



Psicologia & Sociedade

ISSN: 0102-7182

revistapsisoc@gmail.com

Associação Brasileira de Psicologia Social
Brasil

Lorenzoni Lasta, Letícia; Hillesheim, Betina
POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE
Psicologia & Sociedade, vol. 26, 2014, pp. 140-149
Associação Brasileira de Psicologia Social
Minas Gerais, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=309331565015>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE

POLÍTICAS DE INCLUSIÓN ESCOLAR: PRODUCCIÓN DE LA ANORMALIDAD

SCHOOL INCLUSION POLITICS: THE PRODUCTION OF ABNORMALITY

Leticia Lorenzoni Lasta

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS, Brasil

Betina Hillesheim

Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul/RS, Brasil

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar reflexões acerca das políticas públicas de inclusão escolar, as quais regulamentam o atendimento dos sujeitos com necessidades educativas especiais na rede regular de ensino em nosso país. Inicialmente, são apresentadas as políticas públicas de inclusão escolar que tratam de uma inclusão específica, produzida nas malhas de discursos legais e colocada a serviço do Estado-Nação para a produção de sujeitos de determinado tipo. Em um segundo momento, se discute a complexidade e os impasses de um intrincado jogo de inclusões e exclusões, a partir do qual se busca pensar quem são os sujeitos da inclusão escolar. E, por fim, em uma tentativa de lidar com a complexidade desse jogo, sustentamos que as práticas discursivas postas por tais políticas de inclusão escolar são estratégias de governo da diferença, ou seja, o Estado passa a atuar por meio de políticas públicas de domesticação.

Palavras-chave: políticas públicas; inclusão escolar; governamento; produção de sujeitos.

RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo presentar reflexiones acerca de las políticas públicas de inclusión escolar, las cuales reglamentan la atención de los sujetos con necesidades educativas especiales en la red regular de enseñanza en nuestro país. Inicialmente, se presentadas las políticas públicas de inclusión escolar que tratan de una inclusión específica, producida en las redes de discursos legales y a servicio del Estado-Nación para la producción de sujetos de determinados tipos. En un segundo momento, se discute la complejidad y los impasses de un intrincado juego de inclusiones y exclusiones, a partir del cual se busca pensar quiénes son los sujetos de inclusión escolar. Y, por fin, en una tentativa de trabajar con la complejidad de ese juego, sustentamos que las prácticas discursivas puestas por tales políticas de inclusión escolar son estrategias de gobierno de la diferencia, es decir, el Estado pasa a actuar por medio de políticas pública de domesticación.

Palabras clave: políticas públicas; inclusión escolar; gobierno; producción de sujetos.

ABSTRACT

This paper aims to present reflections on the public politics of school inclusion, which regulate the care of individuals with special needs in regular education in our country. Initially, we present the politics of inclusion in school dealing a specific inclusion, produced in the meshes of legal discourse and place in the service of nation-state for the production of individuals of particular type. In a second step, we discuss the complexity and dilemmas of an intricate game of inclusions and exclusions, from which one seeks to think who are the subjects of school inclusion. And finally, in an attempt to deal with the complexity of this game, we hold that the discursive practices posed by such politics of inclusion in school government strategies is the difference, in other words, the state will act through public politics of domestication .

Keywords: public politics; school inclusion; government; production of subjects.

Ensaiando outro jeito de olhar

A inclusão escolar apresenta-se como um campo de múltiplas feições, constituindo-se como um polêmico objeto de estudo na academia. No presente artigo, problematizamos a inclusão escolar a partir dos seguintes documentos: a *Constituição Federal de 1988*, a *Declaração de Salamanca de 1994*, a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei 9.394 de 1996* e a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva de 2008*¹. Entendemos que as políticas públicas são discursos e que, portanto, como coloca Foucault (2005), são práticas que forjam os objetos dos quais falam. Ressaltamos que “prática” não significa a atividade de um sujeito, mas, no sentido dado por Michel Foucault, designa regras que submetem os sujeitos. Portanto, não existe prática livre do sistema discursivo. Como diz Veiga-Neto (2003, p. 54), “é o discurso que constitui a prática”.

Nesse sentido, as políticas públicas funcionam como condições de possibilidade para que ordens sociais sejam criadas e mantidas e para que outras práticas e verdades sejam estabelecidas. A linguagem fala das práticas e ela própria é produto de práticas, assim como o nosso pensamento, o que torna impossível dissociar teoria de prática, pois “a teoria já é uma prática” (Veiga-Neto, 2003, p. 23). Os significados passam a ser entendidos como fluidos e indeterminados na medida em que a linguagem não representa uma realidade, mas sim a define e a constitui; isso possibilita afirmar que não são os sujeitos que constituem a linguagem, mas, ao contrário, eles são constituídos pela mesma, em uma rede de relações marcadas por lutas de imposições de sentidos.

Desse modo, tais políticas não apenas descrevem quem é o sujeito a ser incluído, mas também marcam determinadas formas de ser que se referem a quem está incluído e quem é o excluído, assim como práticas de inclusão/exclusão. Nessa perspectiva, procuramos, no âmbito deste trabalho, marcar a produção de sujeitos no movimento da vida e das relações entre os sujeitos ditos normais-anormais.

