

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A PRODUÇÃO DA ANORMALIDADE SURDA
NOS DISCURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Doutoranda: Márcia Lise Lunardi

Orientador: Prof. Dr. Carlos Skliar

Julho de 2003

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO
BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

L961p Lunardi, Márcia Lise

A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial / Márcia Lise Lunardi. - Porto Alegre : UFRGS, 2003.
f.

Tese (doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2003. Skliar, Carlos Bernardo, orient.

1. Educação especial - Discurso. 2. Surdez - Normalização. 3. Estudos culturais. I. Skliar, Carlos Bernardo. II. Título.

CDU - 376.353:801.73

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

Aos meus pais,
Claudir e Aurea,
por acreditarem nos meus sonhos e
incentivá-los permanentemente
ao longo desta trajetória.

Ao Alejandro,
pelo amor que
dá sentido a
minha vida.

AGRADEÇO

Aos meus pais, Claudir e Aurea, por até hoje conseguirem surpreender-me com seu amor. O apoio e o sentimento de orgulho que têm por mim – e que é expressado a cada encontro, a cada conversa – emocionam-me, sensibilizam-me e, posso dizer, é o que me faz ser uma pessoa tão feliz.

A Margiane e Higino, minha família, a quem devo toda gratidão pelo apoio incondicional em todos os momentos. Em especial, agradeço-lhes por presentear-me com a pequena Luísa, que com seu sorriso permitiu que eu pudesse, pelo menos por alguns instantes, esquecer um pouco das angústias e das dificuldades, fazendo daquelas horas difíceis, momentos de muito prazer.

Ao Alejandro, por incentivar e encorajar-me a seguir adiante, mesmo quando tudo parecia impossível. Agradeço-lhe por me convidar a participar de sua vida e por dar-me a possibilidade de cruzar fronteiras. Muchas gracias, Amorzito!

Ao Carlos Skliar, meu orientador, a quem devo minha “entrada” intelectual no campo da surdez. Autor que me desafiou, a partir de seus textos, a superar limites e ir além do “já sabido”.

Aos professores Alfredo Veiga-Neto, Regina Maria de Souza e Lodenir Karnopp pela disponibilidade, atenção e carinho com que desprenderam na leitura do meu texto, ainda quando este era uma proposta. Da mesma forma, agradeço também pelas sugestões e encaminhamentos que me ajudaram a colocar o ponto final. Em especial, a professora Adriana Thoma que gentilmente aceitou o convite para incorporar-se, nessa outra etapa, a esse “time” maravilhoso que compõe a banca desta tese.

Aos meus colegas do NUPPES, pelas alegrias e parecerias estabelecidas nos diferentes contextos em que tivemos a oportunidade de estarmos juntos.

Aos professores e professoras do PPGEDU, pelas instigantes leituras e discussões que travamos nos percursos das disciplinas.

A Secretaria do Programa de Pós-Graduação da UFRGS – Mary, Marisa, Eduardo, Ione – pelos anos de convivência e trabalho dedicado para que esta tese tivesse condições e possibilidades administrativas de acontecer.

A Lili, Maura e Adri, amigas e parceiras inigualáveis. Com elas aprendi que a amizade pode durar para sempre, sem depender da presença constante e de sua reafirmação permanente.

Aos amigos Clarice e César, pelo carinho fraterno, pela amizade estimulante e pela constante preocupação comigo.

À turminha “chão-chão-chão”, a equipe mais organizada e fiel de auto-ajuda, que se constituiu ao longo deste percurso. A todos e a todas que fazem parte deste time, a minha imensa gratidão. Cada um deles mereceria uma dedicatória especial, mas meu vocabulário não daria conta de expressar aquilo que está na ordem do afeto, faltariam-me palavras para expressar o que essas pessoas significam para mim. Assim, talvez muito mais do que escrever algo para elas, prefiro dedicar-lhes minha eterna amizade e meu amor. De qualquer forma, não poderia deixar de marcar do que uma turminha “chão-chão-chão” é capaz; ela, ou melhor, seus membros são capazes de:

- ❖ abrir sua casa inúmeras vezes para comemorar diferentes coisas, desde uma festa junina, um aniversário ou até algo inusitado como, por exemplo, a inauguração do toldo da área ou da compra da máquina de lavar roupas;
- ❖ ver nos amigos os familiares que ficaram longe pelas escolhas da vida, mas sem esquecer de incluir maniçoba, bombom de cupuaçu, moqueca, tapioca e mungunzá no cardápio gaúcho;
- ❖ perder noites de sono e dias de trabalho, sacrificando o domingo (dia de curtir a família), para ajudar o amigo ou a amiga a reler, corrigir e formatar a tese – tudo isso sem perder o humor e a paciência;
- ❖ em meio a sua própria coleta de dados, lembrar que algumas das coisas que estava vendo ou lendo poderia ajudar a investigação da amiga. E se

isso não fosse muito, copiar “à mão” trechos e trechos dos materiais analisados;

- ❖ compartilhar a tristeza da distância de ter que ficar longe do seu amado (POA – Celso Ramos; POA – Chapecó; POA – Concepción);
- ❖ construir sua própria gramática: “pra ti veres!”; “cada um com seus problemas!”; “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa!”; “podem entrarem!”; “vomi, tão?”; “di um tudo”; “tão tá, então...”; entre outras máximas;
- ❖ de dançar e curtir, desde Zé Ramalho, Rappa, Djavan até Jorge Aragão, Sidney Magal, Jane e Erondi e ter, entre seus *hits* de sucessos, Eguinha Pocotó, Baba Baby e Bonde do Tigrão;
- ❖ ver que seu problema de pesquisa é não ter um problema de pesquisa, ou ter quatro;
- ❖ devido a um prazer pessoal, transformar filmes infantis e revista Caras em *corpus* de análise de pesquisa;
- ❖ passar o dia em frente à televisão comendo chocolate, mas também levantar às sete da manhã para fazer caminhadas, andar de bicicleta, velejar e até se aventurar a fazer o caminho de Santiago de Compostela;
- ❖ orgulhar-se de seus membros quando eles aparecem na televisão ou no cinema; por estarem fazendo seu doutorado-sanduíche na Alemanha; quando eles estão entre os dez primeiros colocados no Concurso Negro e Educação (da Fundação Ford); ou mesmo quando eles ainda nem nasceram – como é o caso do bebê Schmidt-Sommer.

Enfim, Saraí, Ique, bebê, Madalena, Ruth, Francisca, Fabi, Eracy, Fátima, Leandro, Gil, Zé, Regina, Sérgio, Luís Fernando: nos encontramos daqui a cinco anos, como diz Saraí, em um daqueles cafés de Paris!

SUMÁRIO

RESUMO	9
ABSTRACT	10
APRESENTAÇÃO	11
PARTE I - PERCURSO INVESTIGATIVO	21
1. TRILHAS, ARGAMASSAS E ANDAIMES: PRODUTIVIDADE DO OBJETO	22
Trilhas	24
Argamassas	29
Dos documentos	29
Andaimes	49
Das unidades de análise	49
Das ferramentas	58
PARTE II - CAMPOS DE SABER	61
2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CIENTÍFICA	62
Bruxarias, demônios e pecados: exclusão e segregação dos corpos deficientes	65
Produção de um espaço de “educabilidade” para os sujeitos deficientes	77
Educação Especial e medicina social: ferramentas de controle social	89

PARTE III - “ARTES DE JULGAR”	99
3. A ANORMALIDADE NO DETALHE: A ARTE MINUSCIOSA DO CONTROLE E DA CORREÇÃO DOS CORPOS SURDOS	100
Controle normalizante e olhar que vigia: diagnosticar, classificar e punir	103
Família: rede de solidariedade no processo de normalização	119
4. INCLUSÃO/EXCLUSÃO: MECANISMOS PARA GERENCIAR A ANORMALIDADE SURDA	132
Tratar de incluir, tratar de normalizar	136
Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade	152
5. PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: NORMALIZAR O OUTRO, FAMILIARIZAR O ESTRANHO	169
Língua, identidade, cultura – nas singularidades, a captura das recorrências	171
“Que estranha sociedade é a sociedade normativa” – notas para finalizar	187
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	192
DOCUMENTOS PESQUISADOS	199

RESUMO

A presente tese, *A Produção da Anormalidade Surda nos Discursos da Educação Especial*, insere-se no terreno das discussões que pretendem examinar as relações entre normalidade/anormalidade e poder/saber. Tendo como foco principal a Política Nacional de Educação Especial (PNEE), ela aponta para as formas como um dispositivo pedagógico torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, operam na constituição de subjetividades anormais. Tal empreendimento analítico foi constituído a partir de um conjunto de ferramentas extraídas do campo dos Estudos Culturais, principalmente aqueles que estão próximos a uma perspectiva pós-estruturalista; entre elas, destaco as noções foucaultianas de poder disciplinar, biopoder e normalização. Tais ferramentas possibilitaram-me operar sobre as formas como os discursos instituídos pelas práticas da Educação Especial colocam em funcionamento estratégias de normalização para os sujeitos surdos. Mostrei, por meio da análise desses discursos, como os surdos são constituídos como sujeitos patológicos e como se incide sobre eles uma terapêutica que é capaz de acionar mecanismos de correção, exame e vigilância, uma vez que analisam, decompõem e classificam esses sujeitos e estabelecem sobre eles a partilha entre normalidade e anormalidade. Também problematizei a norma como uma estratégia de gerenciamento do risco social. Faço isso por meio da análise dos discursos das políticas de inclusão voltadas para os sujeitos surdos. Evidencio, ao final, a pedagogia da diversidade como uma estratégia normalizadora que, ao enaltecer as diferenças, captura-as a partir de uma norma transparente, colocando em funcionamento uma operação de apagamento das diferenças.

Palavras-chave: Normalização, Surdez, Educação Especial, Discurso.

ABSTRACT

The present thesis, *Production of Deaf Abnormality in the Discourses of Especial Education*, is part of the discussions that intend to examine the relationships between normality/abnormality and power/knowledge. Having the National Policy for Especial Education (PNEE) as its main focus, it aims at pointing at the ways this pedagogical device makes possible the production of a set of truths which, by saying something about deficient subjects and defining models to carry out the pedagogical action that is directed to them, operate in the constitution of abnormal subjectivities. Such analytical endeavor was constituted from a set of tools extracted from the field of Cultural Studies, especially those that can be approximated to the post-structuralist perspective, from which I highlight Foucault's notions of disciplinary power, biopower and normalization. These tools have made it possible for me to operate on the ways the discourses instituted by the practices of Especial Education activate strategies of normalization for deaf subjects. I have shown, by means of the analysis of those discourses, how deaf people are constituted as pathological subjects and how a therapeutics reaches them so as to trigger mechanisms for correction, examination and surveillance, since they analyze, decompose and classify these subjects and establish among them the division between normality and abnormality. I have also problematized the norm as a strategy to manage the social risk. I did that through the analysis of the discourses of the inclusion policies for deaf subjects. Finally, I analyze the pedagogy of diversity as a normalizing strategy that, by enhancing differences, catch them from a transparent norm, thus activating an operation to delete those differences.

Keywords: Normalization, Deafness, Special Education, Discourse.

APRESENTAÇÃO

“... deixar escrever não é apenas permitir escrever, dar permissão para escrever, mas estender e alargar o que pode ser escrito, prolongar o escrevível. A leitura torna-se assim, no escrever, uma tarefa aberta, na qual os textos lidos são despedaçados, recortados, citados, in-citados e ex-citados, traídos e transpostos, entremeados com outras letras, com outras palavras.”
(Larrosa, 1998, p. 183)

Enfim, chegou momento de cumprir com a lição; de cumprir com esse ato que implica a abertura a uma leitura e a possibilidade de um espaço de escrita. Um começo que já teve vários (re)começos, mas que sempre está à disposição para ser aberto e recebido com toda hospitalidade. Por isso, convido os leitores desta tese a divagarem pelos fios e tramas que tecem este trabalho e a serem mordidos pelas linhas deste texto a fim de que possam, nos retalhos, nos fragmentos desta escrita, encontrar aquilo que este texto pensa e diz. Esse convite não é um dever, tampouco uma obrigação; é, antes de tudo, uma partilha, um ato de amizade para aqueles que, junto comigo, através de seus textos, de suas conversas e de outras leituras, incitaram-se e desafiaram-me a incursionar por essa lição.

Portanto, eis-me aqui... nas incertezas, no provisório, no simples, no cotidiano e talvez no trivial de uma problemática, que nada mais é do que impressões, leituras, olhares que lanço a um objeto de estudo: a *Educação Especial*.

Primeiramente, gostaria de ressaltar a opção, ou melhor, a preferência em eleger esse objeto. A Educação Especial, como política, como prática pedagógica, enfim, como discurso, constitui-se, ao longo de minha história acadêmica – como educadora especial de formação, como professora de surdos e como pesquisadora – em um espaço de produção de saberes e poderes, enfim, constitui-se, por meio de seus aparatos, em uma tecnologia capaz de fabricar sujeitos a partir de diferentes dispositivos.

Ao perceber a estreita relação entre a Educação Especial como uma tecnologia de produção de subjetividades e os seus efeitos de poder-saber na constituição da anormalidade, procuro entender a partir de que condições de possibilidades e de quais dispositivos essa engrenagem se movimenta. Mas, para que tudo isso? Quais são os interesses, as asserções acerca dessa problemática? Talvez tais perguntas possam ser assinaladas por alguns indicativos, por algumas curiosidades e incertezas desenhadas no decorrer dos meus tempos e espaços acadêmicos e profissionais.

Meu acercamento às condições pedagógicas produzidas pela instituição especial deu-se, e continua dando-se, por diferentes vias, porém gostaria de apontar algumas delas, aquelas que considero significativas justamente por estarem atravessando a todo o momento minhas escolhas no campo da pesquisa, seja nos espaços das escolas em que trabalhei, seja nas academias por onde circulei. Pretendo mostrar, então, as condições que possibilitaram minha incursão pelo campo investigativo da Educação Especial. Do mesmo modo, interessa-me ressaltar as formas pelas quais fui interpelada por esse campo e,

muitas vezes, “atropelada” por seus diferentes contornos (desde a representação acerca da anormalidade, o discurso pedagógico, o cotidiano de uma sala de aula, as relações de poder estabelecidas entre os diferentes personagens que compõem o espaço desta pesquisa).

Assim, apresento algumas histórias que fazem com que eu me mova, com que eu sinta prazer e curiosidade em mexer com esse objeto de pesquisa: o campo da anormalidade. De antemão, justifico que meu passaporte para atuar nessa área não se legitima com a presença de algum familiar portador de algum tipo de deficiência, ou melhor, não tenho familiares surdos que possam, aparentemente, justificar minha atuação na área da surdez. Parece banal falar disso, mas, para quem atua na área da Educação Especial, sabe do que estou tentando tratar, dos inúmeros questionamentos que nos são levantados a cada vez que falamos, que trabalhamos com surdos. Ou seja, a busca de uma “origem”, de uma “verdade” e, sobretudo, de uma certa identidade com o território da surdez (como, no caso, o parentesco) são alguns dos elementos que possibilitariam, sem muitos contratempos, o *greencard* para penetrar nesse campo que, para muitos, é difícil, penoso, árduo. No entanto, minha entrada nesse campo se deu por outras vias, por outras portas que se apresentaram na cartografia da minha história.

Começo dizendo que uma das minhas aproximações com o esse campo de pesquisa foi a eleição de minha carreira acadêmica, qual seja, o curso de Educação Especial, realizado na Universidade Federal de Santa Maria/RS. Mas por que essa escolha se, como coloquei anteriormente, ninguém de minha árvore genealógica apresentava algum tipo de deficiência? Meu interesse naquela época concentrava-se na busca de algumas “verdades” que me pudessem fazer entender como uma questão educativa era representada no espaço pedagógico como uma doença, uma patologia. É claro que essas impressões só foram possíveis porque eu já atuava como professora de surdos,

ou melhor, como voluntária em uma escola de surdos no interior do Estado do Rio Grande do Sul.

Já no início da década de 90 incomodava-me o tom “hospitalar” destinado à educação de surdos, que, para minha surpresa, e agora somente entendo isso, que me era muito bem justificado pela carreira acadêmica que elegi à medida que freqüentava o curso de graduação. Com um programa curricular atravessado por uma representação clínica da educação, por jogos de poder disputados entre psicólogos, fonoaudiólogos, otorrinolaringologistas, psiquiatras – que tentam instituir um campo de saber que legitime esse poder –, por um conjunto de prescrições que indica incessantemente como lidar com a enfermidade, encontrei, não uma resposta, mas uma confirmação: o campo da Educação Especial é um campo terapêutico e cabe a nós, educadoras especiais, *experts* nessa área, corrigir, recuperar, reabilitar os sujeitos deficientes.

No entanto, aquilo que era um incômodo durante esse período ficou sucumbido, foi deixado na brasa, enquanto que a fogueira era outra. Isso pois, no trabalho cotidiano, o mais importante era entender o que diziam as audiometrias, diagnosticar o nível de perda auditiva para saber como nos dirigir ao aluno surdo, seja falando alto, de frente para ele, articulando bem as palavras. Ou seja, tudo ia muito bem na medida em que meu incômodo inicial diluía-se nessas outras discussões, já que ganhavam centralidade inquestionável no currículo do curso.

No entanto, como educadora especial formada, preparada para colocar em funcionamento todos os dispositivos que movimentam o espaço pedagógico da escola de surdos, aproximei-me, por outra via, de um outro espaço educativo: a escola de surdos, o cotidiano da sala de aula. Constituída pelo saber científico, por aquela racionalidade que legitimava minha presença, propus-me

a trabalhar e, eis que meu incômodo, que estava na brasa, passa ocupar o espaço da fogueira.

Agora no espaço cotidiano da sala de aula, deparava-me com inúmeras situações, atitudes, regras e estratégias que faziam com que, constantemente, me questionasse: era daquele modo que deveria ser a educação de surdos? Medicalizada, centrada num interesse terapêutico? Assim teria que ser a escola? Um laboratório clínico, onde mais da metade dos profissionais era da área médica? O que fazer com aqueles alunos que, muito mais que entender o português falado, tinham outros desejos, outros sonhos? Para essa última pergunta não tinha o receituário, a academia não me ensinou. E, nesse momento, inscrevo meu outro acercamento a essa população de anormais: a comunidade de surdos.

