput* deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o

parágrafo único do art. 60 desta Lei.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis Para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 59-A. O poder público deverá instituir cadastro nacional de alunos com altas habilidades ou superdotação matriculados na educação básica e na educação superior, a fim de fomentar a execução de políticas públicas destinadas ao desenvolvimento pleno das potencialidades desse alunado.

Parágrafo único. A identificação precoce de alunos com altas habilidades ou superdotação, os critérios e procedimentos para inclusão no cadastro referido no *caput* deste artigo, as entidades responsáveis pelo cadastramento, os mecanismos de acesso aos dados do cadastro e as políticas de desenvolvimento das potencialidades do alunado de que trata o *caput* serão definidos em regulamento.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

ANEXO – D

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

MEC/SEESP

Política Nacional de Educação Especial na
Perspectiva da Educação Inclusiva

Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007.

I – Introdução

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola.

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.

Nesta perspectiva, o Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial apresenta a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas

regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais, garantindo:

1. Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
2. Atendimento educacional especializado;
3. Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
4. Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
5. Participação da família e da comunidade;
6. Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
7. Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.

V – Alunos atendidos pela Educação Especial

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial, organizada de forma paralela à educação comum, seria a forma mais apropriada para o atendimento de alunos que apresentavam deficiência ou que não se adequassem à estrutura rígida dos sistemas de ensino.

Essa concepção exerceu impacto duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à sua dimensão pedagógica. O desenvolvimento de estudos no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações, as práticas educacionais e de gestão, indicando a necessidade de se promover uma reestruturação das escolas de ensino regular e da educação especial.

Em 1994, a Declaração de Salamanca proclama que as escolas regulares com orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias e que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, tendo como princípio orientador que “as escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras” (BRASIL, 2006, p.330).

O conceito de necessidades educacionais especiais, que passa a ser amplamente disseminado a partir dessa Declaração, ressalta a interação das características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social. No entanto, mesmo com uma perspectiva conceitual que aponte para a organização de sistemas educacionais inclusivos, que garanta o acesso de todos os alunos e os apoios necessários para sua participação e aprendizagem, as políticas implementadas pelos sistemas de ensino não alcançaram esse objetivo.

Na perspectiva da educação inclusiva, 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. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos.

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos 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.

Os estudos mais recentes no campo da educação especial enfatizam que as definições e uso de classificações devem ser contextualizados, não se esgotando na mera especificação ou categorização atribuída a um quadro de deficiência, transtorno, distúrbio, síndrome ou aptidão. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente, transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância dos ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os alunos.

A partir dessa conceituação, considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse.

VI – Diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular.

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

Dentre as atividades de atendimento educacional especializado são disponibilizados programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização e tecnologia assistiva. Ao longo de todo o processo de escolarização esse atendimento deve estar articulado com a proposta pedagógica do ensino comum. O atendimento educacional especializado é acompanhado por meio de instrumentos que possibilitem monitoramento e avaliação da oferta realizada nas escolas da rede pública e nos centros de atendimento educacional especializados públicos ou conveniados.

O acesso à educação tem início na educação infantil, na qual se desenvolvem as bases necessárias para a construção do conhecimento e desenvolvimento global do aluno. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança.

Do nascimento aos três anos, o atendimento educacional especializado se expressa por meio de serviços de estimulação precoce, que objetivam otimizar o processo de desenvolvimento e aprendizagem em interface com os serviços de saúde e assistência social. 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. Deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional.

Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social.

A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos.

Na educação superior, a educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue – Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais, o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa e o ensino da Libras para os demais alunos da escola. O atendimento educacional especializado para esses alunos é ofertado tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais. Devido à diferença linguística, orienta-se que o aluno surdo esteja com outros surdos em turmas comuns na escola regular.

O atendimento educacional especializado é realizado mediante a atuação de profissionais com conhecimentos específicos no ensino da Língua Brasileira de Sinais, da Língua Portuguesa na modalidade escrita como segunda língua, do sistema Braille, do Soroban, da orientação e mobilidade, das atividades de vida autônoma, da comunicação alternativa, do desenvolvimento dos processos mentais superiores, dos programas de enriquecimento curricular, da adequação e produção de materiais didáticos e pedagógicos, da utilização de recursos ópticos e não ópticos, da tecnologia assistiva e outros.

A avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos

qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva como uma prática cotidiana.

Cabe aos sistemas de ensino, ao organizar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, disponibilizar as funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos alunos com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar.

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado, aprofunda o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de educação superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial.