As políticas públicas analisadas legislam sobre a inclusão escolar, ressaltando a questão da igualdade e utilizando-se de argumentos pautados nos direitos humanos, na superação das desigualdades, na democratização de oportunidades, no respeito à diferença e no reconhecimento dos sujeitos *anormais*. Mediante as políticas públicas de inclusão escolar, promove-se uma política de universalização da escolarização: todos são chamados a participar do

sistema escolar, tendo acesso à educação escolarizada, sendo que a igualdade de condições para aprender pretende estar garantida na medida em que se compartilha o mesmo espaço escolar. Assim, na medida em que se apregoa uma educação para todos, em um mundo marcado por uma globalização neoliberal excludente, coloca-se em discussão questões relativas à identidade, diferença e diversidade, bem como o binômio inclusão/exclusão como uma estratégia para a gestão dos sujeitos *anormais*.

Desse modo, tais políticas promovem estratégias cujos chamamentos produzem sentidos para os sistemas de ensino, definindo tempos, espaços, campos de saberes, instituições e os próprios sujeitos dessas instituições. Assim, organizamos a discussão aqui proposta a partir de um marcador que nos inquietou na análise desses documentos: quem são os anormais descritos e constituídos pelas políticas públicas de inclusão escolar? Entendemos por marcador aquilo que nos auxilia a pôr marca ou sinal que aponte traços distintivos que determinam e fixam sinais referentes aos sujeitos da inclusão escolar, produzindo formas de ser e modos de nos relacionar com os mesmos.

Tendo isso em vista, problematizamos a produção dos sujeitos normais/anormais como força discursiva no interior das políticas públicas de inclusão escolar. Sublinhamos ainda que este trabalho não se filia a uma posição pró ou contra a inclusão, mas busca uma hiper crítica de tais políticas, assumindo que uma hiper crítica consiste em um risco, pois, “como deixar claro que uma hiper crítica a tais políticas de inclusão não implica, em absoluto, uma negação a elas, não implica uma recusa à própria inclusão?” (Veiga-Neto, 2001, p. 109).

A produção do anormal: quem são eles?

Todas as suas concepções e práticas atestam a existência dos diferentes, que povoam nossas casas e ruas, salas de aula e pátios de recreio, dias e noites. Diferentes, que são os homossexuais, negros, índios, pobres, mulheres, loucos, doentes, deficientes, prostitutas, marginais, aidéticos, migrantes, colonos, criminosos, infantis-adultos, todos os Sem... Os quais, por tanto tempo, ficaram borrados e excluídos, calados e subordinados, dominados e pisoteados pela lógica da Identidade-Diferença. (Corazza, 2002, p. 4)

Considerando-se que, como coloca Pinto (1999), fazemos parte de um intrincado jogo de inclusões e exclusões, propomos pensar os sujeitos da inclusão escolar a partir de três inquietações: Quem é o sujeito incluído/excluído dos/nos documentos analisados? Em que condições se dão os processos de inclusão

exclusão? Quais os efeitos da inclusão/exclusão? Como ponto de partida, problematizamos as diferentes nomenclaturas postas em cada um dos documentos como formas de referir-se ao *anormal*. Enquanto na Constituição Federal de 1988 esse é nomeado como “*portador de deficiência*” (p. 124), na Declaração de Salamanca de 1994 consta a expressão “*pessoa com necessidades educativas especiais*” (p. 1), assim como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB de 1996 lê-se “*educandos com necessidades especiais*” (p. 14) e na Política Nacional de Educação Especial de 2008 “*sujeitos com necessidades educativas especiais*” (p. 12)².

Essas diferentes nomeações indicam que, apesar dessas políticas públicas terem sido pensadas em momentos cronológicos diferentes, foram pensadas dentro de uma mesma lógica, ou seja, uma lógica binária que supõe o *anormal* em oposição ao *normal*, independentemente da nomenclatura usada: cego, surdo, cadeirante, deficiente mental, deficiente físico, superdotado, dentre outras. Portanto, “todas as formas de nomear são pensadas dentro da lógica binária de normalidade/anormalidade, de inclusão/exclusão” (Thoma, 2004, p 3).

A normalidade se constitui como um padrão inventado para delimitar os limites da existência e a partir do qual se pode estabelecer a anormalidade (como, por exemplo, o “*portador de deficiência*”, a “*pessoa com necessidades educativas especiais*”, os “*educandos com necessidades especiais*”, os “*sujeitos com necessidades educativas especiais*”), instituindo-se políticas públicas, bem como práticas de normalização e controle. Assim, a normalidade passa a existir a partir da norma que “marca a existência de algo tomado como o ideal e que serve para mostrar e demarcar aqueles que estão fora da curva da normalidade, no desvio que deve ser corrigido e ajustado” (Thoma, 2005, p. 254). Ao delinear os contornos das políticas públicas de inclusão escolar, percebe-se que, invariavelmente, essas produzem sujeitos de determinado tipo, isto é, produzem sujeitos que podemos nomear como *sujeitos falhos*; englobando nessa nomenclatura os seres humanos assujeitados mediante relações de saber/poder, as quais os posicionam a partir da distância em relação à norma.

No livro *Vidas Desperdiçadas*, Bauman (2005) aborda a sociedade atual colocando-a como sociedade de consumo, na qual estar excluído equivale a ser um *consumidor falho*, o que ocasiona tédio e frustração. Com isso, podemos dizer que tanto o *sujeito falho* quanto o *consumidor falho* são nomenclaturas que tratam de falta, de falha, de imperfeição, visto que perfeição, nas palavras de Bauman (2005, p. 141),

“é um eterno ‘ainda não’, algo que está a um ou mais passos à frente, que se pode alcançar, mas não realmente controlar”.