Como intérprete da Língua Brasileira de Sinais, participei de uma outra forma e em outro espaço desse contingente que denomino educação de surdos. Não que lá tenha encontrado a verdadeira forma de educá-los, até mesmo porque já não era mais isso que me preocupava, mas que havia naquele espaço outras formas de representar esses sujeitos e de como eles representavam a si mesmos. Aquele sujeito constituído e constituidor de si, pelo espaço da Educação Especial, como doente, deficiente, patológico era, no conjunto de sua comunidade, entendido como “surdo”: um sujeito que, atravessado por diferentes discursos, se constitui como alguém que trabalha, que estuda, que se apaixona e que, acima de tudo, se comunica. Ou seja, tratava-se de uma surdez que não era medida pelo nível de uma perda auditiva já que a relação entre os sujeitos dessa comunidade não dependia disso.

A partir de minha inserção nessa comunidade, percebi que não se tratava de dois sujeitos diferentes – no caso, o deficiente auditivo da Educação Especial e o surdo da comunidade –, mas de um mesmo sujeito que era atravessado por

diferentes práticas discursivas, produzido por determinados discursos que, a partir disso, vai construindo suas próprias versões de verdade, daquilo que conta como verdade. No momento em que me atentei disso, minha preocupação passou a ser por que somente um desses sujeitos ganhava ênfase; por que havia predominância em compreender o sujeito surdo como ligado a um tipo de saber constituído por regimes de verdade ligados à medicina.

Por que a Educação Especial constitui-se predominantemente a partir de discursos clínicos? Como operam seus dispositivos para produzir esse surdo patológico? Como o discurso médico apresenta-se como um regime de verdade na Política da Educação Especial? Trata-se de questões que continuam incomodando-me e, por isso, meu encontro com esse campo tão específico dá-se, agora, por meio de objeto de pesquisa, por meio de minha imersão nos estudos de pós-graduação.

Com um certo desconforto, com várias incertezas e diferentes atravessamentos volto a esse período acadêmico para discutir, para problematizar, o que me movia no início de minha vida profissional: a constituição da anormalidade no campo da Educação Especial. Sei que o estava escrito no início dessa pequena história como meu incômodo, não está com as mesmas palavras que utilizei agora. No entanto, isso se dá não porque meu incômodo tenha mudado, mas porque ele foi atravessado, foi envolvido e se envolveu na trama que, no momento, constituo como problemática de pesquisa.

Ainda que possa ter um efeito exaustivo e, talvez, cansativo, permiti-me trazer esses objetos-incômodos, esses monumentos-incertezas que constituíram e que ainda constituem minha trajetória como pesquisadora, não com a intenção de fazer uma autobiografia, mas para localizar meu envolvimento no campo que investigo, pois, segundo Foucault, “o investigador está envolvido nas práticas

sociais que analisa e é, em parte, por elas produzido” (apud Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 115).

Anunciar um problema de pesquisa não é algo muito simples, porque ele não está constituído somente por uma “grande pergunta”, por um momento mágico em que a inspiração se infla e, daí, nasceria a questão em estudo. O problema é construído aos poucos, por pequenos comentários e murmúrios, por fragmentos de dados e de elementos que colhemos ao longo de uma trajetória. Portanto, neste estudo, que tem por objetivo *considerar a Política Nacional de Educação Especial como um dispositivo pedagógico de normalização, buscando estudar e descrever analiticamente as tecnologias de seu funcionamento*, apresento algumas considerações que se delinearão nas articulações entre as ferramentas analíticas e as empirias desta pesquisa.

Para dar conta de tal pretensão, organizei minha pesquisa em três partes. Na primeira, *PERCURSO INVESTIGATIVO*, trato de delimitar, de dar contorno e visibilidade às escolhas e renúncias da investigação. No capítulo *Trilhas, argamassas e andaimes: produtividade do objeto*, apresento os caminhos percorridos e os textos escolhidos para meu estudo bem como as ferramentas conceituais utilizadas. Procuro, então, sinalizar a possível articulação entre Estudos Culturais e algumas porções do pensamento de Michael Foucault, as quais constituem o arcabouço teórico das discussões que se engendram nesta tese.

Tendo em vista tais “arranjos”, que podem trazer muitas vantagens como também dificuldades e limitações, apresento a segunda parte desta pesquisa: *CAMPOS DE SABER*. Essa parte é composta pelo capítulo dois, *Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica*. Configurando-se como um dos mais densos deste trabalho, busco, nele, mostrar que foi no final do século XIX e o início do século XX que se organizaram as condições de possibilidade para a atenção e preocupação com a educação dos sujeitos

considerados deficientes. Procuro, então, apresentar a vinculação histórica dos discursos da Educação Especial com as práticas normalizadoras que reivindicavam e constituíam formas regulares de curar e readaptar. Para isso, apresento alguns campos de saber que se encontravam situados em uma rede vasta e extensa de relações, que diziam respeito a uma economia dos corpos e que deviam se ocupar em investir neles para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade.

A terceira e última parte desta tese intitulada “*ARTES DE JULGAR*”, apresenta a analítica empreendida. Atreveria-me a dizer que essa parte é o cerne, o âmago desta pesquisa. É nela que faço o enredamento entre meu objeto de análise a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) com as noções foucaultianas de poder disciplinar, biopoder e normalização. Desenvolvo essas análises nos capítulos três, quatro e cinco.

No capítulo três, *A anormalidade no detalhe: a arte minuciosa do controle e da correção dos corpos surdos*, trago fragmentos discursivos dos materiais analisados a fim de mostrar como eles colocam em funcionamento instrumentos disciplinares que sejam capazes de produzir sobre os sujeitos surdos, práticas de normalização, de forma que, assim, traçam um limite entre os que estão de acordo com a normalidade e os que não estão. Instituo, para isso, o exame e a família como instrumentos disciplinares: o primeiro combinando a idéia do olhar que vigia e do controle que normaliza, permitindo diagnosticar, classificar e punir e a segunda como uma ramificação do mecanismo disciplinar exercido pela escola.

No capítulo quatro, *Inclusão/Exclusão: mecanismos para gerenciar a anormalidade surda*, atendo-me para o deslocamento da noção de norma. Analiso nos discursos produzidos pelo MEC/SEESP o movimento que permite ver a norma operar não mais como tecnologia disciplinar, mas como forma de

segurança. Para ajudar-me nessa problematização, trago como instrumento de análise a noção de inclusão/exclusão e a idéia de que as políticas de inclusão funcionariam como uma tecnologia do gerenciamento do risco social. Faço uma aliança entre inclusão/normalização/segurança para mostrar como essa tríade constitui sujeitos, configura pactos de poder e ordena pessoas.

O último capítulo desta tese, *Pedagogia da diversidade – normalizar o outro e familiarizar o estranho*, faço um investimento de análise para mostrar como os discursos produzidos pelo MEC/SEESP, que sob o *slogan* da pedagogia da diversidade, estariam provocando um movimento de resistência dos indivíduos surdos frente aos mecanismos de normalização. Problematizo essa questão entendendo que a resistência funcionaria como dispersões nas regularidades discursivas até então apresentadas. No entanto, foi preciso mostrar o quanto os discursos de resistências são capturados pelas redes de poder que o instituíram e, com efeito, acabam se constituindo como outros “regimes de verdades”. Tal análise pôde ser feita a partir do momento em que signifiquei a pedagogia da diversidade como um discurso curricular. A significação de que falo, como uma espécie de movimento analítico, foi realizada no intuito de entender o quanto esta prática discursiva instaura-se como uma retórica nos materiais analisados para instituir saberes que servem de estratégias de normalização. Na subseção deste capítulo intitulada “*Que estranha sociedade é a sociedade normativa*” – notas para finalizar, procurei tecer alguns pontos desenvolvidos ao longo do estudo, com a intenção de enfatizar a articulação dos pontos trabalhados, problematizados, analisados e questionados na tese. Trata-se de mostrar como os discursos da Educação Especial funcionaram como um dispositivo pedagógico; ou talvez minha intenção tenha sido a de mostrar tal dispositivo pedagógico como um tipo de escrita que, por sua vez, permite um tipo de leitura capaz de recolher o que se vem dizendo justamente para que se continue

dizendo outra vez, talvez agora de outras formas, possibilitando, assim, um jogo incessante da leitura e do dizer.

PARTE I
PERCORSO INVESTIGATIVO

1. TRILHAS, ARGAMASSAS E ANDAIMES:

PRODUTIVIDADE DO OBJETO

Começo este estudo preocupada em contribuir para a discussão de como os “anormais” foram capturados pelas malhas do poder, como foram instituídas verdades sobre eles, como se deu a fabricação do sujeito normalizado e como operam as estratégias que se encarregaram da normalização desses sujeitos. Destaco, neste capítulo, as trilhas percorridas e os textos escolhidos para este estudo bem como as ferramentas conceituais utilizadas para atingir o objetivo proposto nesta investigação: descrever e analisar os discursos que colocam em funcionamento a PNEE como um dispositivo pedagógico de normalização, constituído de um conjunto de práticas discursivas e não-discursivas com que o poder investe nos corpos dos sujeitos surdos, alvo das práticas da Educação Especial.

Para isso, foi preciso ver como a Educação Especial que hoje conhecemos e as formas de pensá-la, de representá-la, de fazer escolhas políticas em seu nome haviam-se constituído historicamente. Foi necessário ver como discursos que foram-se enunciando sobre ela articularam-se institucionalmente, investiram-se nas práticas e envolveram-se com a escolha de um conjunto de

estratégias, de técnicas, de procedimentos que levaram à captura do sujeito “anormal”.

Trata-se de realizar, a partir das formas de saber e das relações de poder, um ensaio analítico da produção de verdades acerca de objetos – constituídos em práticas discursivas – que reúnem uma série de práticas, recorrentes, regulares e próximas que acontecem no nosso cotidiano. Com isso, a intenção não é produzir uma outra verdade, talvez mais emancipada e mais crítica, tampouco realizar uma espécie de ratificação da veracidade dos enunciados propostos pelos discursos analisados. O investimento que faço é, a partir de uma análise das relações entre poder, saber e verdade, entender a produtividade estratégica organizada e estabelecida de um discurso atual que nos leva a ver e dizer formas particulares, tornadas como naturais e verdadeiras, sobre um objeto que não transcende a história, e sim, nela se estabelece e é fabricado.

Para tal empreendimento, realizo uma análise dos discursos da Educação Especial por meio do exame dos materiais produzidos pelo Ministério de Educação e Cultura em parceria com Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, que tem como foco principal de estudo a Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

A pretensão deste capítulo não é dar a conhecer um modelo metodológico preestabelecido a esta pesquisa. As trilhas inicialmente traçadas para a realização de uma pesquisa são apenas esboços, uma carta de intenções que utilizamos para nos debruçar na busca dos objetivos propostos. Não há um mapa do trajeto a ser percorrido, do qual se lança mão antes de iniciar o percurso. “É apenas depois que o percurso foi feito que se pode estabelecer verdadeiramente o itinerário que foi seguido” (Foucault apud Eribon, 1996, p. 144). A indeterminação prévia de uma forma metodológica possibilitou-me escolher algumas ferramentas consideradas pertinentes, desenhar e redesenhar

a trajetória, mudar percursos. Enfim, o caminho a ser percorrido não estava pronto, foi assumindo contornos no decorrer da trajetória da investigação.

Trilhas

Para mover-me por esse terreno investigativo, precisei acercar-me de elementos teóricos que pudessem, na medida do possível, dar-me as condições, as ferramentas para trabalhar com esse objeto. Nesse sentido, esta investigação tem como andaime teórico as produções dos Estudos Culturais, aqueles de uma vertente pós-estruturalista¹, principalmente as que possibilitam a aproximação com o pensamento do filósofo Michael Foucault. Tento utilizar autores que se movimentam por esses campos, mesmo sabendo da dificuldade e da responsabilidade de unir o pensamento de Foucault a qualquer outro campo de estudo.

Penso nessa possibilidade no momento em que entendo que tanto o campo dos Estudos Culturais quanto a perspectiva de Foucault afastam-se da idéia de um terreno homogêneo e disciplinar para aproximarem-se de um

¹ Os Estudos Culturais – que têm sua origem na década de sessenta, mais precisamente em 1964, na Grã-Bretanha, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, e que, na sua forma contemporânea, conforme relata Escosteguy (2000), “transformaram-se num fenômeno internacional” –, em suas publicações mais atuais, bem diferentes dos trabalhos que os inauguraram – trabalhos como os de Raymon Williams (1958) e Richard Hoggart (1957) – têm adotado claramente abordagens pós-modernas ou pós-estruturais. O seu objeto é qualquer artefato que possa ser considerado cultural, sem fazer distinção entre “alta” e “baixa” cultura. Se as produções do Centro, durante muito tempo, utilizaram “quadros de referência claramente marxistas”, apoiando-se em interpretações de Marx feitas por autores tais como Althusser e, mais tarde, Gramsci, “nos anos 80 esse predomínio cede lugar ao pós-estruturalismo de autores como Foucault e Derrida” (Silva, 1999a, p. 132). Segundo Costa (2000, p. 33), “é possível perceber nas publicações mais recentes a fecundidade das abordagens pós-estruturalistas que se utilizam das concepções de poder e discurso de Michael Foucault, bem como daquelas tendências do pensamento pós-moderno”. A preocupação, em grande parte dos estudos desse campo na atualidade, é com o local, com o movimento, com o particular, com a complexidade da identidade e da diferença e com o contexto.

pensamento que coloca em suspeita qualquer tentativa de essencialização e engessamento teórico. Nesse sentido, poderia dizer que trabalhar com ambas as perspectivas significa mover-se por um espaço onde “não há um modelo *a priori* de mundo, uma metanarrativa a nos guiar” (Veiga-Neto, 2000), mas condições históricas e de possibilidades que permitem inscrever os passos deste estudo nas tramas deste mundo.

No entanto, destaco que a aproximação de alguns elementos da perspectiva foucaultiana nada mais é do que “uma possibilidade entre outras” e, por isso, não é a mais verdadeira ou a mais correta, como também não tem a pretensão de ser a única. Tampouco quero fazer dessas ferramentas uma camisa de força, como algo que está predeterminado ou acabado. Ao contrário, ao “utilizar” Foucault, aproximo-me do comentário feito por Ewald (2000, p. 26) sobre o “uso” desse autor:

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra. E é isso que importa: não produzir algo de verdadeiro, no sentido de definitivo, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam um silêncio de estupefação ou um burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros como as chaves de uma caixa de ferramentas.

A metáfora da “caixa de ferramentas” é-me útil para marcar o “tom”, o “jeito” com que vou trabalhar com as ferramentas teóricas desta pesquisa. Não me preocupei em fazer uma “apropriação”, no sentido de imposição teórica; procurei ser bastante utilitarista, ou seja, usar as ferramentas de uma forma dispersa e fragmentada. Portanto, é através da idéia de uma dispersão produtiva que encontro legitimidade para circular pelas perspectivas teóricas dos Estudos Culturais – aquelas de uma vertente pós-estruturalista – e do pensamento de Foucault.

Nesse ponto, acerca dessa “utilização” da teoria, tomo emprestado o comentário de Veiga-Neto (2000, p. 40) quando discute a possibilidade de essa dispersão teórica ter um lado produtivo:

Se a própria ausência de um sistema unificador significa uma abertura de pensamento, nesses casos temos então, a nosso favor, a possibilidade de usar parcialmente as “porções” de pensamento que nos forem, digamos, úteis, sem comprometer muito as demais “porções”.

Talvez tenha sido essa idéia de usar “parcialmente as porções” do pensamento de Michael Foucault, que me possibilitou tratar a Política Nacional de Educação Especial como um dispositivo. Portanto, quando utilizo esse termo refiro-me ao sentido que lhe deu Foucault e, mais, utilizo-o para tentar explicitar o que é e como funciona o processo de normalização. Segundo Corazza (2000, p. 43), “dispositivo é um termo técnico que Foucault introduz nos anos 70, para trabalhar a genealogia do sujeito moderno, mostrando o desenvolvimento das técnicas de poder orientadas para os indivíduos”.

O próprio Foucault (1998, p. 244), na entrevista publicada em *Microfísica do poder*, responde aos psicanalistas da *International Psychoanalytical Association* (IPA) sobre o sentido e a função metodológica do termo dispositivo. Nessa resposta, Foucault faz uma tentativa de demarcar alguns pontos acerca do termo dispositivo. Em primeiro lugar, coloca o termo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”. Num segundo ponto, demarca “a natureza da relação que pode existir entre esses elementos heterogêneos”, sendo que “o discurso pode aparecer como programa de uma instituição ou, ao contrário, como elemento que permite justificar e mascarar uma prática que permanece muda”; pode ainda funcionar como reinterpretação dessa prática, dando-lhe acesso a um novo campo de

racionalidade. E, num terceiro ponto, entende o dispositivo “como uma formação que, num determinado momento histórico, teve como função responder a uma urgência. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante” (Foucault, 1998, p. 244).

Para entender o funcionamento do dispositivo da normalização nos discursos da Política da Educação Especial, foi preciso investigar seu contingente histórico; verificar os tempos e os espaços em que seus discursos se materializavam; analisar as regularidades desse discurso na produção dos sujeitos anormais; explicitar a articulação dos saberes médicos com a pedagogia corretiva; compreender a forma como essa política se instaura no cotidiano das práticas especiais como um regime de verdade. Considerando esse conjunto de objetivos, organizei a pesquisa em torno das seguintes questões:

- ❖ Que técnicas a Política Nacional de Educação Especial utiliza para normalizar os indivíduos surdos alvos desta pesquisa?
- ❖ A partir de quais estratégias discursivas essas técnicas naturalizam e hegemonomizam o discurso da deficiência?
- ❖ Quais mecanismos disciplinares são colocados em operação pelos discursos analisados a fim de produzir o sujeito anormal?
- ❖ Como esses discursos constituem a Educação Especial como uma pedagogia da correção?
- ❖ Que recorrências discursivas podem ser percebidas através da análise dos discursos da Educação Especial que a instituem como uma ferramenta de normalização?
- ❖ É possível falar em norma, normalidade e normalização dos sujeitos surdos sem se encerrar na questão clínica?

- ❖ Como os discursos das políticas oficiais estabelecem o limiar, a fronteira que permite caracterizar algo ou alguém como um anormal?