Para assegurar a intersetorialidade na implementação das políticas públicas a formação deve contemplar conhecimentos de gestão de sistema educacional inclusivo, tendo em vista o desenvolvimento de projetos em parceria com outras áreas, visando à acessibilidade arquitetônica, aos atendimentos de saúde, à promoção de ações de assistência social, trabalho e justiça.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações.

ANEXO – E**PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ESCOLA ESTADUAL****PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO**

Sessão Educação Especial

Escola Técnica Estadual Bernardina Rodrigues Padilha – Vacaria/RS

POLÍTICAS DE INCLUSÃO E CURRÍCULO

Esta escola matricula alunos com deficiências, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação, organizando-se para assegurar as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.

O atendimento educacional especializado visa eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação. A sala de recursos multifuncionais é um ambiente dotado de equipamentos, mobiliário e materiais didáticos e pedagógicos para oferta do atendimento educacional especializado acontecendo também em turno contrário.

O atendimento educacional especializado caracteriza-se como serviço de natureza pedagógica conduzida por professor especializado e compreendem um conjunto de atividades, recursos de acessibilidade organizados institucional e continuamente, prestados das seguintes formas:

- a) Complementar a formação dos estudantes por deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, com apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às (crase) salas de recursos multifuncionais; ou
- b) Suplementar a formação de estudantes com altas habilidades e superdotação.
- c) Também oferece serviços de monitoria como apoio aos alunos com deficiência e/ou transtornos globais do desenvolvimento que apresentem alto grau de dependência no desenvolvimento das atividades escolares, auxiliando nas atividades de cuidado, de higiene, de alimentação, de locomoção e outras pertinentes ao contexto escolar.

O atendimento educacional especializado deve integrar o Projeto Político-Pedagógico da instituição educacional, envolver a participação da família e ser realizado em

articulação com as orientações constantes da legislação vigente e demais políticas públicas. O atendimento é realizado prioritariamente na Sala de Recurso multifuncionais da própria instituição educacional regular, ou em outra, no turno inverso ao da escolarização, não sendo substitutivo as (crase) classes comum, podendo ser realizados também nos Centros de Ensinos Especiais.

O professor que atua na Sala de Recurso deverá oferecer orientação e apoio pedagógico aos professores das classes comuns em que os alunos atendidos estejam regularmente matriculados. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado- AEE:

- I) Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades dos alunos da Educação Especial;
- II) Elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
- III) Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
- 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 na instituição educacional;
- 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 ampliar habilidades funcionais dos alunos, promover autonomia e participação;
- VIII) Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade, e das estratégias que promove a participação dos alunos nas atividades escolares.

ANEXO – F
PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO – ESCOLA MUNICIPAL

PROJETO POLÍTICO – PEDAGÓGICO
Capítulo Educação Especial
Escola Municipal Pedro Álvares Cabral – Vacaria/RS

SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivos, a oferta do Atendimento Educacional Especializado, a formação dos professores, a participação da família e da comunidade e a articulação intersetorial das políticas públicas para a garantia do acesso dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, no ensino regular .

Os estudantes público-alvo do AEE são definidos da seguinte forma:

- Estudantes com deficiência- aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem ter obstruída sua participação plena e afetiva na escola e na sociedade.
- Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento – aqueles que apresentam quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação e/ou estereótipos motores. Fazem parte dessa definição de estudantes com autismo infantil, síndrome Asperger, síndrome de Rett, transtorno integrativo da infância.
- Estudantes com altas habilidades ou superdotação – aqueles que apresentam potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas salas de recursos multifuncionais se caracteriza por ser uma ação do sistema de ensino no sentido de acolher a diversidade ao longo do processo educativo, constituindo-se num serviço disponibilizado pela

escola para oferecer o suporte necessário as necessidades educacionais especiais dos alunos, favorecendo seu acesso ao conhecimento.

Nesse sentido, o AEE não pode ser confundido com atividades de mera repetição de conteúdo programáticos desenvolvidos na sala de aula, mas deve constituir um conjunto de procedimentos específicos mediadores de processo de apropriação e produção de conhecimento.

1. A sala de recurso tem por objetivo apoiar os professores que tem na sala comum alunos com necessidades educacionais especiais, bem como atender esses na sala para aprimorar o seu processo de ensino aprendizagem, sanando dificuldades das séries anteriores.
2. Auxiliar os professores em busca de alternativas para realizar um bom trabalho aos alunos com NEE.
3. Atender individualmente os alunos AEE para melhorar o seu desempenho em sala de aula.
4. Identificar as potencialidades de cada aluno.
5. Realizar um trabalho coletivo com todo grupo escolar, para que se efetive a inclusão.
6. Produzir recursos pedagógicos considerando as necessidades específicas dos alunos.
7. Promover ações educativas com vários setores.