O termo anormal é muito discutido pelo campo “*psi*” – psiquiatria, psicologia –, bem como pela pedagogia, especialmente a educação especial, na tentativa de tornar inteligíveis as anormalidades. Michel Foucault (2001), ao apresentar a genealogia do anormal, destaca três figuras: *o monstro humano*, *o masturbador* e *os incorrigíveis*. Chamamos a atenção, neste trabalho, para a terceira figura – os incorrigíveis –, por esses serem alvo privilegiado nos processos de subjetivação vividos na escola inclusiva, enquanto instituição que deverá normalizá-los: “Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva” (Organização das Nações Unidas - ONU, 1994, p. 3).

Foucault (2001, p. 73) nos lembra que:

O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E, no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobre correção. De modo que vocês vêem desenhar-se em torno desse indivíduo a ser corrigido a espécie de jogo entre a incorrigibilidade e a corrigibilidade. Esboça-se um eixo da corrigível incorrigibilidade, em que vamos encontrar mais tarde, no século XIX, o indivíduo anormal precisamente.

A nomenclatura que usamos, *sujeito falho*, marca o quanto o processo de formação de subjetividade é muito mais complicado do que nos fazem crer os pressupostos sobre o sujeito³ que constituem o núcleo das teorias pedagógicas e das políticas públicas de inclusão citadas. Nesse sentido, é oportuno lembrar que o grande projeto político-educativo da modernidade é a conversão dos **indivíduos** em **sujeitos**. Esse processo combina uma série de estratégias que previnem e corrigem os *incorrigíveis*. Os saberes do campo “*psi*” colocam em evidência os conceitos de sujeito: assim há, por exemplo, o sujeito de desejo da psicanálise; o sujeito do conhecimento da epistemologia genética, bem como o sujeito aprendente da pedagogia, dentre outros.

Parece que, ao tematizar o sujeito, os campos “*psi*” capturam, descrevem, classificam, codificam e hierarquizam os indivíduos para produzirem um saber sobre os mesmos. Contudo, não é apenas falar

e dar nome aos diferentes sujeitos, mas sim dar um conteúdo e uma significação que sustente a produção desses saberes – “O termo necessidades educacionais especiais refere-se a todas aquelas crianças e jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldade de aprendizagem” (ONU, 1994, p. 3). Para se diminuir o acaso e a imprecisão, são necessários os conhecimentos científicos, mas também os conhecimentos escolares, que se materializam no currículo e contribuem para a normalização dos sujeitos, adquirindo status de verdade, se entendendo por todo tecido social.

A subjetividade diz respeito, sobretudo, ao cruzamento de fronteiras – entre o humano e o não-humano, entre cultura e natureza, entre diferentes tipos de subjetividade, pois, como coloca Cohen (2000), a ideia de monstro como “pura cultura” (p. 27) expressa nossa preocupação com a diferença, a alteridade e a limiaridade⁴. A existência dos monstros é a demonstração de que a subjetividade não é, nunca, aquele lugar seguro e estável que a “teoria do sujeito” nos levou a crer, pois as pegadas do monstro não são a prova de que esse existe, mas de que o “sujeito” não existe. Isso significa dizer que o “sujeito falho”, assim como o “monstro”, no momento em que revela que a “diferença é arbitrária e flutuante, que ela é mutável antes que essencial, ameaça destruir não apenas os membros individuais de uma sociedade, mas o próprio aparato cultural por meio do qual a individualidade é constituída e permitida” (Cohen, 2000, p. 40). Por ser um corpo no qual a diferença tem sido repetidamente escrita, o “sujeito falho” permite a formação de vários tipos de identidade – pessoal⁵, nacional, cultural, econômica, sexual, psicológica, universal, particular⁶, a partir das quais nos mostra sua parcialidade, seu eterno “ainda não”.

As identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela (Hall, 2000; Silva, 2000), o que implica o reconhecimento perturbador de que é apenas por meio da relação com o outro, com aquilo que não é, com o que falta, com seu exterior constitutivo que a identidade pode ser construída, mesmo que esse outro seja um outro silenciado e inarticulado. Dessa forma, tanto a identidade quanto a diferença são impostas e dispostas continuamente e, por meio de disputas de poder, através de ações sutis que instituem os pertencimentos, ou não, dos indivíduos a determinados grupos sociais, classificando e criando regras de normalização. Nesse sentido, são as sociedades que constroem os contornos demarcadores de fronteiras entre sujeitos normais/anormais.

Podemos dizer que as políticas públicas de inclusão buscam um outro já não quantificável, mas,

sim, reconhecível, relativamente próximo e, até certo ponto, um outro reformado, um sujeito de diversidade – não de uma diferença. Diversidade e diferença são conceitos diversos, embora, como assinala Skliar, pareçam quase a mesma coisa, mas não exatamente. O mundo da diversidade seria, para o autor, o *mundo do politicamente correto*: um mundo de eufemismos, onde é melhor, por exemplo, não nomear o deficiente de deficiente, o negro de negro, para assim não nomeá-los, não dizê-los, não chamá-los, mantendo intactas as representações sobre eles, bem como os olhares em torno deles. Ou ainda um mundo no qual passamos a nomeá-los de outros modos para continuar massacrando-os, pois, ao chamá-los por outros nomes, evitamos uma ruptura com nós mesmos – “Se o mundo dói, acreditamos que é, sobretudo, porque não somos, porque não conseguimos ser totalmente politicamente corretos” (Skliar, 2003, p. 80). Desse modo, a diferença não se reduz à diferença, como a diversidade se reduz à diversidade; as diferenças não são naturalmente nem melhores, nem piores, nem positivas, nem negativas; são, simplesmente, diferenças. Pois a diferença é uma experiência de ser e estar no mundo, a qual não tem tradução possível.