O que trato de mostrar, a partir dessas problematizações, é como um documento como a Política Nacional de Educação Especial - PNEE (Brasil, 1994), que o Ministério da Educação começou a divulgar em 1994, se coloca com um dispositivo pedagógico que torna possível a produção de um aparato de verdades que, ao dizer coisas sobre os sujeitos deficientes e ao definir modelos para conduzir a ação pedagógica a eles dirigida, opera na constituição de subjetividades anormais.

Sendo assim, esse documento será o eixo principal para o material de análise; no entanto, à medida que fui mergulhando nesse texto, percebi o atravessamento de outros materiais, ou seja, outros textos que dão suporte e legitimidade para a aplicação e materialização da Política. Portanto, esses textos também farão parte desta análise, mas não como algo isolado da Política, e sim como elementos heterogêneos que possibilitam, que oferecem as condições para que essa Política se instaure como um regime de verdade. Esses outros materiais fazem parte da linha editorial da Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP) e são publicados e elaborados como material técnico-científico.

Entre os discursos selecionados dos materiais da linha editorial, trabalho com a revista *Espaço*, com a *Série Atualidades Pedagógicas* (módulo “deficiência auditiva”), e com os manuais *Turma do Bairro na Classe*. Esses materiais apresentam conteúdos que divulgam, explicam, prescrevem quem é o deficiente, qual a sua doença e como ela deve ser vista pela sociedade em geral e, principalmente, pela comunidade educativa.

Argamassas

Dos documentos

Tratar desses documentos significa traçar um mapa do território de onde parti com minha investigação, isto é, tentei apresentar os discursos, os sentidos, os enunciados que descrevem, nomeiam, explicam a materialização da Política Nacional de Educação Especial. Nesse sentido, interessou-me entender esses discursos não como um conjunto de signos, como elementos significantes que remetem a conteúdos e representações mas, no entendimento que lhes dá Foucault (2000c, p. 56), como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”, discursos que engendram relações que, ao se operacionalizarem, produzem o limite mesmo desses discursos. Isso significa dizer que as relações discursivas oferecem objetos de que o discurso pode falar, “determinam o feixe de relações que o discurso deve efetuar para poder falar de tais ou quais objetos, para poder abordá-los, nomeá-los, analisá-los, classificá-los, explicá-los, etc.” (id., p. 52).

Assim, a Política Nacional de Educação Especial, como os outros textos analisados nesta pesquisa, é entendida não como significados soltos, à espera de serem descobertos² – o que levaria a um entendimento de que esses significados existiram antes de sua enunciação –, mas como fazendo parte de diferentes discursos que passam a existir somente no momento em que foram enunciados³.

² Esse entendimento da produção do discurso enquanto prática, enquanto uma relação que não se limita a um simples entrecruzamento entre coisas e palavras, pode estar relacionado, também, com as noções da chamada “virada lingüística”. Esse é um movimento que desaloja o sujeito do humanismo e sua consciência do centro do mundo social, ou seja, desloca a filosofia da consciência como a fonte de todo significado e de toda ação para um espaço onde o papel das categorizações e divisões é estabelecido pela linguagem e pelo discurso, entendido como o conjunto de dispositivos lingüísticos pelos quais a “realidade” é definida. “A linguagem é vista como parte integrante e central da sua própria definição e constituição, deixando de ser vista como fixa, estável e centrada na presença de um ‘significado’ que lhe seria externo e ao qual lhe corresponderia de forma unívoca e inequívoca” (Silva, 1999a, p. 20).

³ Para Foucault (2000c, p. 90), o enunciado não é uma proposição, nem uma enunciação, tampouco um ato discursivo. É, à primeira vista, como coloca Foucault, “um grão que aparece

Portanto, meu material de análise se movimentou pelos discursos produzidos por esses textos, discursos que, nos jogos de poder/saber, constituem regimes de verdade. No caso deste estudo, entendo “verdade” no sentido que lhe dá Foucault (1998, p. 14), como “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados”. Para que tenha seus efeitos, essa verdade instaura-se como um regime ou, como assinala o próprio Foucault, “está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (ibid.).

É a partir da idéia de que a Política Nacional de Educação Especial é um dispositivo que produz e faz funcionar discursos difundidos e aceitos como verdadeiros, como também técnicas e procedimentos que colocam em movimento essas verdades, que encontro um campo fértil para entender como essa política de verdade constitui o sujeito da Educação Especial: o anormal. Os critérios de seleção da PNEE como eixo norteador desta pesquisa deram-se: pela abrangência e pela multiplicidade de enunciados que, no seu conjunto, vêm-se constituir como o discurso oficial da Educação Especial; pela sua inserção nos diferentes espaços educativos, como normativa – entendida no sentido pleno da palavra, ou seja, a que institui as normas – ou talvez, como a única normativa possível, por ser, segundo dados oficiais (Brasil, 2001a), o primeiro documento elaborado e produzido pelo MEC, como uma Política Nacional de Educação Especial.

Ao definir a PNEE, como eixo principal deste trabalho, como *corpus* empírico desta pesquisa, penso ser necessário justificar a escolha desse

na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte: como um átomo do discurso”. (...) O enunciado não é, pois, uma estrutura, é uma função de existência que pertence exclusivamente aos signos, e a partir da qual se pode decidir, em seguida, pela análise ou pela intuição, se eles ‘fazem sentido’ ou não, segundo que regra se sucedem ou se justapõem, de que são signos, e que espécie de ato se encontra realizado por sua formulação (oral ou escrita)” (Foucault, 2000c, p. 98-99).

documento. Para isso, aponto, a seguir, o cenário em que se compõem sua implementação e divulgação e como, nesse contexto, ela passa a ser um instrumento para a normalização dos sujeitos anormais.

Política Nacional de Educação Especial

Introduzir a Política Nacional de Educação Especial significa percorrer por um campo vasto e denso de leis, normativas, portarias e outros textos afins. É debruçar-se em páginas e páginas de legislações, normas, diretrizes, Constituições que se tramam para constituir isso que ficou determinado como a estrutura legal e política da Educação Especial.

No entanto, não pretendo sobrecarregar este texto com uma série de datas nem com descrições exaustivas sobre portarias e legislações; o que trago são fragmentos dessa história política, pedaços que me permitiram entender o contingente histórico da produção da política oficial. Trata-se de fragmentos que elegi, que considerarei significativos para o uso nesta pesquisa. Portanto, não basta trazer simplesmente a Política como tal: ela precisa estar amarrada à história da Educação Especial em nosso país. E aqui apresento um elemento que atravessa todo o meu texto: a Educação Especial. Em alguns momentos, a disciplina Educação Especial ocupa um lugar no meu discurso muito mais relevante do que a própria política que é objeto desta pesquisa. Isso se dá porque não as entendo como causa e efeito – para mim, elas são imanentes⁴, elas se relacionam entre si, fazem parte da mesma matriz de poder.

⁴ Por esta palavra refiro-me àquilo que “cria, determina, transforma” muito mais do que o mero agir sobre uma realidade externa; a algo que não se produz a partir de uma relação linear de causa e efeito, mas, ao contrário, como processos móveis, interligados e que interagem entre si incessantemente. Ou, ainda, “imaneente” como aquilo que diz respeito ao “que permanece no âmbito da experiência possível” (Houaiss, 2001).

Mas, para iniciar o processo de caracterização da Política Nacional da Educação Especial, talvez seja interessante visualizar sua oficialização através das atas do poder público: a publicação no Diário Oficial da União. Foi numa quarta-feira, exatamente no dia oito de setembro de 1993, que o Diário Oficial da República Federativa do Brasil publicou em suas páginas a oficialização da Política Nacional de Educação Especial. Pelos poderes atribuídos ao Presidente da República, então Itamar Franco, fica instituída a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, regida sob o decreto n.º 914, de 6 de setembro de 1993” (Brasil, 1993a).

Esse documento foi produzido pela Secretaria de Educação Especial com a colaboração dos dirigentes estaduais e municipais de Educação Especial Brasileira e dos representantes do Instituto Benjamim Constant (IBC), do Instituto Nacional de Educação de Surdos e das Organizações Não-Governamentais em Educação Especial no decorrer do ano de 1993.

O conteúdo dessa Política está apresentado em um material impresso que consta de sessenta e seis páginas, distribuídas em seis capítulos, mais apresentação, introdução e bibliografia. Para que esse documento possa ser entendido como eixo de análise desta pesquisa, passarei a descrever seus elementos na forma como estão apresentados e articulados. Portanto, todos os dados trazidos como conteúdo deste texto foram extraídos da Política Nacional de Educação Especial.

1) Apresentação: Como o próprio nome diz, apresenta a Política, traz sua definição e suas aspirações. Segundo o documento,

Entenda-se por Política Nacional de Educação Especial a ciência e a arte de estabelecer objetivos gerais e específicos, decorrentes da interpretação dos interesses, necessidades e aspirações de pessoas portadoras de deficiência, condutas típicas (problemas de conduta) e de altas habilidades, assim como

de bem orientar todas as atividades que garantam a conquista e a manutenção de tais objetivos⁵.

Esse conjunto de enunciados tem por objetivo garantir o atendimento educacional do alunado portador de necessidades educativas especiais, como também inspirar a elaboração de planos de ação que definam responsabilidades dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais.

2) *Introdução*: Descreve a estrutura do documento, apresentando um resumo de cada capítulo, como também os fundamentos legais em que tal Política se baseia: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Plano Decenal de Educação para Todos e Estatuto da Criança e do Adolescente.

3) *Capítulo I*: Versa sobre a revisão conceitual dos termos mais usuais utilizados na Educação Especial. Destaca-se que, com essa revisão, procurou-se chegar a um consenso nacional. Os termos são acompanhados de uma pequena definição que serve de base para as ações políticas e pedagógicas da Educação Especial.

Os termos são: o alunado da Educação Especial; altas habilidades; condutas típicas; deficiência mental; deficiência física; deficiência múltipla; deficiência visual; crianças em alto risco; estimulação essencial; integração escolar; modalidades de atendimento educacional; atendimento domiciliar; classe comum; classe especial; classe hospitalar; centro integrado de Educação Especial; ensino por professor itinerante; oficina pedagógica; sala de estimulação essencial; sala de recursos; deficiência auditiva, educação especial, incapacidade, integração, escola especial, normalização, pessoa portadora de necessidades especiais, reabilitação.

⁵ Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 07. Optei por trazer as referências do conjunto de materiais analisados em nota de rodapé para facilitar a leitura do texto. Assim, tanto neste como nos

4) *Capítulo II*: preocupa-se em apresentar uma análise da Educação Especial no Brasil nas últimas duas décadas, por considerar que houve, nesse período, um certo avanço na conquista da igualdade e do exercício de direitos. Apresenta uma pequena retrospectiva histórica da trajetória das pessoas deficientes – uma história que emigra de um conjunto de atitudes vinculadas à rejeição, à compaixão, à filantropia e à proteção a uma história atrelada a um conjunto de conquistas de direitos de igualdade e de cidadania, que são destacados em âmbito legal pelos seguintes documentos:

- a Lei 5.692/71, de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus que, no art. 9º, confere destaque ao atendimento a deficientes e superdotados.
- A Constituição Federal que, no art. 208, inciso III, garante o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência em igualdade de condições como qualquer outro aluno.

Além desses elementos, o capítulo destaca as ações coordenadas pela Secretaria de Educação Especial que estão voltadas: à formulação de políticas, ao fomento técnico e financeiro e à articulação do aprimoramento da Educação Especial em OGs e em ONGs. Segundo o documento, “a administração do MEC coloca, em seu organograma, a Educação Especial no mesmo patamar administrativo dos demais graus de ensino”⁶.

O capítulo destaca, ainda, a participação da sociedade civil, particularmente dos grupos de técnicos e familiares, no avanço da Educação Especial no Brasil. Esses grupos atuam como frentes de trabalho em prol da conquista de direitos a que todos fazem jus, sem discriminações. Alerta que, apesar de terem sido registradas importantes conquistas nessas últimas décadas,

demais capítulos analíticos, os fragmentos das revistas e dos documentos oficiais estarão referidos dessa forma.

⁶ Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 29.

ainda persistem inúmeras dificuldades no campo da educação de portadores de necessidades especiais. O capítulo é encerrado com a apresentação dessas dificuldades.

5) *Capítulo III*: Nele estão contidos os fundamentos axiológicos, isto é, os valores que norteiam todo o trabalho educacional com pessoas portadoras de necessidades educativas especiais. Para isso, destaca-se uma série de princípios específicos que, juntamente com os princípios democráticos de igualdade, liberdade e respeito à dignidade, servem de suporte para a Educação Especial. São eles: princípio da normalização; princípio da integração; princípio da individualização; princípio sociológico da interdependência; princípio epistemológico da construção do real; princípio da efetividade dos modelos de atendimento educacional; princípio do ajuste econômico com a dimensão humana; e princípio da legitimidade.

6) *Capítulo IV*: Apresenta o objetivo geral da Política Nacional de Educação Especial. Segundo esse documento,

A Política Nacional de Educação especial serve como fundamentação e orientação do processo global da educação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades, criando condições adequadas para o desenvolvimento pleno de suas potencialidades, com vista ao exercício da cidadania⁷.

7) *Capítulo V*: Apresenta os objetivos específicos da Política Nacional de Educação Especial. Como são aproximadamente 50 objetivos, apresento alguns que considero representativos para esta pesquisa:

Aquisição do “saber” e do “saber fazer”. Desenvolvimento das habilidades lingüísticas, particularmente dos surdos. Expansão do atendimento aos portadores de necessidades especiais na rede regular e governamental de ensino. Ingresso do aluno portador de deficiências e de condutas típicas em turmas do ensino regular, sempre que possível. Apoio ao sistema de ensino regular para criar as

⁷ Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 45.

condições de integração dos portadores de necessidades educativas especiais. Oferta de condições pedagógicas aos portadores de deficiências sensoriais, para que tenham educação integral e se tornem mais independentes. Apoio ao corpo técnico/docente de Educação Especial, para o desenvolvimento de estudos e pesquisas em torno da aprendizagem dos portadores de necessidades educativas especiais. Conscientização da comunidade escolar para a importância da presença do alunado de Educação Especial em escolas da rede regular de ensino. Exercício do direito de escolha das filosofias de educação para surdos. Aprimoramento do ensino da língua portuguesa para os surdos na formas oral e escrita, por meio de metodologia apropriada. Incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS), no processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos. Criação de centros de preparação e confecção de material pedagógico às necessidades dos alunos. Incentivo à oficialização da LIBRAS⁸.

8) *Capítulo VI*: Nesse capítulo, centram-se as diretrizes gerais da Política Nacional de Educação Especial. Essas diretrizes têm como mote o repensar da filosofia educacional da Educação Especial, de modo que esta possa valorizar e respeitar as diferenças individuais. Nesse sentido, o respeito e a valorização das diferenças estariam implicados na individualização do atendimento. Dentre as inúmeras diretrizes, apresento algumas que poderão tornar-se material de análise desta pesquisa:

- Desenvolver ações articuladas e integradas, entre as áreas de educação, ação social, saúde e trabalho, para os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial, atendimento educacional e preparação para o trabalho. Assegurar a participação da Educação Especial nos processos decisórios do órgão onde se insere.
- Desenvolver e apoiar programas sistemáticos de prevenção das várias deficiências através da mobilização e integração com os demais órgãos afins, governamentais e não-governamentais.
- Realizar o atendimento sócio-psicopedagógico o mais cedo possível, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global.
- Incentivar programas de aprimoramento ou formação de docentes e especialistas em educação, envolvendo o pessoal das secretarias

⁸ Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 49-53.

afins do MEC e das secretarias de educação dos estados e dos municípios.

- Garantir a participação de pessoas portadoras de deficiência, de condutas típicas e de altas habilidades nos processos de discussão e planejamento educacional e em quaisquer assuntos que lhes possibilitem igualdade de oportunidades e melhoria na qualidade de vida.
- Desenvolver mecanismos de avaliação e acompanhamento do progresso do aluno, como rotina curricular⁹.

9) *Bibliografia*: Nesse espaço, foram elencados os autores que constituíram o aporte teórico dessa política, como também os textos oficiais utilizados por ela. Entre esses textos, destacam-se: a Constituição de 1988, Plano Decenal de Educação para Todos (1993), Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), materiais normativos da Secretaria de Educação de São Paulo (1987 e 1989) e do Conselho Estadual de Educação do Paraná (1983 e 1986).

Como outros textos impressos, a seção da bibliografia encerra as sessenta e seis páginas desse documento. Páginas que estão constituídas de verdades, de poderes e saberes que, nas suas tramas, conformam e desenharam um dos documentos mais significativos da Educação Especial. Mas, para entender o significado dessa política, muitas páginas foram ditas e escritas, outros discursos foram instituídos como verdadeiros e outros saberes, articulados nas redes de poder, foram necessários para a materialização desse documento. Portanto, será importante conhecer alguns desses discursos e dessas verdades, os cenários que constituíram as possibilidades de elaboração de uma Política Nacional de Educação Especial.

Cenários, possibilidades e contextos

⁹ Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 57-61.

Na década de 90, começou a constituir-se no Brasil o discurso da “Educação para Todos”, um efeito da conferência da UNESCO chamada “Educação para Todos”, que ocorreu em 1990 em Jomtien na Tailândia. Em 1993, o Brasil assumiu a responsabilidade, juntamente com outros oito países – Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão –, de elaborar um “Plano Decenal de Educação para Todos”, que visava a “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (Brasil, 2001a).

Várias foram as metas assumidas, mediante a “Declaração Mundial de Educação para Todos”, para o cumprimento dos objetivos estabelecidos nessa declaração. Entre os diferentes objetivos propostos, alguns são relativos especificamente às pessoas portadoras de deficiência, ou seja, às necessidades educativas desses indivíduos. É precisamente no terceiro artigo¹⁰, o da universalização do acesso à educação e promoção da equidade, que se encontra tal referência: “as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar as medidas que garantam a igualdade de acesso aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (Brasil, 1993b, p. 75).

Tais compromissos passam a representar um reforço qualitativo ao segmento populacional constituído de pessoas deficientes. Trata-se de um reforço porque a própria Constituição já garantia, desde 1988, o direito à educação, preferencialmente no ensino regular. Portanto, a Secretaria de Educação Especial (SEESP), juntamente com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), se propõe, também com o poder público e a sociedade civil, a cumprir com os compromissos assumidos internacionalmente.