Diante de tantos nomes - “portador de deficiência” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2001, p. 124), “pessoa com necessidades educativas especiais” (ONU, 1994, p. 1), “educandos com necessidades especiais” (Lei n. 9.394, 2006, p. 14), “sujeitos com necessidades educativas especiais” (Ministério da Educação, 2008, p. 12), que se instalam e se desmembram, podemos pensar que é uma tentativa de apagar os vestígios do outro, seu rosto, suas marcas, sua história, visto que até o próprio nome se torna impronunciável ou indefinido. E, entre tantos nomes, o outro vê diante de si as portas da escola lhes sendo abertas e fechadas como que em uma porta giratória. Pois o outro é quase o Mesmo, mas não exatamente, em virtude de seu deslocamento para fora de nós mesmos, em seu movimento forçado para ocupar espaços. E, sendo assim, voltamos sempre a nomeá-los, a renomeá-los, a conhecê-los, a adivinhá-los, a inventá-los de algum modo, para que a uma distância tal seja possível falar, discutir, conceitualizar e dizer desses outros. Portanto, independentemente dos nomes, esses outros são sempre aqueles outros, os mesmos outros, o outro da exclusão, bem como o outro da inclusão, e assim por diante.

Dito de outra maneira, o outro excluído parece não ter rosto ou corpo, sendo que, a partir da inclusão, adquire rosto e corpo, tornando-se o outro incluído. Ou seja, dada a desordem pelo desconhecimento do outro excluído, pela distância dos excluídos, pela

falta de controle sobre eles, o outro incluído aparece próximo, pois pode ser entendido e ordenado. Essa aproximação é necessária para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro, e, com isso, converter os não-lugares em lugares conhecidos de antemão, pré-fabricados, instituídos e inventados pela mesmidade.

A vontade da ordem na modernidade gera um mal-estar diante das diferenças, já que essas não são facilmente capturáveis, como nos mostra Bauman (1999). Desse modo, surge o esforço pela busca de ordenamento que se dá pelo uso de instrumentos de classificação, seriação, hierarquização e normatização, numa tentativa de eliminação ou suavização da diferença. Desse modo, a linguagem usada para descrever a inclusão escolar nos documentos analisados inventa-a de diferentes formas, dependendo dos atravessamentos que constituem o grupo que dela se ocupa.

Assim, os *anormais* aparecem, aqui, ligados à ideia de incompletude e são colocados como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque o “portador de deficiência” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2001, p. 124), a “pessoa com necessidades educativas especiais” (ONU, 1994, p. 1), os “educandos com necessidades especiais” (Lei n. 9.394, 2006, p. 14), ou os “sujeitos com necessidades educativas especiais” (Ministério da Educação, 2008, p. 12), continuam levantando a suspeita de que há algo errado neles, algo que precisa ser localizado, diagnosticado e tratado.

As práticas discursivas, ao constituírem o sujeito a corrigir, o determinam como aquele que é julgado e estigmatizado enquanto desviante da média que regula o padrão, a norma “é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (Foucault, 2000, p. 302), posicionando tal sujeito em uma situação de correção, ou seja, de corrigibilidade.

Corrigibilidade é, assim, um estado permanente de correção vivido pelo sujeito a corrigir. Entendendo-o como um sujeito falho que se apresenta no momento da recorrência de estados em relação à norma, constitui-se como um sujeito que requer atendimento específico – “atendimento educacional especializado” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2001, p. 124) “preferencialmente na rede regular de ensino” (p. 124) –, bem como pedagogias específicas e com currículo – “adaptado às necessidades das crianças, e não vice-versa” (ONU, 1994, p. 8). O sujeito a corrigir é colocado em estado permanente de correção por apresentar-se em um estado que não é de doença, mas de desvio em relação à normalidade.

Posicionado como aquele a quem se precisa corrigir, o sujeito passa a sofrer intervenção das políticas públicas, das pedagogias, do campo *psi*, com o objetivo de alterar sua condição de anormalidade. A insistência na correção, em trazê-lo mais próximo possível da norma, através do reforço, do acompanhamento especializado, torna-se uma constante em sua vida.

Dessa forma, para mantê-lo em condições de corrigibilidade, é necessário que esse sujeito esteja frequentando a escola e que essa escola seja para todos, oferecendo serviços especializados que deem apoio no sentido de manter esse sujeito junto à escola regular, sendo sujeitado à zona de normalidade de desenvolvimento dos demais.

Assim, o discurso da escola inclusiva parece-nos ser a própria vontade moderna de inclusão que vem ao encontro de uma busca por integrar a nós mesmos e as coisas de nossas vidas às normas, pois a “normalidade inventa a si mesma para, logo, massacrar, encarcerar e domesticar todo o outro” (Skliar, 2003, p. 153), o que viria a apaziguar o nosso mal-estar diante das diferenças na escola, na sociedade. A escola para todos foi inventando, assim, os sujeitos de suas práticas para assegurar o princípio da inclusão, posto pela Constituição Federal de 1988, Declaração de Salamanca de 1994, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva de 2008, que deve garantir a permanência de todos os sujeitos em idade escolar na escola e o respeito à(s) diferença(s).

Entendemos que os quatro documentos citados neste trabalho atendem a uma determinada racionalidade que tanto governa a conduta daqueles sujeitos para os quais as ações são diretamente pensadas – “portador de deficiência” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2001, p. 124), “pessoa com necessidades educativas especiais” (ONU, 1994, p. 1), “educandos com necessidades especiais” (Lei n. 9.394, 2006, p. 14), “sujeitos com necessidades educativas especiais” (Ministério da Educação, 2008, p. 12) quanto constituem subjetividades entre os diferentes sujeitos que se envolvem na elaboração, realização e avaliação dessas políticas públicas. Ocorre, com isso, “um processo de interpelação, de mobilização do eu” através dos meios pedagógicos que se dirigem diretamente “ao sujeito que querem transformar” (Silva, 1999, p. 80), tendo como referência escolas e educadores inclusivos.

Nessa perspectiva, as políticas públicas de inclusão são compreendidas como um dispositivo de governamento que envolve um conjunto de discursos (pedagógicos, médicos, psicológicos, econômicos,

culturais, entre outros) que se articulam através de enunciados científicos e justificam medidas administrativas e educacionais a serem implementadas através de diferentes instituições envolvidas no processo, tendo como “função principal responder a uma urgência” (Foucault, 1999, p. 244).

Uma destas urgências parece se relacionar com a fixação de um lugar para crianças e jovens *anormais*⁷, “preferencialmente na rede regular de ensino” (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, 2001, p. 124), um lugar inclusivo que responda às necessidades e exigências de um sistema educativo, econômico, social, político e cultural que se preocupa com o risco da exclusão social de indivíduos identificados em grupos específicos – neste estudo, todos aqueles ditos *anormais*, isto é, todos aqueles que se distanciam da norma, ou seja, não-normais.

Dito isso, é importante também marcarmos que esta produção do anormal não é aleatória, e sim pontual. Pois o pensamento de Michel Foucault nos permite tomar as noções de norma e de normalização como conceitos operatórios para pensar e ver de outras maneiras os acontecimentos referentes à instituição escolar, bem como o que estamos produzindo em nosso tempo. Desse modo, tratamos de saberes e práticas que atingem a realidade mais concreta do indivíduo, seu corpo, e que, devido à sua estratégia de expansão por toda a população, funcionam como procedimentos abrangentes de inclusão e exclusão social, que constituem um processo de dominação com base no binômio normal e anormal.

A genealogia foucaultiana evidencia o caráter peculiar das formas de exercício de poder em nossa sociedade. O poder assume formas regionais e concretas extremamente eficientes, com o objetivo de fazer do indivíduo e da população entidades normais e saudáveis. Isso consiste na produção de indivíduos e populações politicamente dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais, através de uma série de mecanismos como os da disciplina e da normalização.

A partir do século XVIII, a constituição de uma sociedade sadia e de uma economia social liga-se ao projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal, através de saberes, como os da pedagogia, criados para este fim. Conjuntamente a isso, as políticas de inclusão visam a constituir um sujeito autônomo e educado, compreendendo os projetos institucionais para a inclusão escolar eficaz do anormal, bem como do normal, através de novas práticas escolares. Assim, instituem-se processos de normalização do sujeito, organizando-se as diferenças através de uma sanção normalizadora, reproduzindo e produzindo saberes que passam a agir “sobre o

homem, através de técnicas para sujeitá-lo e processos para utilizá-lo” (Foucault, 2008, p. 144).

Assim, o poder disciplinar que age através da sanção normalizadora faz a escola funcionar com leis próprias para organizar as diferenças entre os indivíduos, atribuindo lugares aos mesmos, lugares de inclusão/exclusão escolar. A sanção normalizadora impõe regras a todos os que dela se afastam; a sanção é normalizadora porque faz funcionar a disciplina através da norma. Portanto, a normalização constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo em que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especialidades e torna úteis as diferenças:

Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ela introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a graduação das diferenças individuais. (Foucault, 2008, p. 154)

Em outras palavras, a normalização consiste na integração no corpo social, a criação, a classificação e o controle sistemático das anormalidades. O que de certa forma caracteriza o que Foucault (2000) denomina como *biopolítica* das populações, tecnologia que trata de “um conjunto de processos como a proposição dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc.” (pp. 289-290); uma biopolítica entendida como um conjunto de biopoderes locais que se aplicam à vida, ou seja, uma política dos seres vivos constituídos em população segundo uma regra de um tipo novo, não mais jurídica, mas pretendente *natural* – a norma. Dito isso, perguntamos se essa biopolítica pode ou não ser vista como política de potência (que é o elemento essencial de uma redefinição tanto com o tempo atual, como das condições de emergência de novas subjetividades) sob a forma de uma política das diferenças. Pois nos parece que a biopolítica racionaliza os fenômenos da vida do homem, na qualidade de corpo vivo; ou seja, toma o homem biológico de forma política, encarando o homem biológico e seu meio na relação com o Estado e a política. Sendo assim, racionaliza os problemas que o governo pratica pelos fenômenos de um conjunto de vida na saúde da população, higiene, natalidade, normalidade, anormalidade etc. E, por sua vez, o *biopoder*, sendo o poder sobre a vida e a crescente importância da norma, distribui os indivíduos num campo de valor e utilidade, no qual a própria lei acaba funcionando como norma devido as suas funções reguladoras. Com isso, a vida dos indivíduos que compõem a população passa a valer porque é útil e também porque é, ao mesmo tempo, sã e dócil.