¹⁰ O fato de esse artigo estar tratando pontualmente da questão da educação dos portadores de deficiência, não significa que nos outros artigos essa problemática não seja abordada. “Embora, os pressupostos como os 10 artigos não tenham sido redigidos com esse propósito, se aplicam, na íntegra, ao atendimento dos alunos com necessidades especiais” (Carvalho, 1997, p. 42).

Nesse sentido, uma série de ações começou a ser desenvolvida; entre elas, a elaboração da Política Nacional de Educação Especial. No entanto, alguns percalços de ordem política e administrativa enfraqueceram, desestabilizaram esse movimento da SEESP. Durante o período entre 1990-1992, a Educação Especial sofre um processo de fragilização configurado por sua perda de *status* e de autonomia administrativa tanto na instância federal, na estrutura do Ministério da Educação, quanto nas esferas estaduais e municipais (Brasil, 2001a).

A Secretaria de Educação Especial é extinta e passa a integrar a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) como uma Coordenação do Departamento de Educação Supletiva e Especial do Ministério da Educação. Essa situação mantém-se, até final do ano de 1992, quando se iniciou o fortalecimento de uma nova política da Educação Especial, de modo que, em novembro de 1992, a Secretaria de Educação Especial é recriada, dessa vez, na estrutura do MEC.

Segundo o MEC/SEESP (2001a), o ano de 1993, então, foi cunhado como marco da retomada da Educação Especial, agora “atrelada institucionalmente a um norte claro e inovador”, explícito primeiramente na Constituição Federal e em seguida à Declaração Mundial de Educação para Todos. Nesse ano de retomada, o MEC reassume sua agenda de programas e ações, destacando, em nível nacional, a emergente discussão sobre a produção da “Política Nacional de Educação Especial”. Portanto, em 1993, foram dados os primeiros passos para a elaboração dessa política, finalizando-se em 1994 por um processo de discussão nacional envolvendo governo e sociedade civil.

Cabe destacar que, ainda em 1994, outro movimento internacional ligado à UNESCO promoveu e estabeleceu as condições que possibilitaram a legitimidade da PNEE em todo território nacional. Esse movimento refere-se à “Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais”, realizada em Salamanca na Espanha. Essa conferência reuniu altos funcionários de educação, administradores, responsáveis por políticas e especialistas, assim como representantes das Nações Unidas e de organismos especializados, além de

outras organizações governamentais internacionais, organizações não-governamentais e entidades patrocinadoras (Brasil, 1994a).

Nesse contexto, noventa e dois governos representados por seus delegados e vinte e cinco ONGs aprovaram, como resultado dessa conferência, a “Declaração de Salamanca” sobre princípios, política e prática das necessidades educativas especiais e uma Linha de Ação.

Esses documentos inspiram-se no princípio de integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir “escolas para todos”, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um. Como tais, constituem uma importante contribuição para o programa com vista à Educação para Todos e para dar às escolas maior eficácia educativa (Brasil, 1994a, p. 05).

Tendo em vista os resultados dessa conferência, que representou um novo ponto de partida para as ações da Educação Especial, e também a participação da SEESP na definição da Política de Educação Infantil e na elaboração do “Plano Decenal de Educação para Todos”, a Educação Especial recupera seu *status* e, principalmente, passa a constituir-se como uma interface entre os diferentes níveis e outras modalidades de ensino. Em conformidade com a política adotada pelo MEC - “o oferecimento de Educação Básica de qualidade para todos” -, o governo brasileiro, no ano de 1995, voltou seus esforços para a implantação e implementação da política de Educação Especial em todo território brasileiro, “visando expandir e melhorar as ações da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 2001a).

Essas ações estiveram associadas a outros dois movimentos político-educativos bastante significativos para a educação brasileira: a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9394/96 e a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Esses documentos subsidiaram o fundamento de que a Educação Especial é parte integrante da Educação Geral,

redirecionaram uma ação educativa comprometida com a formação de cidadãos críticos e sujeitos no processo de construção da história de seu país e garantiram a consolidação da ação política para o alunado com necessidades educativas especiais.

Nesse mesmo contexto, o MEC, passou, também, a sinalizar, explicitadamente, o movimento de municipalização da Educação Especial, “na perspectiva de expandir o atendimento educacional ao alunado que necessitasse desses serviços em pelos menos 1.500 municípios brasileiros” (ibid.).

Não perdendo de vista a opção política pela inclusão, em 1997, em consonância com Política Nacional de Educação Especial, o MEC continua a investir em ações que possibilitem a integração das pessoas com deficiência no ensino regular. Com o compromisso assumido mediante os Parâmetros Curriculares Nacionais e a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais (Salamanca/Espanha), o governo brasileiro propõe um redimensionamento político e filosófico do princípio da inclusão que, segundo os documentos, deve assegurar o “respeito à diversidade”.

Isto assumido, preconiza que a homogeneização dê lugar à individualização do ensino, no qual os objetivos, a seqüência de conteúdos, o processo avaliativo, a temporalidade e a organização do trabalho contemplem os diferentes ritmos e habilidades dos alunos, favorecendo seu desenvolvimento e a sua aprendizagem (Brasil, 2001a).

A “Declaração de Salamanca”, proclama que “as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centralizada na criança, capaz de atender a essas necessidades” (Brasil, 1994a, p. 05). Quando trata dessa finalidade integradora da escola comum, o documento salienta:

As escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das

crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo sistema de ensino (ibid.).

Como decorrência dos debates sobre a universalização da educação, reforçada nessa declaração, percebe-se a emergência da necessidade de os alunos das classes especiais estarem incluídos em escolas comuns com a maioria das crianças. Segundo Carvalho (1998, p. 57), “essa recomendação consensual levou ao conceito da escola inclusiva, cujo principal desafio é desenvolver uma pedagogia centrada na criança, capaz de, bem sucedidamente, educar a todas elas, inclusive àquelas que possuam desvantagens severas”.

Esse redimensionamento da política de inclusão fez com que o MEC adotasse uma série de outras ações que favorecessem ao processo de inclusão. Para isso, elaborou materiais de orientação e reorientou o processo de formação de professores e de escolas especializadas para apoiar os programas de inclusão. Também no ano de 1998, com o objetivo de estimular a melhoria da prática pedagógica na Educação Especial, o MEC produz o documento “Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades especiais” (Brasil, 1999). Com esse documento, visou-se a consubstanciar a incorporação do aprendiz com necessidades educativas especiais na dinâmica pedagógica do ensino regular.

Segundo o relatório do MEC/SEESP (Brasil, 2001a), durante a década de 90, com exceção do período de 1990 a 1992, houve um interessante e promissor movimento na direção da construção do respeito aos direitos do cidadão com deficiência no sistema educacional brasileiro. Portanto, essa é uma década marcada pela implementação, pela primeira vez na história brasileira, de uma Política Nacional de Educação Especial, pela opção, primeiro, de integração¹¹ da pessoa com deficiência no ensino comum e,

¹¹ Cabe destacar que o termo “inclusão” é utilizado posterior ao termo “integração”, distinção assim clarificada pelo MEC/SEESP: “o termo integração passou a ser utilizado no sentido de se ter acesso ao sistema de ensino, e não exclusivamente ao ensino regular; o termo inclusão passou a ser utilizado no sentido de ter acesso ao ensino regular que inicia um processo de reestruturação, mantendo os serviços de apoio de Educação Especial” (Brasil, 2001a).

posteriormente, pela inclusão, e pelos esforços na direção da municipalização da Educação Especial.

Diante desse panorama, a escola passa a ser vista, cada vez mais, como o espaço de afirmação da “diversidade”, e avolumam-se os *slogans* como os da “Educação para Todos” e/ou “Escola Inclusiva”, e esta passa a ser vista como um ganho político na luta pelos direitos humanos e sociais. Inicia-se, assim, a defesa de uma Escola Inclusiva, apesar de todas as possíveis críticas face ao total despreparo das escolas e dos professores nessa tarefa. Frente a esse cenário e já com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que se auto-denominavam não-obrigatórios, vê-se promulgar a versão final das “Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (Brasil, MEC/SEESP, 2001), esta sim, em caráter obrigatório. Essa publicação apresenta textos que, segundo a Secretária de Educação Especial, “tratam da Política Educacional no âmbito da Educação Especial”¹².

Nesse sentido, ousaria dizer que esse último documento vem a constituir-se como uma espécie de “alargamento” da Política Nacional de Educação Especial; dito de outro modo, penso que a PNEE vê-se retalhada e diluída nesse documento. Portanto, também o utilizarei como material de análise, mas somente como um certo tipo de “apêndice” para a PNEE. Por ter esse tom “utilitarista”, não é meu objetivo fazer uma análise mais detalhada sobre a organização das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial e sim tecer, no decorrer deste estudo, algumas análises de seus enunciados que me permitam significá-los como práticas discursivas que instituem verdades acerca dos sujeitos surdos.

O que pretendi pontuar nesta seção não é uma historigrafia da PNEE, nem as circunstâncias que rodearam sua produção, tampouco desejo tecer um juízo de valor sobre elas. Lido com a idéia de condições de possibilidades nesse trabalho e falo em possibilidades porque sei de outras em que esta pesquisa poderia ser desenvolvida, outros caminhos e outros materiais que poderiam compor o seu campo de análise. Com isso quero marcar que a intenção não foi

¹² Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais de Educação Especial, 2001.

fazer um estudo histórico, mas algo muito mais modesto: dedico-me a identificar que condições de possibilidades permitiram, em determinado momento, a elaboração e a divulgação do documento que constitui parte do *corpus* desta tese.

Revista Espaço

É um informativo técnico-científico de Educação Especial para profissionais da área da surdez. Esse material é editado semestralmente pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Tal Instituto foi criado no governo Imperial (1857) e, em 1994, é considerado centro de referência do governo federal na área da surdez. Portanto, a revista *Espaço* é uma publicação que representa as ações políticas e pedagógicas do MEC/SEESP para a área da surdez. Segundo a Secretaria de Educação Especial, no ano de 1998, o INES, juntamente com o Instituto Benjamin Constant (IBC), tornam-se centros de excelência nas respectivas áreas afins (Brasil, 2001a).

A revista *Espaço* é dividida em dez seções, que vão desde discussões teóricas sobre surdez e educação até relatos de experiências e espaços de entrevistas com sujeitos surdos falando de sua trajetória pessoal e profissional. Há também seções que apresentam as produções acadêmicas (resumos de dissertações e teses) na área da surdez, resenhas de livros, divulgação de materiais técnico-pedagógicos, informativos de congressos, seminários e outros eventos na área da surdez e apresentação de um acervo histórico do INES. Destaco que não trabalhei com todas as seções visto que me interessavam somente aquelas em que havia produções teóricas e relatos de experiências de diferentes profissionais envolvidos na área da surdez, entre as quais, cito: “espaço aberto”, “debate”, “atualidades em educação” e “reflexões sobre a

prática”. Em relação à tiragem da revista, pelo menos nas edições analisadas nesta pesquisa, oscila entre 3.000 e 5.0000 exemplares.

Outro aspecto a ser considerado é o caráter não-mercadológico da revista. Por ser um material produzido e veiculado com o apoio do Ministério da Educação e Cultura, ela não tem custo para quem a adquire¹³. Como corpo discursivo desta investigação, quero destacar que os exemplares analisados da revista *Espaço* estarão localizados a partir de 1998, ano em que, como já me referi anteriormente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos institui-se como centro de excelência na área da surdez.

Série Atualidades Pedagógicas

Essa série tem como objetivo divulgar as ações e programas da SEESP. Nela, estão contidas as publicações de educação à distância e do programa de capacitação de recursos humanos. Além disso, pretende divulgar e estimular ações pedagógicas inovadoras realizadas no país¹⁴.

No conjunto dessa série, há três volumes dedicados à área da “educação do deficiente auditivo”: V. I – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Deficiência Auditiva; V. II – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – A Educação dos Surdos; V. III – Programa de Capacitação de Recursos Humanos do Ensino Fundamental – Língua Brasileira de Sinais. Como é um material desenvolvido para capacitar recursos humanos na área da surdez, coloca que “o processo educacional, a ser desenvolvido com alunos surdos, constitui-se um dos maiores desafios que um

¹³ Para fazer contribuições, bem como pedidos de remessa, os interessados deverão solicitar a revista ao INES por meio do endereço que está impresso na própria revista.

¹⁴ Dados extraídos do *site* do MEC: <http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes>. Texto capturado em 10/01/2001.

professor enfrenta, principalmente se for levado em consideração que deva ocorrer, preferencialmente, em classe do ensino regular”¹⁵. Portanto, afirma que “as informações acerca dos limites e das potencialidades desses alunos e de como efetivar seu atendimento, contidas na série sobre deficiência auditiva, visam oferecer subsídios ao professor para que vença mais esse desafio”¹⁶.

Em cada volume da Série Atualidades Pedagógicas dedicado à área da surdez, há uma seqüência de fascículos que, da forma como são apresentados, parecem seguir uma linearidade, ou seja, há conteúdos que os professores ou qualquer profissional que trabalhará com essa série deverá saber antes de outros. Parece haver uma evolução no conhecimento a ser aprendido pelo leitor desse manual. Por exemplo, no V. I - Deficiência Auditiva: Fascículo 1 - A deficiência auditiva; Fascículo 2 - O papel da família frente a surdez; Fascículo 3 - O papel do professor com a criança surda de zero a três anos¹⁷. No V. II - A Educação dos Surdos: Fascículo 4 - A educação infantil para a criança surda de 4 a 6 anos (pré-escola); Fascículo 5 - Alfabetização: a aquisição do português escrito, por surdos; Fascículo 6 - O aluno surdo na educação básica e superior¹⁸. E no último volume, V. III - Língua Brasileira de Sinais: Fascículo 7- A Língua Brasileira de Sinais¹⁹.

Cabe mencionar que cada fascículo dos três volumes apresenta seus objetivos (geral e específicos), algumas informações iniciais, orientando como o professor poderá ler e aproveitar o material, e alternativas para a aprendizagem do professor. Após ter lido e estudado o fascículo, o professor recebe sugestões para sua atuação diante do conhecimento adquirido, como também uma avaliação para testar seus conhecimentos. Ao final do fascículo, há uma chave

¹⁵ Brasil, MEC/SEESP, Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. ii.

¹⁶ Brasil, MEC/SEESP, Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. ii.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Id., 1997b, p. ii.

¹⁹ Id., 1997c, p. ii.

de correção onde o professor poderá conferir suas respostas. Segundo as informações iniciais, “se for aprovado, passe para o fascículo seguinte; se não conseguir aprovação, reestude o texto”²⁰.

Turma do Bairro na Classe

Essa série de três manuais²¹ faz parte de uma campanha publicitária encomendada pelo MEC/SEESP e tem como objetivo apoiar e subsidiar tecnicamente professores na tarefa de integrar os alunos com deficiência no ensino regular. Os conteúdos dos três manuais apresentam objetivos diferenciados: o primeiro pretende apresentar ao professor uma reflexão sobre educação, sobre os direitos das pessoas portadoras de deficiência na área educacional e sobre o papel do professor como agente modificador – “Além disso, este manual fornece informações básicas sobre os principais quadros de deficiências”²²; o segundo tem por objetivo ajudar o professor na tarefa de “propor e desenvolver atividades complementares com seus alunos, para que eles tenham uma melhor assimilação das novas informações sobre as pessoas portadoras de deficiência”²³; o terceiro manual “apresenta algumas maneiras simples” de o professor detectar sinais de prováveis deficiências, “bem como, dicas de como lidar e favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem de seus alunos portadores ou não de deficiências”²⁴.

²⁰ Brasil, MEC/SEESP, *Série Atualidades Pedagógicas*, 1997a, p. 75.

²¹ Esse material é uma produção da Secretaria de Educação Especial em parceria com o MEC. Ele faz parte, juntamente com outros materiais como vídeos de uma campanha que apresentava a questão da integração do aluno com deficiência na rede de ensino. Essa campanha contou com a colaboração da entidade filantrópica SORRI-BRASIL. Essa entidade congrega Centros de Reabilitação Profissional em diferentes cidades do estado de São Paulo e uma cidade do estado do Paraná (Santos, 1997, p. 07).

²² Brasil, MEC/SEESP. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 1, p. 10.

²³ *Ibid.*

²⁴ *Ibid.*

Essa campanha – *Turma do Bairro* –, além de subsidiar os professores com materiais que facilitam o processo de integração dos deficientes, também, visou atingir a população em geral, que, segundo a Secretária de Educação Especial, “incentivou as pessoas a se tornarem mais sensíveis a essa questão, desenvolvendo uma atitude positiva de compreensão e aceitação” (Santos, 1997, p. 07).

O *slogan* da campanha *Turma do Bairro* está baseado em bonecos que representam pessoas que possuem deficiência. Eles, os bonecos, constituem “um grupo que se veste e age como crianças de verdade, com suas preferências, esperanças, medos, habilidades e limitações” (Santos, 1997, p. 07). Os bonecos representam crianças e adolescentes na faixa etária de 11 a 18 anos, possuem nomes próprios e são identificados por sua deficiência²⁵. No conjunto desses bonecos, aparece um deles para caracterizar uma criança sem nenhuma deficiência. Essa personagem foi criada, segundo Santos (1997), “para representar um relacionamento positivo com alguém que é ‘diferente’. É ela quem fala dos preconceitos, dúvidas e medos que as pessoas sentem” (p. 07). A justificativa para a utilização de bonecos nessa campanha atende ao objetivo de tratar “realisticamente” a questão da integração, ou seja, abordá-la de “forma leve e agradável, procurando romper as idéias de tristeza e dramaticidade” (ibid.).

Cabe dizer que, embora tenha me dedicado à análise do discurso da Educação Especial, não abrangendo, neste estudo, a totalidade do que encontrei nos documentos, de forma que tudo o que se encontrasse disposto no discurso viesse a figurar a analítica empreendida. Tentei apropriar-me do que foi efetivamente dito e tornado visível pelo poder-saber do discurso da Educação

²⁵ Os nomes dos bonecos são: Marcos Silva, com deficiência física (paralisia cerebral); Gabriela Costa, com deficiência mental (Síndrome de Down); Márcia Puccini, com deficiência auditiva; Ronaldo Rodrigues, com deficiência visual; e Patrícia Shinokawa, sem nenhuma deficiência (Santos, 1997, p. 07).

Especial a fim de realizar um deslocamento dessas narrativas, buscando produzir algo de singular em termos do que vem sendo visto e dito no cotidiano das práticas educacionais.

Andaimes

Das unidades de análise

Para dar conta e, de certa forma, capturar os discursos dos materiais analisados que dizem respeito às formas de normalização que se dirigem aos sujeitos da Educação Especial, era preciso identificar, nas malhas dos documentos e em consonância com as ferramentas de análise desta pesquisa, os conjuntos de estratégias discursivas que me permitiram conhecer/explorar os aparatos de fabricação de sujeitos normalizados. Para isso, dois amplos conjuntos relacionados entre si tomaram uma certa visibilidade e constituíram-se como um arcabouço de onde emergiram as unidades de análise²⁶ deste estudo: patologização e a pedagogização²⁷.

Esses dois conjuntos saltavam aos olhos cada vez que eu manipulava o *corpus* empírico desta pesquisa. O primeiro, da patologização, preocupado em descrever incessantemente a deficiência auditiva – como ela é adquirida, como diagnosticá-la e como preveni-la. É necessário dar a conhecer a patologia e suas manifestações para saber operar sobre ela. Cabe destacar que não é somente a

²⁶ Utilizo o termo “unidade” não para identificar uma totalidade hegemônica, mas como já o fiz no projeto de qualificação deste estudo: com a intencionalidade de dar uma forma às problematizações construídas nesta pesquisa, ou seja, sob os enunciados que foram instituindo-se como recorrentes nos diferentes documentos produzidos pelo MEC/SEESP.

²⁷ Percebi a possibilidade de ver esses dois conjuntos em meus materiais de análise depois de ter lido a tese de doutorado de Maria Isabel Edelweiss Bujes, intitulada *Infância e maquinarias*. Em uma parte desse estudo, ela aponta a “pedagogização” e a “governamentalização” como dois conjuntos estratégicos para mostrar, através de uma revisão crítica, uma outra forma de problematização, “à forma mais ou menos corrente de significar a infância” (Bujes, 2001, p. 105).

escola a “responsável” por detectar e prevenir a surdez; a família também aparece nos materiais analisados como “agente de prevenção e identificação precoce da surdez”²⁸. Há uma reincidência discursiva nos materiais analisados, centrada na produção e na descrição da “deficiência auditiva”. A modo de exemplo: “os órgãos do aparelho auditivo e seu funcionamento, conceito e classificação da deficiência auditiva, etiologia e prevenção da surdez, diagnóstico”²⁹; “A identificação da Deficiência Auditiva: em busca do diagnóstico preciso”³⁰; “Integração de estudantes portadores de deficiência auditiva no ensino superior: alguns dados de caracterização e de intervenção”³¹.

O segundo conjunto, da pedagogização, é mais evidente, visto que a produção desses documentos é voltada para professores e outros profissionais que atuam na área da surdez, em escolas especiais, escolas regulares, classes especiais, oficinas pedagógicas, sala de recursos, etc. Nesse sentido, a produção discursiva apresenta-se como uma espécie de prescrição pedagógica, como um receituário que os professores podem seguir ao deparar-se com um aluno surdo, seja “na etapa de zero a três anos, na educação infantil, nos processos de alfabetização na educação básica e até mesmo no ensino superior”³².

Da mesma forma que a patologização, há, nesses materiais, uma recorrência dos discursos, que se referem, em grande parte, à “metodologização” e à “burocratização” da educação dos sujeitos surdos. Somente para dar visibilidade e materialidade a esse segundo conjunto, destaco alguns fragmentos desses materiais: “adaptações curriculares para alunos surdos; exemplos de atividades para a alfabetização dos surdos; a escolarização do aluno surdo”³³; “A experiência de aprender com os surdos”³⁴; “Reflexões de

²⁸ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 73.

²⁹ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. iii.

³⁰ Espaço, n.º 10, 1998, p. 24.

³¹ Id., n.º 13, 2000, p. 38.

³² Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a; 1997b; 1997c, p. iii.

³³ Id., 1997a, p. ii.

um projeto de educação com bilingüismo na pré-escola de surdos”³⁵; “As implicações da surdez no processo de escolarização da pessoa surda”³⁶.

Tendo como “pano de fundo” esses dois grandes conjuntos, entendi que não se tratava somente de mostrar como ocorreu a naturalização e a essencialização da noção de deficiência e de como essa “identidade deficiente” se unia à outra identidade, à do “escolar deficiente”. Foi preciso, também, a partir da análise das práticas produzidas pelos discursos dos documentos, entender como estas operam na constituição da “alteridade deficiente”, como falavam sobre os surdos e como direcionavam as ações pedagógicas dirigidas a esses sujeitos. Nesse processo, uma série de conjuntos discursivos impunha-se ao meu olhar a cada vez que vasculhava e transitava entre a empiria e as ferramentas que elegi para análise e discussão da pesquisa.

Diante desse emaranhado de discursos, fui capturada e, ao mesmo tempo, interpelada por eles. Pude compreender, a partir do conjunto que denominei patologização, uma produtividade nos discursos voltados a um olhar medicalizado e clínico, o que, num primeiro momento, ajudou-me a configurar algumas unidades de análise: o diagnóstico, o controle e a correção da anormalidade e a família como parceira na reabilitação.

Em tantas idas e vindas pelos textos analisados, o diagnóstico reiteradamente aparece como uma estratégia de classificação e categorização da surdez. Ele assume uma certa centralidade, visto que permite um maior conhecimento do sujeito a ser “ensinado”, como também serve de referência a uma gama de estratégias metodológicas a serem empregadas na recuperação do sujeito surdo. Nesse sentido, tanto o controle quanto a idéia de correção, ou melhor, de redução dos desvios, aparecem apostos ao diagnóstico. O controle

³⁴ Espaço, n.º 9, 1998, p. 9.

³⁵ Id., n.º 13, 2000, p. 3.

³⁶ Id., n.º 15, 2001, p. 15.

toma visibilidade através de uma certa tipologia de avaliação da surdez, seja por meio da observação constante do comportamento auditivo do aluno, seja por meio das técnicas de avaliação auditiva, entre elas, a audiometria. Talvez seja quase que reincidente dizer que a correção é uma estratégia de normalização, mas ela não poderia ser discutida *en passant* neste estudo já que tal técnica constituiu-se em um dos discursos mais produtivos da Educação Especial e assume um certo prestígio nos materiais analisados. É possível perceber isso, por exemplo, pela indicação freqüente do uso do aparelho auditivo, pela apresentação de técnicas recorrentes para os treinamentos auditivos, e pela estimulação para o desenvolvimento da fala, entre outros.

Outra unidade de análise que localizei sob o conjunto da patologização é a família. Digo de antemão que essa unidade não estava presente quando iniciei esse trabalho. Ela tinha uma certa visibilidade, mas parecia-me que sua materialidade não daria conta do que eu me propunha a fazer – isso antes de entrar em contato com um material, também produzido pelo MEC em parceria com o INES, da década de 60, mais precisamente do ano de 1968. Esse material constitui-se numa série de cadernos que, da mesma forma que a *Série Atualidades Pedagógicas*, servem como um “guia” para os pais e professores. Foi no caderno intitulado “Seu filho é surdo...” que encontrei uma série de recorrências discursivas que, colocadas ao lado dos atuais materiais produzidos pelo MEC/SEESP, me alertaram da possibilidade de ver a família como uma parceira solidária no processo de reabilitação do filho surdo. Já no seu prefácio, ele aponta sua produtividade: “pequeno panfleto de conselhos práticos, como auxílio para os pais de criancinhas surdas...” (MEC/INES, 1968), o que não difere muito do atual material sugerido pelo MEC/SEESP (1997) para os pais: “o fascículo 2 visa prestar esclarecimentos necessários aos professores, de forma

que possam orientar os pais quanto à aceitação da diferença e quebrar preconceitos, além de viabilizar a integração surdo comunidade onde vive”³⁷.

No segundo conjunto, que denominei “pedagogização”, foi um pouco mais difícil identificar e, ao mesmo tempo, eleger quais unidades de análise o comporiam. Uma das dificuldades foi que, para mim, tudo estava sob o catálogo da pedagogia, da escola; afinal, todos os documentos analisados, como já coloquei anteriormente, estão direcionados para o espaço da educação. Foi preciso recorrer novamente ao objetivo central da tese e deixar-me levar por aqueles discursos que mais me pareciam familiar e, ao mesmo tempo, por aqueles que provocavam uma certa ruptura, algumas rachaduras nesse visível.

Começando pelo que me parecia mais familiar em termos de recorrências discursivas, faço a opção pela inclusão como outra unidade analítica deste estudo. Esse talvez tenha sido o enunciado que mais estava claro, porque estava exposto a todo o momento nos materiais a serem analisados. Essa grande visibilidade, de uma certa forma, é óbvia. A Política Nacional de Educação Especial faz uma opção política pela inclusão, ou seja, ela é o documento oficial que “marca” a partida oficial para os processos de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Agora, como problematizar a inclusão como uma estratégia de normalização? Como ver nos documentos essa operacionalidade? Primeiramente, procurei problematizar o binômio inclusão/exclusão, instituindo esse duplo como estratégia de normalidade, como um mecanismo de poder que, ao tratar de incluir, acaba por normalizar.

Um segundo passo foi constituir a inclusão como uma estratégia de gerenciamento do risco social. Para isso, entendi que a PNEE constitui os surdos como populações de risco, isto é, uma comunidade à qual se associam fatores de risco, quais sejam: incidência de doença, desemprego, pobreza, entre outros.

³⁷ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 79.

Nesse contexto, a inclusão vem a constituir-se como um mecanismo instituído pela PNEE para administrar esse risco. A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles, com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc. – como problemáticos, necessitando serem administrados de determinado modo para evitar sua multiplicação e geração de elevadas despesas para o Estado. Nesse afã, tanto o MEC quanto a Secretaria de Educação Especial vêm produzindo, em seus textos, discursos em que a “escola está aberta para todos”, em que “conviver com a diversidade é um exercício de tolerância e respeito” e em que a “oportunidade de convívio com pessoas não-portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa capaz e se desenvolver em todos os aspectos”³⁸. Há, portanto, um conjunto de técnicas e estratégias que operacionalizam e colocam em ação a inclusão como tecnologia de gerenciamento do risco. A noção de tecnologia torna-se útil nesta investigação para olhar os textos produzidos pelo MEC/SEESP, buscando encontrar neles como esse pensamento sobre a inclusão torna-se técnico. Isso quer dizer prestar atenção às estratégias, às táticas e às técnicas objetivadas por esses discursos, visando a alcançar o sucesso da proposta de inclusão.

Diante do conjunto dessas estratégias, uma delas diz respeito ao que pode ser entendido como *expertise*. No conjunto dos documentos analisados, percebe-se a configuração de campos de saberes que vêm sendo produzidos pelos discursos de profissionais que, ao classificarem e medirem os níveis de surdez, ao predizerem suas vicissitudes, ao diagnosticarem a causa de seus problemas e ao prescreverem a “medicalização”, vêm conformando um determinado tipo de subjetividade. Aqui inscrevem-se não apenas os discursos de psicólogos, fonoaudiólogos, médicos, mas também de educadores especiais,

³⁸Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 22.

psicopedagogos, terapeutas de família, orientadores educacionais e professores, os quais têm baseado sua reivindicação do direito à autoridade e legitimidade social na sua capacidade de compreender os aspectos psicológicos, pedagógicos, fonoaudiológicos das pessoas surdas e de agir sobre eles ou de aconselhar outros sobre o que fazer.

Quero dizer com isso que determinadas práticas e discursos de normalização, são articuladas para produzir o sujeito anormal. Isso significa que esses campos não se apresentam de forma homogênea, eles são constituídos a partir de diferentes formações discursivas e por onde as subjetividades são formadas. Ou seja, discursos que, constituídos historicamente, partindo de locais fisicamente diferentes, juntam-se num plano comum a partir do qual a individualidade é definida. Portanto, a constituição de uma normalização produzida por “saberes científicos” que, de um certo modo, são produzidos por uma determinada *expertise*. Trata-se de saberes construídos por diferentes *experts* que se servem de uma infinita gama de dados coletados e registrados. Capturados pela estatística, esses dados subsidiam a conformação de um certo tipo de sujeito: o sujeito pedagógico da Educação Especial. Para esse estudo, a *expertise* e a estatística constituem-se também como elementos de análise; por meio deles, mostro como se produz um sujeito pedagógico passível de processos de normalização, entendendo que esse sujeito não existe “fora do discurso pedagógico, nem fora dos processos que definem suas posições nos significados” (Díaz, 1999, p. 15). Portanto, os sujeitos são produtos da articulação entre os discursos que os nomeiam – saberes que aqui pretendem ser científicos – e as práticas institucionalizadas que os capturam (Larrosa, 1995). Essas práticas são representadas aqui por aquelas engendradas e desenvolvidas pela Educação Especial.

Outra unidade de análise que instituo neste estudo, também atrelada ao segundo conjunto estratégico da pedagogização, é pedagogia da diversidade

como estratégia de normalização do sujeito surdo. Através dos enunciados discursivos dos materiais, analisei uma interpelação constante: os saberes ali produzidos sob a marca da diversidade estão conformando um discurso curricular, estão instituindo um currículo para a educação de surdos. No entanto, não tive a intenção, com a análise dessa unidade, capturar ou produzir uma definição ao currículo, tampouco tenho a pretensão de fixar elementos para a implementação de um outro discurso curricular; o que me preocupa nessa seção é pensar o currículo “como a ordem e o detalhe das coisas ensináveis” (Palamidessi, 2001), entendendo que as formas como se organiza o conhecimento servem para disciplinar, controlar e normalizar os indivíduos. Os enunciados produzidos pelos textos analisados instituem práticas curriculares que se estabelecem discursivamente, constituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Nesse sentido, poderia dizer que há, nesses documentos, uma “vontade de verdade” que se constitui num conjunto articulado e normatizado de saberes, regidos por uma determinada ordem e que instituem significados sobre os sujeitos surdos.

Sob a diversidade, percebi que alguns discursos produzidos pelos documentos desta pesquisa apresentavam algumas singularidades. As questões que envolviam noções como reabilitação, recuperação e correção foram deslocadas para outras questões, como língua de sinais, intérpretes de LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) e português como segunda língua. Esses elementos, associados com as noções de cultura, comunidade e identidades surdas, passam a configurar os textos didáticos, legais e “científicos” dos materiais técnicos publicados pelo MEC/SEESP. Portanto, são algumas dispersões discursivas que são colocadas em jogo quando se trata de educação de surdos. O que se percebe nesses textos é uma chamada ao uso da língua de sinais, principalmente como um instrumento metodológico ou, por que não dizer, como uma certa

“racionalidade instrumental”. No entanto, afirmo que a “valorização” da língua de sinais como um saber específico da comunidade surda pode ser lida como uma descontinuidade do discurso. A marca da língua de sinais, pautada nas linhas e entrelinhas dos projetos do MEC/SEESP como algo que deve fazer parte do cotidiano das escolas especiais e/ou regulares, instaura-se como um regime de verdade e faz com que ela adquira visibilidade. Deste modo, dizer que, ao “usar gestos ao invés de palavras para com a criança, ela jamais iniciará a leitura da fala” e que, “quando são usados gestos em lugar de palavras, êles (sic) animam a mudez” (MEC/INES, 1968, p. 15), já não está mais na “ordem do discurso”.

O “incentivo à utilização da língua brasileira de sinais (LIBRAS) no processo ensino-aprendizagem de alunos surdos”³⁹, a necessidade de a LIBRAS ser praticada “na vida cotidiana para possibilitar o acesso ao currículo e a literatura infantil”⁴⁰ e de ela ser a mediadora no processo de aquisição de outra língua (“como raramente o surdo pode fazer essa leitura do mundo através da fala do Português, é imprescindível que outra fala seja a intermediadora nesse processo: a língua brasileira de sinais”⁴¹) são algumas das formações discursivas que estão nas agendas das atuais políticas educacionais voltadas para a educação de surdos.

Embora tal discurso seja significado como uma singularidade, ele foi capturado pelos textos aqui analisados. Portanto, com esta unidade de análise, problematizei a naturalização da LIBRAS no contexto dos materiais, tentando identificar, nessa dita “singularidade”, a sua “recorrência” e, por sua vez, a captura do seu discurso pela pedagogia da diversidade a fim de manter uma normatividade curricular. Em outras palavras, o que aponto é que, embora as noções de língua, cultura, comunidade e identidade estejam compondo as

³⁹ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 52.

⁴⁰ Brasil, MEC/SEESP. Séries Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 73.

tramas discursivas do MEC/SEESP, elas marcam uma norma, uma medida padrão que acaba por se constituir em uma média pela qual tudo e todos são representados e narrados.

Assim, é importante ressaltar que a caracterização acima realizada diz respeito aos processos de inclusão/exclusão, diagnóstico e correção, gerenciamento do risco e pedagogia da diversidade, os quais, conjuntamente, movimentam-se, engendram-se, deslocam-se, e são colocados em relação na medida em que são acionados pelos dois grandes conjuntos aos quais me referi anteriormente, quais sejam: o da patologização e o da pedagogização. Isso significa dizer que, dentro desses dois grandes conjuntos, há uma série de processos que se realiza para a produção de sujeitos (patológicos e pedagógicos) e que o que interessa, nesta pesquisa, é problematizar alguns destes processos a partir dos quais tal produção é efetivada.

A construção dessas unidades foi necessária para poder entender como discursos constituem a PNEE como um dispositivo pedagógico de normalização. Capturar tais discursos tornou-se o nó da tese. À medida que adentrei pelas trilhas do material empírico pude, ou melhor, tentei, desenredá-los. No entanto, para esse “desenredamento”, foi necessária outra aliança, qual seja, o conjunto de ferramentas conceituais que me permitiram operar na análise empreendida.

Das ferramentas

Para responder a questão central desta tese – a constituição do anormal nos discursos da Educação Especial –, utilizo-me de algumas ferramentas conceituais trabalhadas por Foucault, entre elas: poder disciplinar, normalização e biopoder. A articulação dessas três noções ajudou-me a compreender o quanto

⁴¹ Brasil, MEC/SEESP. Séries Atualidades Pedagógicas, 1997b, 147.

os discursos produzidos pelos materiais do MEC/SEESP colocam em funcionamento mecanismos de controle e regulação que operam associados à ordem do poder, tanto para disciplinar, corrigir e reabilitar os indivíduos surdos, quanto para entendê-los como um conjunto de sujeitos envolvidos também por um poder interessado, que seja capaz de não apenas destituir comportamentos indesejáveis, mas, sobretudo, de produzir novos traços e qualidades para esses sujeitos, sejam elas da ordem do corpo, do sentimento ou do social.