Os documentos tratados neste trabalho regulam a inclusão escolar em nosso país. Dentre os discursos, práticas e saberes, apontam não só o modo peculiar de funcionamento das normas, impondo uma rede uniforme de normalidade frente à anormalidade, como também o mal-estar que a anormalidade causa. Por isso, a normalização constitui um alvo importante, pois toda a sociedade tem normas de acordo com as quais socializam os indivíduos:

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. (Ministério da Educação, 2008, p. 12)

Quando perguntamos sobre a produção do anormal – quem, afinal, são eles? –, assumimos alguns riscos, pois essa não é uma pergunta cuja resposta possa nos conduzir a confortáveis e tranquilizadoras conclusões. Um desses riscos se refere a um discurso que se atualiza constantemente (e nós mesmas estamos suscetíveis a isto, quando, por exemplo, os nomeamos como *sujeitos falhos* em páginas anteriores), em que tudo e todos se deslocam, sem custo algum, de nome em nome, de eufemismo em eufemismo, usurpando e tornando seus termos que fazem referências a in/finitos “outros”, pois “o que é igual para todos não interessa a ninguém” (Skliar, 2003, p. 122).

Não podemos deixar de olhar bem para *quem são eles*, pois, como ressalta Skliar, “eles também são como eu, digo para mim. E assim me defendo deles. E assim me defendo de mim” (Skliar, 2003, p. 195). Com isso, pensamos que estamos diante de um “outro” que multiplica suas identidades a partir de unidades já conhecidas, extremam-se os nomes, mas somente alguns “poucos retalhos de sua alma são autorizados, respeitados, aceitos e tolerados” (Skliar, 2003, p. 197), burocratizando-se o outro, sua inclusão, seu exotismo, sua diversidade, sua diferença, sua identidade, a tal ponto que as fronteiras da in/exclusão aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam, se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome.

Considerações para continuar a pensar

eles são tão parecidos mas não como nós
eles falam outra língua pela nossa voz
eles são tão bonitos
mas não são como a gente
(A. Antunes. Diferente)

As políticas educacionais inclusivas buscam garantir efetividade, eficiência, eficácia, relevância

e produtividade aos processos pedagógicos, um dos responsáveis por formar as subjetividades modernas. Problematizar esses documentos é pensar a produção dos modos de subjetivação, bem como as tecnologias de governo. As políticas públicas de inclusão escolar agem sobre a escola, pois essa é uma instituição que, tal qual o hospital, a prisão e a fábrica, constitui-se como espaço de confinamento, espaço que na sociedade disciplinar foi marcado pelo muro e caracterizado pela busca constante de recuperação; recuperação que produz sujeitos, espaços e tempos escolares. Espaços que, na contemporânea sociedade de controle⁸, ultrapassam os muros, mas que seguem disciplinando, recuperando, produzindo e controlando.

As políticas públicas de inclusão escolar surgem, no Brasil, em um solo adverso, tendo como desafios enfrentar as desigualdades sociais e vencer a tradição política autoritária, desafios que surgem a partir da instauração e consolidação de um regime democrático. Nesse contexto, a escola, sob efeito das práticas discursivas a respeito da inclusão, é o local no qual essa deva ocorrer, a partir dos lemas “educação para todos” e “todos na escola”. Tais práticas, como estratégias de governamento da diferença, buscam repensar, transformar, promovendo uma escola inclusiva, a partir de determinadas aprendizagens, buscando uma escola de qualidade, que respeite as diferenças, e que, de forma eficiente, trata de constituir sujeitos produtivos, estabelecendo as regras da legitimidade democrática ao demandarem pela educação enquanto “direito”, “exercício de cidadania” e “dignidade humana”.

Em outras palavras, a educação inclusiva passa a ser o meio mais conveniente de modificar os comportamentos no sentido da produção de indivíduos apropriados ao Estado. Assim, o Estado passa a atuar por meio de políticas públicas de domesticação, ou seja, o governamento, aqui, “manifesta-se quase como um resultado dessa ação; na medida em que alguém coloca em funcionamento o poder sobre outrem, esse alguém pode governar esse outrem. Pode-se dizer então que, de certa maneira, o governamento é a manifestação ‘visível’, ‘material’, do poder” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 953). A partir disso, para o governo do *anormal* foi exigido dos sujeitos que compõem a população, dentre essa mesma população, o próprio anormal. Além de atos e gestos de obediência e de submissão, incluem-se também modos de subjetivação que se manifestam nos procedimentos de exame através dos quais subjetividade e verdade foram indexadas para o governo de si, dos outros e para o “governo da alma” (Ó, 2003, p. 102).

A inclusão escolar está entre as metanarrativas⁹ que marcam o pensamento pedagógico moderno. Desse modo, “inclusão e exclusão são invenções de nosso tempo. Invenções completamente dependentes e necessárias uma para a outra” (Lopes, 2007, p. 11); sendo que a inclusão articulada com a Modernidade carrega consigo a possibilidade de demarcação territorial e relacional da diferença. Nesse contexto, as políticas públicas de inclusão escolar tensionam tempos e espaços de in/exclusão, bem como sujeitos incluídos/excluídos, ao mesmo tempo em que são tensionadas por aqueles que as constituem e são constituídos por elas. Isso significa que a escola posta por essas políticas públicas é uma escola moderna e por isso ambivalente, na qual atos de exclusão e inclusão são “duas faces da mesma moeda” (Lunardi, 2001, p. 1), e seus sujeitos (os normais e os anormais, os nomináveis e os abomináveis, bem como os inomináveis) fecham/abrem fronteiras (limite em que um lado confina o outro), onde só existe, nos dizem, um para dentro – inclusivo, a inclusão – e um para fora – excludente, a exclusão.