Para isso, tanto os conceitos foucaultianos de poder disciplinar e de biopoder foram essenciais para que eu pudesse discutir a operacionalização de uma outra noção central a esta tese, qual seja, a noção de norma. A partir dela, foi possível entender o quanto a disciplina normaliza, uma vez que analisa, decompõe os indivíduos, os lugares e o tempo. Por meio da norma, que se estabelece como uma medida de comparabilidade, discuti e problematizei a partilha entre o normal e o anormal; ou melhor, com a noção de disciplina, trabalhei com a idéia de que as práticas discursivas dos materiais analisados estavam constituindo técnicas de normalização.

Junto a isso, atentei para o fato de que essas práticas normalizam porque classificam os termos decompostos, estabelecem seqüências e ordenações entre eles, fixam procedimentos de adestramento e de controle e, a partir daí, possibilitam a separação entre o normal e o anormal. Com a noção do poder disciplinar, pude traçar também linhas teóricas que me levaram a entender o quanto a apreensão do “anormal”, pelos documentos analisados, passava por diferentes curvas de normalidade, ou seja, por um processo de normalização que joga “estas diferentes distribuições de anormalidade uma em relação à outra, conduzindo as ‘mais desfavoráveis’ para um estado que seria ‘mais favorável’” (Fonseca, 2000, p. 228).

Com a noção do biopoder, percebi um deslocamento da norma e do modo como ela era operada pelas disciplinas. Se, nessas últimas, a norma era o princípio que vinha primeiro e fazia o adestramento entre o normal e o anormal, no biopoder ela muda de lugar, isto é, primeiro, vem o “normal” e dele a norma é deduzida. Dito de outro modo, na égide do biopoder, da média estatística de normalidades estabelecidas por um conjunto populacional, é que se institui a norma. Ao apropriar-me desse entendimento, realizei as análises dos documentos, problematizando, num primeiro momento, a idéia de um tipo de normalização – o qual marca a anterioridade da norma – que consiste em definir um modelo, uma medida padrão a ser seguida por um corpo que se quer disciplinar. Num momento posterior, atentei-me a mecanismos que regulam e que asseguram a normalidade e, porque não, a seguridade de uma população.

Não é minha intenção fazer uma descrição exaustiva dessas noções, até porque elas são o enredo desta tese e estão diluídas e espalhadas ao longo deste estudo. Também não uso este espaço como um compacto resumido das outras noções que atravessam esta tese, como é o caso das noções foucaultianas de discurso, de verdade e de poder, pois elas tramam toda rede de análise da pesquisa. Opto por apresentá-las e chamá-las à medida que forem necessárias e úteis para o entendimento das questões problematizadas nesta investigação.

PARTE II
CAMPOS DE SABER

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL: INSTITUCIONALIZAÇÃO DE UMA RACIONALIDADE CIENTÍFICA

As atuais políticas educacionais vêm desenhando uma cartografia em que os discursos como “Educação para Todos”, “Educar na Diversidade”, “Respeito à Diferença” tornam-se o solo, o *background* dessas propostas. Ao que parece, estamos falando de práticas pedagógicas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões (físicas, intelectuais, psíquicas, culturais, sociais, étnicas, sexuais,...), não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade. Poderíamos estar-nos referindo aos diversos grupos minoritários que constituem essa grande franja social denominada “portadores de necessidades educativas especiais”.

Essa nomenclatura pode dar espaço para diferentes interpretações; neste contexto, vou-me referir, principalmente, àqueles sujeitos que, anterior a esse novo eufemismo, eram nomeados como “deficientes” (auditivos, visuais, mentais, entre outros). Para entender esse contingente populacional a partir da

perspectiva educacional, configura-se um espaço que, atravessado por diferentes saberes e poderes, é compreendido por Educação Especial⁴².

A Educação Especial, em sua definição atual, é entendida como uma modalidade que abrange os diferentes níveis de educação escolar, ou seja, educação infantil, educação fundamental, educação média e educação superior. Segundo o Ministério da Educação, por Educação Especial

entende-se um processo educacional definido em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para *apoiar, complementar e, em alguns casos substituir* os serviços educacionais comuns de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educativas especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica⁴³ (grifo meu).

Como processo educativo, a Educação Especial tem como objetivo central a inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular. Nesse sentido, ela *apoiará* professores e alunos, *complementará* o currículo, *suplementará* a base nacional comum e *substituirá*, ou seja, se “colocará no lugar”⁴⁴ da escola regular quando necessário (classes especiais, escola especial, classes hospitalares, atendimento em domicílio), para que ela desenvolva o “potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades”. E esse desafio vai mais além: a escola regular precisa “definir sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procurar a *superação*, pela própria escola, de necessidades especiais”⁴⁵.

As noções de “substituição”, “complementação”, “superação” que compõem esses primeiros discursos acerca da Educação Especial poderiam me

⁴² A expressão “Educação Especial”, em letras maiúsculas, faz menção a um campo de saber, um espaço que estou tentando compreender como constituidor de subjetividades anormais.

⁴³ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para Educação Especial, 2001, p. 30.

⁴⁴ Segundo o MEC/SEESP (2001), o parecer 17/2001 adotou a aceção “colocar em lugar de” para referir-se ao termo “substituir” (p. 30).

dar algumas possibilidades de pensar que a Educação Especial tem como matriz histórica a perspectiva do controle social. Isso significa que a emergência desse campo de saber dá-se como um mecanismo de regulação social, quer dizer, a Educação Especial “vem como um veículo para regular aqueles setores da população escolar que têm sido e continuam sendo vistos como uma ameaça para a manutenção da ordem escolar” (Kivirauma e Kivinen, 1996).

Outro elemento que se desprende desse entendimento de Educação Especial é o de que ela poderia estar relacionada com os objetivos da medicina social. Essa aproximação talvez seja possível no espaço em que a medicina moderna, concebida como medicina social, é entendida, segundo Foucault (1998), como uma “tecnologia do corpo social”, ou seja, o corpo é visto como uma “realidade biopolítica”; o sujeito é tematizado não só como individualidade, mas também como população. Nesse sentido, “a medicina visa a civilizar, urbanizar o homem”, com o objetivo final de “formar ou reformar física e moralmente o cidadão” (Machado, 1978).

A idéia de controle social pode ser o amálgama que estou tentando estabelecer entre medicina social e Educação Especial. Ambos os saberes, em determinados momentos da história, surgem como ferramentas de controle social. A preocupação com uma população saudável torna-se uma das funções do Estado moderno; nesse sentido, o corpo social torna-se alvo do poder, e a medicina é a estratégia desse poder.

Não desejo, aqui, fazer uma vinculação direta e estreita das práticas médicas, pedagógicas e psicológicas com o que hoje é produzido no discurso da Educação Especial, tampouco empreender um regaste linear e causal do que veio a se constituir como matriz das práticas da Educação Especial. O que me interessa, neste capítulo, é mostrar o que se constitui enquanto uma reincidência

⁴⁵ MEC/SEESP, Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001.

discursiva, que aponta o final do século XIX e o início do século XX como os momentos que marcam a preocupação com a educação dos sujeitos considerados deficientes. Procuo apresentar a possível vinculação histórica dos discursos da Educação Especial com práticas normalizadoras que reivindicavam e constituíam formas regulares de curar e readaptar. No entanto, é preciso entender como essas “promessas” se encontram situadas em uma rede mais vasta e extensa de relações, que dizem respeito a uma economia dos corpos que deve se ocupar em investi-los em uma rede de poderes/saberes para movimentá-los e fazê-los operar segundo um padrão de normatividade e normalidade.

Bruxarias, demônios e pecados: exclusão e segregação dos corpos deficientes

O campo da Educação Especial, entendido no seu sentido mais amplo e tradicional (corpo de conhecimento pedagógico-didático interessado especificamente na educação de sujeitos com diferentes transtornos físicos, mentais, sensoriais, etc.), emerge no final do século XIX e início do século XX. No entanto, a ausência dessa racionalidade científica em períodos anteriores não significa que não havia movimentos, formas de representar e até mesmo “educar” pessoas que hoje são referidas como sujeitos deficientes. Esses outros modos de representar e entender as deficiências podem estar constituídos por diferentes discursos; no entanto, interessa-me, neste momento, olhá-los a partir das lentes do misticismo e da religião, que podem ir desde as práticas de infanticídio, de segregação e de punição até às atitudes de assistencialismo e de caridade.

Cabe destacar que as pessoas “estranhas”, “deficientes”, “diferentes” têm existido ao longo de toda história da humanidade – elas não “surgem” somente com a institucionalização da Educação Especial; pelo contrário, são essas figuras que acabam por constituir as condições que possibilitaram o surgimento de quem agora é visto como sujeito deficiente. Nesse contexto, interessa percorrer alguns fragmentos históricos⁴⁶ que permitirão compreender como se foram deslocando ou simplesmente se reforçando as representações acerca dos sujeitos ditos anormais. A narrativa histórica da Educação Especial pode, então, no meu entender, ser tomada como referência para situarmos as relações entre os fatos crescentemente documentados de sua institucionalização e o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas e de transformações familiares, médicas e pedagógicas, associadas às novas formas de conceber os sujeitos deficientes ao longo dos três últimos séculos, especialmente.

Partindo das sociedades primitivas, período em que a luta pela sobrevivência estava totalmente na dependência do que a natureza proporcionava (caça, pesca, cavernas) e em que o nomadismo era constante, pode-se considerar que a necessidade desses povos era ter sujeitos fortes e preparados para as intempéries desse tipo de vida, “razão pela qual é indispensável que cada um baste por si e ainda colabore com o grupo” (Bianchetti, 1995, p. 15). Nesse sentido, todos aqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de deficiência natural que os impedisse de lutar por sua sobrevivência eram considerados “inúteis”, “sem necessidade”; portanto, eram abandonados sem nenhum tipo de constrangimento. Poderia-se dizer que não há, nesse período, uma preocupação moral com esse fenômeno. Há,

⁴⁶ Gostaria de destacar que minha intenção não é apresentar uma relação de fatos, personagens, situações ou datas, mas ressaltar alguns acontecimentos históricos que considero significativos para justificar a problemática desta tese, ou seja, a construção da anormalidade nos discursos da Educação Especial. Nesse sentido, estou inscrevendo uma intencionalidade na seleção desses acontecimentos históricos.

simplesmente, uma espécie de seleção natural em que os mais fortes sobrevivem.

O mesmo não acontece na época clássica, que se vale de razões de natureza demoníaca ou divina para explicar a conduta humana quando esta se desviava da “norma”. Algumas perturbações do tipo mental, como a loucura e a epilepsia, que eram de origem não-visível e que não podiam ser cientificamente interpretadas – devido ao desconhecimento, naquela época, acerca de algumas ciências como a Anatomia, a Fisiologia e a Psicologia –, eram explicadas através do misticismo. A característica de possuir algum tipo de deficiência, malformação ou até mesmo alguma enfermidade poderia levar a pessoa a ser segregada e, em muitos casos, a ser eliminada fisicamente, principalmente os recém-nascidos.

A prática do infanticídio⁴⁷ era comum nas sociedades espartanas onde também eram eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, onde a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito deveria ser extinguido. Se, ao nascer, uma criança apresentasse algum tipo de deficiência, praticava-se uma eugenia radical. É conveniente ressaltar que a eliminação física era uma prática que, no contexto dessa época, se estendia a toda infância. A idéia dos pais como proprietários dos filhos permitia que decidissem sobre a vida de seus filhos, eliminando não apenas os que não respondiam à norma, mas também, em algumas ocasiões, as filhas e os gêmeos.

O ideal espartano do corpo perfeito traz à tona a própria noção de *ideal*, pois convém lembrar a figura da Vênus de Milo, é considerada o máximo de beleza e erotismo ocidental, embora sua imagem esteja sem braços e

⁴⁷ Segundo Martinez e Vila Suñé (1999, p. 85) a prática do infanticídio pode ser entendida a partir de Plutarco (48-122 D.C.): “quem nos descreve a famosa Lei de Licurgo da sociedade espartana, através da qual, se um ancião da comunidade detectava alguma ‘deformidade’ nos recém-nascidos, estes eram jogados do Monte Taijeto”. Em Roma, abandonar ou jogar as crianças nas águas do rio Tiber e/ou Roca Tarpeia cumpriam a mesma função.

desfigurada. Outro exemplo da construção dessa noção faz referência a Afrodite, figura pintada pelos artistas gregos, composta por partes perfeitas de diferentes mulheres de carne e osso. Para que servissem de modelo, algumas ofereciam seus braços, seios, outras, seu rosto, etc. (Davis apud Skliar, 2002). O que temos aqui são figuras humanas emprestando seus corpos, servindo como modelos para a construção de um corpo ideal, ou seja, de um modelo que nunca encarnará o humano, pois o ideal não pode ser encontrado neste mundo, isto é, não é deste mundo. Para Davis (1997), a noção do corpo ideal, exemplificado pela Vênus de Milo, apresenta a idéia de um corpo “mito-poético” que está ligado ao dos deuses. Segundo esse autor,

Este corpo divino, então, este corpo ideal não é atingível por um humano. A noção de um ideal implica que, neste caso, o corpo humano tal como visualizado na arte ou na imaginação deve ser composto a partir de partes ideais de modelos vivos. Estes modelos individualmente não podem nunca corporificar um ideal, já que um ideal, por definição, não pode ser encontrado nunca neste mundo (p. 10).

Atreveria-me, neste espaço, perguntar: o que faz com que uma figura sem braços, sem mãos, com uma cicatriz no seu rosto e com seu lábio inferior arrancado seja, assim mesmo, considerada uma das figuras mais belas do mundo? Por que ela, da mesma forma que outras nessa mesma condição, não é considerada deficiente ou anormal? Talvez uma das respostas possa ser encontrada na relação que apresentei anteriormente, com a idéia do corpo divino, da representação da mitologia e do mundo divino. Mas gostaria de concentrar-me em um outro argumento: a noção de uma norma, do que seja normal, algo que se refere muito menos a uma condição humana do que a uma característica de um certo tipo de sociedade. Com isso, quero dizer que a deficiência, a “descapacidade”, é uma construção histórica e social que foi vista de maneira diferente da forma como a representamos agora.

Volto à figura do corpo ideal para discutir melhor essa questão. Por generalização, poderíamos dizer que algum conceito de norma sempre existiu, algo que poderia ser entendido como um precedente dessa noção moderna de norma⁴⁸. Davis, em seu artigo “Constructing Normalcy” (1997), apresenta a palavra “ideal” como um “antecedente” da noção de norma. Para esse autor, a palavra “ideal” é encontrada a partir do século XVII e faz referência à idéia do corpo ideal, já exemplificada na tradição das Vênus nuas, ou seja, o ideal do mundo divino, que não pertence a este mundo. Isso faz pensar que poderia existir um mundo no qual a hegemonia da normalidade não existisse. Para as sociedades gregas e espartanas, todos os membros da população estão abaixo do ideal, quer dizer, ninguém apresenta a forma do corpo ideal: “Não há em tais sociedades nenhuma exigência para que as populações tenham corpos que se conformem ao ideal” (Davis, 1997, p. 10).

Se o “ideal” referia-se ao mundo divino, ao mundo mitológico, aos corpos que não pertenciam ao mundo humano, qual era a condição dos corpos humanos, das pessoas de carne e osso? Qual era o contraste do ideal? Para Davis, outra noção representava esse contraste, o significado de “grotesco”. Segundo o autor, “o grotesco, como forma visual, estava inversamente relacionado ao conceito de ideal e seu corolário de que todos os corpos são, em algum sentido, deficientes. Desse modo, o grotesco é um significante da pessoa, da vida comum” (ibid.). Nesse sentido, o grotesco estava relacionado, de algum modo, com o não-ideal, com o cotidiano, com pessoas de carne osso, com a norma e, ao contrário do que poderia parecer, esse termo não era equivalente a “deficiência”, a “anormalidade”: “O grotesco permeava a cultura e significava a norma, enquanto que o corpo deficiente, um conceito recente, foi formulado como, por definição, excluído da cultura, da sociedade, da norma” (ibid.).

⁴⁸ Uma discussão mais elaborada sobre a construção da noção de norma, de normalidade e de normalização encontra-se no Capítulo 3.

Cabe destacar que a noção de corpo normal aparece somente no século XIX – corpo que sofre um afastamento do ideal e começa a ser entendido como um novo conceito: o ideal normal –, com o nascimento da estatística⁴⁹. É esse ramo que se inicia no período moderno com o nome de “aritmética política”, justificando a entrada dos conceitos de norma e média somente a partir do século XIX.

Sem perder de vista que a noção de norma e normalidade está atrelada à forma como representamos e compreendemos a noção de deficiência, volto a discussão para a Idade Média para entender como, nesse período, a deficiência foi nomeada e inventada. Um dos principais traços que caracteriza esse período é a idéia de que as pessoas que possuíam algum tipo de *déficit* estariam possuídas pelo demônio, por espíritos infernais, o que justifica práticas como o exorcismo, as bruxarias e a própria inquisição. Há toda uma crença que, baseada em conteúdos sobrenaturais, explicaria a presença de pessoas com deficiência.

No entanto, esse território foi passível de ser medicalizado no momento em que tanto a “bruxaria” quanto o fato de estar “possuído” por alguma entidade demoníaca foram reconhecidos como casos patológicos, ou melhor, como objetos que podiam ser medicalizados. Foucault, em sua obra *La vida de los hombres infames* (1990a), apresenta uma discussão acerca de como, entre os séculos XVI e XIX nas sociedades européias, se redefiniram os limites da loucura, de um território “sem razão” para um espaço medicalizado. O autor indaga: quais eram as doenças que poderiam apresentar características semelhantes aos casos de “bruxaria” e “possessão”? Como os médicos descobriram essa verdade científica acerca dessas doenças e “livraram” esses enfermos da ignorância de seus perseguidores? Ou, como escreveu o próprio Foucault: “o problema que apresento é, melhor dito, como os personagens de

⁴⁹ A construção desse saber é de suma importância na produção desta tese; portanto, ele está melhor trabalhado no Capítulo 3, onde apresento uma discussão sobre estatística e norma.

bruxos ou possuídos, inclusive nos rituais que os excluía e os condenavam, puderam converter-se em objetos de uma prática médica que lhes conferia um estatuto muito diferente, os incluía em outro mundo” (p. 27).