Assinalamos ainda que o conceito de diferença que aparece nos documentos oficiais de inclusão escolar acaba reduzindo a diferença à diversidade. E, “ao tratarem a diferença como diversidade, as políticas de inclusão - nos modos como vêm sendo formuladas e em parte executadas no Brasil – parecem ignorar a diferença” (Veiga-Neto & Lopes, 2007, p. 949). Com isso, os quatro documentos analisados neste trabalho defendem uma “educação para todos”, ao mesmo tempo em que esses discursos acabam produzindo um sujeito de determinado tipo, ou seja, *sujeitos falsos*, portadores de algo que ele próprio não possui.

Esse fato se confirma no momento em que as políticas públicas apelam em seu discurso à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. E, para isso, acabam construindo noções de normalidade e anormalidade, fazendo proliferar e disseminar a norma e os saberes especializados.

Desse modo, no momento em que as políticas públicas promovem o que está proposto em suas páginas (o direito ao acesso à escola pública e de qualidade, o direito à igualdade de condições, uma educação escolarizada para todos, adaptações físicas, curriculares, respeito às diferenças, aprendizagem mútua entre normal/anormal, a convivência entre normal/anormal como benéfica para o convívio em sociedade, o atendimento especializado preferencialmente na rede regular de ensino, a Educação Especial para dentro da escola regular...), acabam incluindo para homogeneizar, isto é, colocam, no mesmo espaço físico, o normal/anormal, na expectativa de que passem a ser o Mesmo. Assim, a escola passa a olhar

para essa diferença com o firme propósito de apagá-la, de torná-la algo indesejável devido ao seu caráter de anormalidade e de estranheza. Tanto a escola frisa o lugar do indesejado que acaba definindo o padrão desejável que servirá de referencial e de modelo de comparação entre aqueles ditos “normais” e aqueles ditos “anormais”. (Lopes, 2007, p. 20)

Entretanto, a diferença não tem possibilidade de tradução, pois altera a serenidade de todos os que buscam se localizar na mesmidade: “Ser diferente é sentir diferente, é olhar diferente, é significar as distintas manifestações existentes dentro da cultura, é não ser o mesmo que o outro” (Lopes, 2007, p. 23). Somos produzidos nas e pelas relações, e é nessas relações que nos constituímos e inventamos os outros. Esses outros, que assim como na música citada acima “são tão parecidos, mas não como nós, falam outra língua pela nossa voz, são tão bonitos, mas não são como a gente”.

Uns outros, esses outros, que são diferentes de nós, de mim, e de você, são produzidos a partir do que falamos sobre ele e dele, fazendo surgir diversos nomes, *nomes dos outros*, cujos enquadramentos são formas de identificação que eles – os outros – carregam.

Nessa perspectiva, o outro, diferente, confirma a nossa normalidade; e “as diferenças são sempre diferenças; ... a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade” (Skliar, 1999, p. 22). E, portanto, é perigoso pensarmos que a inclusão da diferença fará com que a diferença volte, em algum momento, à normalidade, pois as diferenças não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio. A resistência a isso poderia vir a ser a desconstrução da suposta ordem natural dos significados binários, tais como inclusão/exclusão, normal/anormal, escola especial/escola regular, que os localizam em certos discursos e práticas de poder.

Essa resistência talvez seja possível no momento em que a inclusão escolar passe a ser muito mais do que respeitar as diferenças e, a partir desse ponto, possamos negociar outras representações para esses *outros diferentes*; “representações que nos permitam pensar e ver como legítimas outras formas de ensinar e aprender indicada pelos próprios sujeitos, forjadas nas relações com esses grupos culturais” (Fabris & Lopes, 2000, p. 5).

Notas

¹ Este texto articula-se com a análise realizada na dissertação Entre Leis e Decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos-

- Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul.
- ² Serão utilizadas, no decorrer deste trabalho, de forma propositiva, as diferentes nomenclaturas utilizadas pelos documentos, como uma forma de deixar evidente quem são os sujeitos da inclusão escolar nas políticas públicas analisadas.
- ³ Como assinala Silva (2000), o sujeito não passa de um efeito das práticas linguísticas e discursivas que o constroem como tal. Ou seja, o sujeito de que falamos, “mais que originário e soberano, é derivado e dependente. O ‘sujeito’ que conhecemos como base e fundamento da ação é, na verdade, um produto da história” (p. 15). Se, para a Psicanálise, por exemplo, o sujeito não é quem ele pensa que é, compartilhamos neste trabalho com o pensar de Michel Foucault, que o sujeito não é nada mais do que aquilo que se diz dele.
- ⁴ Limiaridade, no sentido dicionarizado, significa: limite, fronteira entre duas áreas, extremo.
- ⁵ Pessoal, no sentido do que é relativo à pessoa.
- ⁶ Particular, no sentido do que é relativo a certos seres vivos, ou seja, particularidades.
- ⁷ Realizamos aqui uma leitura interessada da palavra anormais, utilizando-a para designar esses cada vez mais numerosos tipos que a Modernidade incansavelmente vem inventando: os deficientes, os surdos, os cegos, os cadeirantes, os psicopatas, os aleijados, os monstros, os mutantes, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os refugos, os miseráveis, os incapazes, entre tantos outros.
- ⁸ A chamada sociedade de controle é um passo à frente da sociedade disciplinar. Não que essa tenha deixado de existir, mas foi expandida para o campo social de produção. Enquanto a sociedade disciplinar se constitui de poderes transversais que se dissimulam através das instituições modernas e de estratégias de disciplina e confinamento, a sociedade de controle é caracterizada pela invisibilidade que se expande junto às redes de informação. A sociedade de controle redimensiona e amplifica os pilares constituintes da sociedade disciplinar. Ou seja, na sociedade disciplinar o observador está presente e em tempo real a observar e a vigiar os indivíduos; e na sociedade de controle essa vigilância torna-se rarefeita e virtual.
- ⁹ Uma metanarrativa assume o sentido de uma grande narrativa, ou seja, uma narrativa de nível superior capaz de explicar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre algo. E a inclusão escolar está entre as metanarrativas modernas que tenta dar conta da inclusão do anormal.
- Cohen, J. J. (2000). A Cultura dos monstros: sete teses. In T. T. Silva (Org.), *Pedagogia dos Monstros – Os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras* (pp. 23-60). Belo Horizonte: Autêntica.
- Fabris, E. & Lopes, M. C. (2000). Crianças em posições de não aprendizagem. In *Congresso Internacional de Educação, 2* [CD-ROM]. São Leopoldo, RS: Universidade do Vale do Rio dos Sinos.
- Foucault, M. (1999). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (2000). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2005). *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2008). *Vigiar e punir: história da violência nas prisões* (35^a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Hall, S. (2000). Quem precisa da identidade? In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 103-133). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (2006). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (3^a ed.). São Paulo: EDIPRO.
- Lopes, M. C. (2007). Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In M. C. Lopes & M. C. Dal'igna (Orgs.), *In/Exclusão: nas tramas da escola* (pp.11-33). Canoas, RS: Ed. Ulbra.
- Lunardi, M. L. (2001). Inclusão/Exclusão: duas faces da mesma moeda. *Revista Cadernos de Educação Especial*, 18, 1-15. Acesso em junho, 2009, em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/editorial.htm>
- Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Acesso em agosto, 2008, em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduespecial.pdf>
- Ó, J. R. (2003). O governo da alma e a genealogia da Escola Moderna. In J. R. Ó, *O governo de si mesmo: Modernidade Pedagógica e encenações disciplinares do aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)* (pp.103-110). Lisboa: Educa.
- Organização das Nações Unidas. (1994). *Declaração de Salamanca*. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Acesso em março, 2008, em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Pinto, C. R. J. (1999). Foucault e as Constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. *Educação e Realidade*, 24(2), 33-55.
- Silva, T. T. (1999). Educação, trabalho e currículo na era pós-trabalho e da pós-política. In C. J. Ferreti, J. R. Silva Jr., & M. R. N. S. Oliveira (Orgs.), *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola?* (pp. 75-83). São Paulo: Xamã.
- Silva, T. T. (2000). A produção da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org.), *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais* (pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Skliar, C. (1999). A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação e Realidade*, 24(2), 15-32.
- Skliar, C. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A.
- Thoma, A. S. (2004). Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. *Revista Cadernos de Educação*

Referências

- Antunes, A. (1993). Diferente. In *Nome* [CD]. São Paulo: BMG.
- Bauman, Z. (1999). *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (27^a ed.). (2001). São Paulo: Saraiva.
- Corazza, S. (2002). Educação da diferença. In ANPED (pp. 1-7). Acesso em abril, 2009, em <http://www.25reuniao.anped.org.br/textoclaccosandracorazza.doc>

- Especial*, 23, 1-5. Acesso em novembro, 2008, em <http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2004/01/a5.htm>
- Thoma, A. S. (2005). Entre normais e anormais: invenções que tecem inclusões e exclusões das alteridades deficientes. In N. M. Pellanda, E. Schlünzen, & K. Junior (Orgs.), *Inclusão digital: tecendo redes afetivas/cognitivas* (pp. 253-274). Rio de Janeiro: DP&A.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para saber. Saber para excluir. *Proposições - Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação*, 12(2-3), 22-31.
- Veiga-Neto, A. (2003). *Michel Foucault e educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*, 28(100), 947-963.

Submissão em: 27/03/2011

ACEITE EM: 05/04/2012

Letícia Lorenzoni Lasta é Doutoranda em Psicologia Social e Institucional pela (UFRGS), Mestre em Educação pela (UNISC). Participa como pesquisadora voluntária do projeto intitulado “Educação e Produção de Vida: infância e nomadismo” coordenado pela Professora Dra. Betina Hillesheim, da Universidade de Santa Cruz do Sul. Endereço: Rua Fernando Chagas de Carvalho, n. 20. Apto. 404. Santa Maria/RS, Brasil. CEP 97095-140. E-mail: lelilasta@hotmail.com

Betina Hillesheim é Graduada em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1989), Mestre em Psicologia Social e da Personalidade pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2001) e Doutora em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (2006). Atualmente é Professora Adjunta e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Mestrado em Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, políticas públicas, inclusão, território, nomadismo, literatura infantil. E-mail: betinahillesheim@gmail.com

Como citar:

Lasta, L. L. & Hillesheim, B. (2014). Políticas de inclusão escolar: produção da anormalidade. *Psicologia & Sociedade*, 26(n. spe.), 140-149.