Por advertência desse autor, há que buscar a base desse movimento não em um progresso da Ilustração, mas no jogo dos próprios processos de uma sociedade, pois, para esse autor, cada cultura define de uma forma própria e particular o âmbito dos sofrimentos, das anomalias, dos desvios, das perturbações, dos transtornos de conduta que correspondem à medicina, suscitando sua intervenção, exigindo-lhe uma prática especificadamente adaptada. A idéia de que os sujeitos acometidos pelos “espíritos demoníacos”, possuídos pelos “poderes diabólicos” poderiam ser tratados como enfermos pela medicina dá-se também porque se acreditava que essas “entidades” capturavam os corpos, os humores e as mentes dos sujeitos mais frágeis, ou seja, os corpos dos ignorantes, das donzelas, dos fracos de juízo. Nesse ponto, podemos trazer a questão religiosa, a saber, a racionalidade teológica judaico-cristã, que é assumida na Idade Média.

Nesse contexto, o deficiente deixa de morrer ao nascer; porém, passa a ser estigmatizado, pois, para o moralismo cristão/católico, deficiência passa a ser sinônimo de pecado. Essa relação – deficiência/pecado – pode ser percebida muito antes desse período, basta ver em algumas passagens bíblicas⁵⁰ essa estreita relação. A passagem de João 9. 2 narra o milagre que Jesus realizou, curando um cego: “ao passar, Jesus se encontrou com um cego de nascença. Seus discípulos lhe perguntaram: ‘Mestre, quem tem a culpa de que este tenha nascido cego, ele ou seus pais?’” (Bíblia, 1988, p. 152). Em Lucas 11. 14, Jesus expulsa o demônio de um mudo: “outro dia, Jesus libertava a um mudo de seu

⁵⁰ Segundo Bianchetti (1995, p. 10), “dos 22 milagres com curas e exorcismos feitos por Jesus, oito referem-se à cura de surdos, mudos e gogos. Outros referem-se às paralisias, possessões, etc.”.

demônio. Saiu o demônio e o mudo começou a falar e todas as pessoas ficaram admiradas” (Bíblia, 1998, p. 108).

Esses são apenas alguns exemplos que ajudam a entender um pouco a forma como a figura humana foi sendo historicamente representada, passando desde os atos de segregação e de estigmatização até os de eliminação – nesse contexto, pela fogueira da inquisição. A racionalidade que se institui nesses episódios era a de que o demônio havia-se apossado do corpo das pessoas e que a melhor forma de o humilhar, de lhe impingir uma derrota, era retirar-lhe a posse. Para Bianchetti (1995), “nos autos da inquisição e nas justificativas da igreja, não se encontram afirmações de que a igreja queimou pessoas. A expressão que se usa é: ‘purificação pelas chamas’” (p. 11).

Outra forma que a religião católica (concepção hegemônica da cultura e da vida ocidental) encontrou para explicar e representar a presença de sujeitos deficientes era a de que eles eram instrumentos de Deus para alertar os homens, para agraciar as pessoas com a possibilidade de fazerem caridade. Na passagem bíblica em que os discípulos perguntavam a Jesus de quem era a culpa pela cegueira do indivíduo, Jesus responde: “este fato se deu não por haver pecado ele ou os seus pais, mas sim para que se manifestem nele as obras de Deus” (Bíblia, 1988, Evangelho de João, 9. 3, p. 152).

A ação caritativa da igreja aparece com mais força através da criação dos primeiros asilos ou instituições de beneficência, as quais se limitavam a prestar um nível elementar de assistência e de proteção. É nesse contexto que as práticas de infanticídio vão cedendo lugar a outras formas de exclusão: abandono, ocultamento das crianças deficientes por parte dos pais, isolamento, rechaço e segregação social. Poder-se-ia falar que, nesses casos, as crianças eram abandonadas logo ao nascer ou com poucos meses ou anos de vida em qualquer lugar: no lixo, nas entradas das casas aristocráticas, em terrenos baldios, em

monastérios, em portas de igrejas, em hospitais, etc. No entanto, um dos episódios interessantes que marcaram o suposto limite entre as práticas de infanticídio e as práticas de abandono foi a chamada “Roda dos Expostos⁵¹”. As crianças exibidas na roda eram aquelas que “estavam à vista”, que eram oferecidas aos outros, daí ser necessário mostrá-las, exibí-las publicamente. A criança envolvida nessa prática foi nomeada de “abandonada”, “rejeitada”, “achada”, etc.

A fronteira entre as práticas de infanticídio e a exposição das crianças é frágil, visto que ambas produziram, na maioria das vezes, a morte das crianças. Corazza, em seu livro *História da infância sem fim* (2000), apresenta um espaço, uma brecha nesse limite entre as diferentes formas de infanticídio e as práticas de expor crianças:

A exposição diferenciou-se do infanticídio por constituir um sistema de forças que articulava a exposta, os/as expositores/as, e alguém/uma instituição que recolhesse, ou não, aquela que fora exposta. Por relacionar essas forças, tal sistema requisitava, como seu correlato imediato e mais operante, a terceira delas: a efetivação das práticas de recolhimento, acionando e criando instituições, procedimentos e políticas de recolha que “salvassem” as crianças expostas, para evitar que ficassem abandonadas ou que morressem. No sistema infanticida, operavam apenas a mão que matava e a criança morta; na exposição, além da mão que expunha e a exposta, funcionaram sempre as linhas de força das práticas culturais que atribuíram significações diversas, às vezes antagônicas entre si, e operavam atos diferentes de “salvação” do corpo infantil (p. 61).

Outro espaço importante na contextualização das ações de caráter filantrópico e benevolente frente aos sujeitos “incapacitados” por diferentes condições sociais (pobreza, deficiência, doença, etc.) é o hospital. Talvez seja

⁵¹ Segundo Corazza (2000), “a Roda consistia em um cilindro de madeira, incrustado em uma parede de pedra, onde era preso por um eixo vertical que fazia girar, com uma parte da superfície lateral aberta, por onde eram introduzidas as crianças. Tal dispositivo permitia que, do lado de fora, pudesse ser colocada a exposta e, após um giro, esta passasse para dentro do estabelecimento, sem um contato direto entre quem estivesse no seu interior com quem estivesse no exterior, de modo que tanto o depositário quanto o recebedor não pudessem ver-se reciprocamente” (p. 70).

interessante marcar que esse espaço de intervenção terapêutica é uma invenção relativamente moderna que, segundo Foucault (1998), data do final do século XVIII, quando se percebe o aparecimento da medicina social. No entanto, interessa, neste momento, relacionar o hospital como espaço de assistência, separação e exclusão.

Os hospitais que funcionavam na Europa desde a Idade Média não eram concebidos como espaços de cura, ou melhor, eles não eram uma instituição médica, e a medicina, por sua vez, era, nessa época, uma prática não-hospitalar. Anterior ao século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. Estes eram vistos como sujeitos portadores de doença e de possível contágio, portanto, perigosos. Nesse sentido, o hospital aparece como a instituição que deverá recolhê-lo e, assim, proteger os outros dos perigos que a pobreza encarna. A figura representativa do hospital, até o século XVIII, não era o doente que necessitava de cura, mas o pobre que estava morrendo; alguém que necessitava dos últimos cuidados e do último sacramento. A função do hospital era, então, prestar uma assistência material e espiritual a esse pobre, e o labor destinado às pessoas que trabalhavam nesse lugar era conseguir a salvação da alma desse sujeito. Segundo Foucault (1998), nesse período, o hospital era visto como um matadouro, um lugar onde morrer, e o pessoal hospitalar era fundamentalmente caritativo (religioso ou leigo), que lá estava para fazer uma obra de caridade que lhe assegurasse a salvação eterna: “Assegurava-se, portanto, a salvação da alma do pobre no momento da morte e a salvação do pessoal hospitalar que cuidava dos pobres” (p. 102).

Nesse contexto, a medicina dos séculos XVII e XVIII era fundamentalmente individualista no que se refere à prática do médico⁵². Este era qualificado pela transmissão de receitas e não por sua experiência. O médico

intervenha na doença no momento em que surgia o estado de crise – ele “devia observar o doente e a doença, desde seus primeiros sinais, para descobrir o momento em que a crise apareceria. A crise era o momento em que se afrontavam, no doente, a natureza sadia do indivíduo e o mal que o atacava” (ibid.). Ressalta-se que a experiência hospitalar estava excluída da formação ritual do médico: o que “há é uma espécie de instrumento misto de exclusão, assistência e transformação espiritual, em que a função médica não aparece” (ibid.). Esses dois construtos – hospital e medicina – permaneceram independentes até o começo do século XVIII, situação que começa a mudar com a medicalização do espaço hospitalar, ou seja, no momento em que há uma transformação do sistema de poder no interior do hospital⁵³.

Talvez seja importante entender que o fenômeno da Revolução Industrial, que se institui a partir do século XVII, marca um período de exclusões e marginalizações sociais a todos os indivíduos que não respondem às exigências laborais da produção industrial. Nesse contexto, ouve-se falar das famosas instituições de confinamento e reclusão (Hospital Geral de Paris, Casa de Trabalho na Inglaterra, Casas de Reclusão e de Trabalho na Alemanha, etc.) que, para alguns estudiosos, marcam uma época entendida como a do “grande confinamento” (Fierro apud Martinez e Suñé, 1999). No entanto, essa reclusão era muito mais da ordem do controle do que de uma vontade caritativa ou assistencial, pois nesses espaços não havia uma espécie de “categorização” dos sujeitos quanto a algum tipo de deficiência. Nessas instituições, conviviam todos

⁵² O médico era chamado para os mais doentes entre os doentes, era mais uma garantia, uma justificação, do que uma ação real. A visita médica era um ritual feito de modo irregular; em princípio, uma vez por dia, para uma centena de doentes (Foucault, 1998).

⁵³ Essa mudança do sistema de poder dá-se no momento “em que o hospital é concebido como um instrumento de cura e a distribuição do espaço torna-se um instrumento terapêutico, o médico passa a ser o principal responsável pela organização hospitalar” (id., p. 109). Para maior compreensão desse processo de medicalização do espaço hospitalar e, por sua vez, da constituição da medicina como um campo de saber no contexto do hospital, ver Foucault (1998; 1990a).

os cidadãos improdutivos: loucos, indigentes, criminosos, dementes, delinqüentes.

No Renascimento, a partir do surgimento dos estados modernos, os espaços de exclusão, de confinamento e de segregação dos corpos deficientes, serão re-intrepretados, provocando um giro no atendimento desses corpos. Ocorre, então, a penetração social das idéias humanistas, que introduzem “a meta do ordenamento racional e administrativo que afeta a todos os súditos, sem descartar o atípico, o pobre, o diferente, que também deveria ser controlado e voltado como sujeito administrável” (Martinez e Suñé, 1999, p. 86).

Com isso, percebe-se um descentramento do poder da Igreja, em parte devido à abertura do caminho para a liberdade de pensamento (Lutero, Copérnico, Galileu, entre outros) e ainda pelo esforço do Estado para exercer o controle social. Para Corazza (2000), “no final do século XIX e início do XX, pode-se identificar o deslocamento entre as formas de assistência regidas pela filantropia caritativa e a assistência regida pelos princípios médico-higienistas, fundados na fé, na ciência e no humanitarismo” (p. 62).

A partir do Renascimento e com o avanço da Modernidade, começam a surgir mudanças nas noções médico-científicas; percebe-se que o “obscurantismo psiquiátrico”, no qual o diabólico era a base para o entendimento do comportamento anormal, vai cedendo lugar para um certo “naturalismo psiquiátrico”, isto é, a explicação do comportamento humano baseia-se na própria natureza, nos processos físico-biológicos do corpo e não fora dele. A medicina começa a interessar-se pela identificação e descrição dos “doentes mentais”, ainda que estes sejam considerados intratáveis. A partir desse contexto, começam a surgir as primeiras experiências educativas para sujeitos deficientes.

Produção de um espaço de “educabilidade” para os sujeitos deficientes

Alguns intentos de educação destinada aos sujeitos deficientes aparecem na literatura clássica a partir de algumas experiências com surdos e cegos. Registram-se que foram estes os primeiros a receberem uma certa “atenção” educativa. Algumas dessas ações educativas podem ser identificadas e reiteradas através dos relatos de viagens⁵⁴ realizadas pelo educador Juan Manuel Ballesteros entre os períodos de 1749-1869 por alguns países europeus – França, Bélgica, Holanda e Alemanha – “a fim de conhecer a forma de organização de estabelecimentos que atendem surdos-mudos e cegos e os resultados que se têm produzido através de seus métodos de ensino” (Ballesteros, 1856). Os resultados dessa viagem foram impressos em um relatório enviado ao Exmo. Sr. Ministro de Fomento da Espanha, vindo a ser conhecido como, “Memória dirigida al relativa al viaje que de Real orden acaba de verificar por Europa – Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856”.

Nas diferentes descrições dos estabelecimentos visitados por Ballesteros, confirma-se o atendimento exclusivo para surdos-mudos e cegos, o que nos provoca uma certa inquietação: quais seriam as razões para que somente esses sujeitos estivessem sendo “beneficiados” por essa atenção educativa? Puigdemívol (1986) apresenta três fatos, entre os diferentes motivos, que poderiam nos ajudar a entender esse “privilégio” educacional: a) pelo fato de

⁵⁴ Nesses relatos, Ballesteros apresenta as instituições que atendiam a surdos-mudos e cegos, os números de alunos e alunas que estavam matriculados e que freqüentavam esses estabelecimentos, como também uma pequena descrição do currículo da época, ou seja, das atividades que os alunos desenvolviam no decorrer do dia nesses estabelecimentos. A modo de exemplo, vejamos a descrição de Ballesteros a respeito do Colégio de Surdos-Mudos de Nantes, França: “No limiar da estranhez em que vivem, não descuidam nem da educação física; em um pátio não muito grande, tem seu pórtico de ginástica com quatro aparatos dos mais comuns e usuais” (Ballesteros, 1856).

sua deficiência (cegueira e surdez) não afetar basicamente seu desenvolvimento mental; b) por considerar que esses sujeitos eram capazes de ser “conscientes de sua limitação”, o que supõe sua participação e colaboração no desenvolvimento de suas capacidades e c) os procedimentos de adaptação pedagógica para a educação dessas pessoas (surdas e cegas) é mais simples do que a mudança requerida para a educação de pessoas com deficiência de caráter cognitivo.

Entre as principais experiências conhecidas dessa época, destaca-se a desempenhada pelo frei beneditino espanhol Pedro Ponce de León (1520-1584), que levou a cabo a educação de doze crianças surdas no Monastério de Oña (Burgos). No registro histórico “oficial”, Pedro Ponce de León foi reconhecido como o primeiro professor de surdos; no entanto, não se possui muita informação acerca do método que utilizava para a educação desses sujeitos⁵⁵. Sabe-se que ele criou e levou à prática um método oral dirigido para a “desmutização” de seus alunos, que eram, na sua maioria, filhos de nobres. Por esse método, ensinava os surdos a falar, a ler, a escrever, a fazer contas, a orar, a assistir à missa e a confessar-se através da palavra. Cabe destacar que esse era o grande desafio – ensinar a palavra – já que, “na opinião da maioria, inclusive de Aristóteles, os surdos não poderiam falar nem educar-se e o mudismo era uma característica implícita na surdez” (Martinez e Suñé, 1999, p. 87).

Apesar de deixar um livro denominado *Doutrina*, Pedro Ponce de León não criou escola, e alguns que se nomearam seus seguidores, como Manuel Ramírez de Carrión (1579-1652) e Juan Pablo Bonet (1579-1633), não reconhecem em sua obra o precedente desse religioso beneditino. O método oral toma força definitivamente e difunde-se para além das fronteiras espanholas a partir de

⁵⁵ Segundo Skliar (1997), apesar dos poucos registros acerca de seu método, “sabe-se, assim mesmo, que ele utilizava uma forma de alfabeto manual, provavelmente o mesmo que publicou mais tarde Melchor Yebra: cada letra do alfabeto correspondia a uma prece e o surdo, impossibilitado para recitá-la, poderia indicá-la simplesmente com uma configuração de mão” (p. 22).

1620, com a publicação do livro *Redução das letras e a arte para ensinar a falar aos mudos*, de Juan Pablo Bonet. Para Harann Lane (1984), Bonet havia plagiado Pedro Ponce de Leon, colocando simplesmente, por escrito seu método, que foi sendo transmitido de geração em geração pelos surdos da família Velasco (apud Skliar, 1997).

Ao longo do século XVIII, observa-se que as experiências de educar surdos e cegos espriam-se por diferentes países europeus, especialmente França e Inglaterra. Segundo registros oficiais, a França é o berço da primeira escola pública para surdos. Em 1755, o Abade Charles-Michael de L'Épée (1712-1789) cria o Instituto Nacional de Surdos-Mudos de Paris. O surgimento dessa escola, segundo seu fundador, possibilita um giro na forma como se vinham educando os surdos, ou seja, passa-se de uma reeducação individual para a educação coletiva. Para esse trabalho, o Abade L'Épée elabora um método para ensinar surdos, um sistema que ele denomina de "signos metódicos"⁵⁶. Segundo Skliar (1997), esse sistema toma como núcleo central os gestos utilizados pelos surdos e agrega outros sinais para designar objetos, qualidades e fatos ou situações. No entanto, L'Épée não se dá por satisfeito, pois, como seu objetivo principal era ensinar a língua francesa, cria uma "série de sinais para designar propriedades gramaticais, como o tempo à pessoa do verbo, o artigo, gênero do substantivo, etc." (Skliar, 1997, p. 26).

Também situam-se na França - segundo a literatura oficial - as primeiras experiências de educação dos sujeitos cegos. Foi Valentin Haüy (1745-1822) quem fundou, no ano de 1784, o primeiro Instituto de Cegos em Paris. Esse instituto assume um caráter essencialmente educativo, abandonando o estilo

⁵⁶ Segundo Skliar (1997), "o método era bastante simples: ensinava os sinais correspondentes aos objetos ou aos fatos concretos mostrando o sinal conjuntamente com o referente ou com a figura do mesmo; depois associava o sinal à palavra escrita em francês. Deste modo, o Abade L'Épée ditava em sinais a seus alunos que escreviam diretamente em francês. Para as idéias abstratas, em que não se podia associar um referente concreto, começava pela palavra escrita, mostrava o sinal correspondente e, finalmente, explicava com outros sinais o significado" (p. 26).

tradicional de asilo ou orfanato. Destaca-se como método educativo o sistema braile⁵⁷ para ensinar a lectoescritura aos cegos. Esse sistema foi inventado por um dos alunos desse Instituto, Louis Braille (1806-1852), e consistia na utilização de grandes letras em madeira, dispostas em relevo. Seria interessante destacar que o sistema braile, que a princípio era denominado de sonografia, é uma adaptação, feita por Louis Braille, do código militar de comunicação noturna. Essa forma de comunicação foi apresentada ao Instituto Nacional de Jovens Cegos, em 1879, por um oficial do exército francês, Charles Barbier, que julgava que esse sistema seria bastante útil aos professores e alunos desse instituto (Mazzotta, 1996).

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

Em todo esse procedimento de educação dos sujeitos deficientes, o Brasil não ficou de fora. As primeiras instituições de atendimento escolar aos portadores de deficiência surgiram na segunda metade do século XIX como uma iniciativa do imperador D. Pedro II e, tal como suas matrizes européias, destinavam-se aos deficientes auditivos e visuais. Foi assim que, durante o governo imperial, surgiram o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) e o Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857). O Imperial Instituto dos Meninos Cegos⁵⁸ foi fundado no Rio de Janeiro no ano de 1854. Essa iniciativa deu-se, primeiramente, pelo trabalho realizado por um cego brasileiro, José Alvarez de

⁵⁷ Cada célula braile precisa de um quarto de polegada, pouco mais de 6 milímetros de espaço na linha. Muita economia de espaço tem sido feita pela adição de novos aspectos ao código original sob a forma de sinais, abreviações e contrações (Ashcroft apud Mazzotta, 1996).

⁵⁸ No governo republicano de Marechal Deodoro da Fonseca, é assinado o decreto n.º 408, que muda o nome do Instituto; este passa a se chamar Instituto Nacional dos Cegos. No entanto, em janeiro de 1891, através de outro decreto, a escola passou a denominar-se Instituto Benjamin Constant (IBC), em homenagem a seu ilustre e atuante ex-professor de matemática e ex-diretor, Benjamin Constant Botelho de Magalhães (Mazzotta, 1996).

Azevedo. Esse, por ter estudado no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, é incumbido da educação da filha do médico da família imperial, Dr. José Xavier Sigaud, que, com a inauguração do Instituto, é nomeado seu diretor.

Nessa mesma década, ainda no Império de D. Pedro II, foi fundado, no ano de 1857, também no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos⁵⁹. Esse Instituto teve como precursor o cidadão francês Ernesto Hüet, que chegou ao Rio de Janeiro em 1855 com planos de fundar uma escola para surdos-mudos no Brasil. Por ter importantes credenciais, foi apresentado ao Imperador, que, por sua vez, acolheu a idéia e ordenou que lhe fosse facilitada a importante tarefa (Mazzotta, 1996).

Nestas considerações que pretendem identificar a produção e a constituição do campo da Educação Especial no terreno das práticas pedagógicas, não devemos esquecer de Comenios, autor que, embalado pelos ideais emergentes do liberalismo e que marca o nascimento pedagógico moderno, escreve a destacada *Didática magna* (1657). Nessa obra, inclui uma parte dedicada à educação “dos idiotas e dos estúpidos, mostrando que a educação pode contribuir para melhorar seu estado e ser benéfica para eles e para a sociedade” (Martinez e Suñé, 1999, p. 87-88). É no complemento original de sua obra “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”, que Comenios prevê uma gradação para “ensinar tudo a todos”. Segundo suas idéias, a escola deveria ser dividida em quatro graus: escola materna, escola primária para todas as crianças, escola de latim para alguns e academia para uns poucos. Em relação a este último aspecto, a academia, Comenios assinalava que, “para lá devem ser enviados os engenhos mais seletos, a flor dos homens; os outros enviar-se-ão para a charrua, para profissões manuais, para o comércio, para que aliás nasceram” (apud Bianchetti, 1995, p. 14).

⁵⁹ Cem anos após sua fundação, em 1957, o Imperial Instituto de Surdos-Mudos passaria a ser o que hoje conhecemos como Instituto Nacional de Educação de Surdos - INES (ibid.).

Através dos aportes de Comenios, percebe-se uma fácil divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o que demonstra que a educação das classes populares e a democratização do ensino não eram questões centrais para essa época. Nesse aspecto, é óbvio que os deficientes não eram a “flor dos homens”, tampouco os “engenhos mais seletos”, e que a educação acadêmica dirigia-se somente ao clero e à nobreza, isto é, para a classe dominante da época. Se tentássemos buscar o “lugar” da educação dos sujeitos deficientes na escola de Comenios, onde os localizaríamos? Talvez na escola materna ou na elementar, mas qual seria o princípio de educação, ou seja, a forma como a escola deveria abordar esse aluno?

Comenios falou de nove princípios para uma “educação realista”, mas me deterei no terceiro, por encontrar uma aproximação com a educação dos chamados deficientes, que, de uma certa maneira foi, de acordo com sua especificidade, desenvolvida pelos reconhecidos nomes já mencionados anteriormente. O terceiro princípio fala da condição da natureza que, segundo Comenios, “escolhe um objeto adequado sobre o qual irá agir, ou primeiro submete um deles a um tratamento apropriado para torná-lo adequado” (apud Gadotti, 2001, p. 02). Para exemplificar esse princípio, utiliza como metáfora um pássaro que irá chocar seus ovos:

Um pássaro não coloca nenhum objeto no ninho onde está, a não ser um objeto de tal espécie que nele se possam chocar os filhotes; isto é, um ovo. Se cai uma pedrinha no ninho, ou qualquer outra coisa, o pássaro a joga fora, por ser inútil. Mas, quando ocorre o processo de choca, o pássaro aquece o material contido no ovo e cuida dele até que o filhote saia da casca (ibid.).

Para Comenios, a escola viola esse princípio, não porque incluía “os que têm intelecto fraco”, já que em sua didática todos deveriam aprender tudo, ou quase tudo, mas porque “essas plantas novas não estão transplantadas para o jardim, isto é, não são inteiramente confiadas às escolas”; portanto, as crianças não poderiam abandonar seu treinamento até que ele estivesse completo. Outra

razão pela qual a escola estaria infringindo esse princípio se entenderia porque, “se faz a tentativa de enxertar o enxerto mais nobre do conhecimento, a virtude e a piedade, cedo demais, (...) antes de haver excitado o desejo de aprender naqueles que não têm qualquer tendência natural nesse sentido” (Gadotti, 2001, p. 02).

O que enfatizo nesses pequenos fragmentos da *Didática* de Comenius é que a educação, e nela a escola, deveria preparar o sujeito para receber o conhecimento, deveria criar as condições que possibilitassem a produção de sujeitos que estariam preparados para a vida e para a ação. É importante mencionar que Comenius – como outros pedagogos e filósofos (Locke, Bacon) de sua época – inscrevia-se na pedagogia realista, ou seja, a pedagogia que pregava a supremacia das coisas sobre as palavras, desenvolvendo a paixão pela razão (Descartes), o estudo da natureza (Bacon) e o domínio do mundo exterior sobre o interior. Inicia-se um processo contra o formalismo humanista, e a educação passa a ser científica.

O movimento que transcorre com a inscrição dessa cientificidade na educação constitui uma outra narrativa, agora, em relação à educação do “anormal”, quer dizer, com os “ideais” de que “tudo se aprende; não há idéias natas” e de que a “criança ao nascer é uma tábua rasa” (Locke apud Gadotti, 2001, p. 17), abre-se um certo espaço para que se produza um discurso em que todos podem ser educados. Isso é enaltecido com a Revolução Francesa, que, baseada nos ideais Iluministas, pregava os princípios da democracia – “uma educação laica, gratuitamente oferecida pelo estado para todos” (ibid.). Nessa lógica de educar a todos, apoiada pelo pensamento pedagógico-científico da época, poder-se-ia instaurar uma das condições que possibilitariam a emergência do campo da Educação Especial. Esse campo vê-se impulsionado pelo conjunto de saberes que são gerados por diferentes combinações estratégicas que talvez poderiam estar sendo justificadas pelas políticas

democratizantes do Iluminismo, mas que, no entanto, estão mais além –, dão-se no nível do controle, da vigilância, da medicalização, do cuidado dos corpos deficientes.

Uma das figuras que acaba instituindo uma forma de pensar esses sujeitos é Rousseau, que, embora não tenha tratado de uma forma particular a questão da educação dos deficientes, marca profundamente o campo da educação do infantil com sua obra *Emílio*, publicada em 1762. Segundo Martinez e Suñé (1999, p. 89), “do ponto de vista pedagógico, os aportes de Rousseau foram chaves para poder começar a falar em Educação Especial”. Esse autor marca uma outra narrativa sobre a infância, o que para alguns é caracterizado como o “verdadeiro sentido da infância”. Para Bujes (2001),

Rousseau vai produzir uma metáfora: uma tentativa de descrever um sistema de educação de acordo com a natureza. De fato, ele não pensa num retorno ao homem natural, o que quer é mostrar uma distinção entre as “potencialidades” próprias do ser humano e as “qualidades artificiais”, produzidas pela sociedade e pela cultura (p. 58).

Com a preocupação de possibilitar à criança um desenvolvimento livre e espontâneo, Rousseau tentou provar que “é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera na mão do homem” (apud Gadotti, 2001, p. 94). Em suas idéias, esse autor vê a natureza como sábia; portanto, é preciso “descobrir” as necessidades naturais da criança para que esta possa ser educada e, por sua vez, emancipada. “Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação” (ibid.).

Nesse sentido, a visão rousseauiana da criança – a criança não é um homem em miniatura e a infância tem suas formas de ver, pensar e de sentir – constituirá a base em que se assentam numerosas teorias e práticas tanto psicológicas quanto pedagógicas. Sua forma de educação, além de atender as

supostas necessidades naturais da criança e de sua evolução, tem que ser individualizada, levando em conta a idade, o sexo e o caráter do aluno, já que “cada espírito tem sua própria forma segundo a qual deve ser governado” (Alvarez-Uría e Varela, 1991, p. 57)

As condições de falta de razão e a inocência que Rousseau atribuiu à primeira infância são vistas como algo natural podem ser percebidas até hoje, pois têm tido efeitos sociais profundos e de longo alcance a partir do momento em que passaram a descrever e a produzir as características que são consideradas como os elementos típicos dos sujeitos infantis. Fundada nessas noções, encontra-se uma concepção de sujeito: um sujeito único e singular que está no centro dos processos sociais, uma pessoa que vai alcançar a maturidade através da razão, mas que necessita da educação para que tal processo alcance a direção desejada.

O fato de o pensamento de Rousseau estar centrado na educação do infantil, enfatizando que todos os seres podem ser educados, torna-o, segundo Martinez e Suárez (1999, p. 88), “cimento para a futura consideração das pessoas que são portadoras de deficiência (inclusive de tipo cognitivo)”. Para esses autores, as contribuições de Rousseau foram significativas para uma mudança de paradigma educativo necessária para se poder começar a falar em Educação Especial.

Esse “cimento pedagógico” foi sendo “fixado” e “engrossado” por outras figuras que, de uma certa forma, também se voltaram para o estudo dos sujeitos anormais: Pestalozzi e Fröebel. Foram esses educadores que, a partir de uma matriz psicológica, constituíram alguns andaimes metodológicos nas futuras práticas da Educação Especial. O primeiro, Pestalozzi, voltado para a educação das crianças pobres, preocupou-se em apresentar um currículo que enfatizasse a atividade dos alunos (do simples para o concreto, do conhecido para o

desconhecido, do geral para o particular, etc.); o segundo, Fröebel, destaca-se por ser o criador dos jardins infantis, centrando seu método na intervenção do jogo como recurso didático, prática muito comum no campo da Educação Especial, principalmente quando o principal objetivo está na reabilitação, na recuperação.

Com a participação dos diferentes profissionais da época e a consolidação do estado moderno, passa-se a difundir, paulatinamente, a noção de normalidade, pretendida pela então visão legitimadora da ciência, e promove-se uma higienização da anormalidade, procedendo-se, assim, a um enclausuramento da anormalidade com fins de reabilitação e de cura. Portanto, a partir do racionalismo moderno, intensifica-se a atenção ao indivíduo, ou seja, há uma regulação do tempo e do espaço a fim de ritualizar e formalizar condutas e procedimentos normativos. Assim, são nesses espaços que os procedimentos de classificação e ordenação das condutas dos sujeitos se edificam e se constituem na “base da taxonomia social que distingue os seres humanos” (Foucault, 1992, p. 134). Para esse autor, o cartesianismo inaugura a comparação racional e meticulosa daquilo que deveria consubstanciar e organizar o conhecimento. Nesse contexto, poderíamos pensar que a episteme⁶⁰ que caracteriza os séculos XVII e XVIII constitui uma matriz para a emergência da consolidação de instituições reguladoras – entre elas, a escola – e para o estudo a Educação Especial.

Neste momento, podemos pensar em uma matriz comum entre medicina e pedagogia especial. Souza (1998) assinala que há uma gênese entre esses dois campos de saber: “Os espaços e as especificidades institucionais agora começaram a ser demarcados: a escola passa a ser um lugar de práticas e

⁶⁰ Esse termo foi cunhado por Foucault em *Arqueologia do saber* para designar “o conjunto básico de regras que governam a produção de discursos numa determinada época” (Sheridan apud Veiga-Neto, 1996, p. 159). A partir dessa noção, “os regimes de discursos são as manifestações apreensíveis, ‘visíveis’, da episteme de uma determinada época” (ibid.).

técnicas subsidiadas pelos saberes da medicina e, na segunda metade do século XIX, com a liberação da Psicologia, também por ela” (Souza, 1998, p. 111).

A medicina entra nas instituições de regulação e controle social e marca com um outro olhar a educação dos sujeitos deficientes, ou seja, inscreve a pedagogia especial na visão clínica e medicamentosa. A intervenção da medicina no campo educativo surge com mais ênfase a partir dos estudos do médico francês Pinel e de seus seguidores, Esquirol (médico que estabeleceu a diferença entre o retardo mental e a doença mental) e Jean Itard (médico francês, conhecido pela literatura oficial como o precursor da Educação Especial).

Pinel, que durante a Revolução Francesa foi médico chefe do hospital Bicetrê⁶¹ e da La Salpêtrère (duas importantes instituições francesas), preocupou-se em fazer o estudo das classificações e do tratamento médico das doenças mentais. Além disso, “traçou linhas metodológicas relevantes para a intervenção médica nas instituições, colocando ênfase nas necessidades de um trato ‘moral’ para as pessoas institucionalizadas” (Martinez e Suñé, 1999, p. 89). Dentre os inúmeros trabalhos de Pinel e de seu seguidor Jean Itard, cabe destacar o estudo do Selvagem de Aveyron, que mais tarde foi conhecido como Victor de Aveyron⁶². Nesse contexto, é Itard que, contrário a seu mestre Pinel, acredita na possibilidade de educar o garoto selvagem e torná-lo apto ao convívio social. Itard, além desse “empreendimento” pedagógico com Victor de

⁶¹ O Hospital Bicetrê era o antigo hospital militar, na época reservado aos doentes mentais. Nesse espaço, Pinel operou uma verdadeira revolução no tratamento dos loucos, substituindo as correntes e brutalidades para suavidade e bondade (Banks-Leite e Galvão, 2000).

⁶² Menino com hábitos selvagens, encontrado na virada do século XVIII para o XIX nas florestas do sul da França. “Sobre aquele que receberia o nome de Victor, sabe-se que, nos primeiros dias do ano de 1800, as autoridades do departamento do Aveyron informaram Paris que havia sido encontrado, nas florestas de La Caune, um menino nu, aparentando ter 12 a 15 anos, mudo e que parecia surdo. Não fazia mais do que emitir grunhidos e sons estranhos, não reagia às interpelações nem a fortes ruídos, cheirava tudo que levava às mãos. Sua locomoção era mais próxima do galope, andando também de quatro, quando alcançava grande velocidade” (id., p. 12).

Aveyron – experiência que o tornou conhecido –, dedicou grande parte de sua vida à educação dos meninos surdos do Instituto de Surdos-Mudos de Paris.

A possibilidade de educação do selvagem dá-se a partir de um novo campo, inaugurado por Itard como médico-pedagógico, que mais tarde vai ser conhecido como Educação Especial. Imbuído do poder de saberes de sua época, esse médico-pedagogo constitui a base para os processos de aprendizagem das crianças deficientes mentais ou, para utilizar um termo da época, das crianças “idiotas”. A partir da psicologia experimental, propôs um método de trabalho configurado na experiência e na análise individual da pessoa a ser educada. Tais conhecimentos foram aplicados na educação do menino selvagem e foram dados a conhecer com a publicação de um relatório⁶³ – escrito por Itard ao Ministro do Interior de Paris – onde se descreve o tratamento educativo desenvolvido no trabalho com Victor e sua evolução com o tratamento.

Esse tratamento minucioso conferido ao selvagem expressa uma mirada sobre aquilo que é discrepante, irregular, e que passa a ser digno de uma atenção crescente e mais particularizada, ou seja, o infantil constitui-se como objeto de análise dos olhares médicos e científicos e passa a ser capturado por um novo tipo de poder: um poder que tem o objetivo de organizar, estreitar, percorrer e conformar os corpos infantis. O tratamento concedido a Victor dá visibilidade a esse poder ao mesmo tempo em que desperta a ação de uma sociedade que vem-se organizando de forma disciplinar, “que começa a articular-se segundo uma nova economia de gestão dos corpos e que visa o cálculo produtivo de suas ações, controladas e reguladas segundo um padrão normalizante e normativo” (Merlo, 1999, p. 31).

Com as descrições exaustivas do corpo de Victor, há uma discursividade vinculada em maior ou menor grau sobre às manifestações infantis irregulares,

⁶³ A reprodução desse relatório pode ser encontrada no livro *A Educação de um selvagem: experiências pedagógicas de Jean Itard*, organizado por Banks-Leite e Galvão, 2000.

o que faz com que essas manifestações físicas e morais sejam interesse, em primeiro lugar, dos olhares médicos. Produz-se uma crescente visibilidade desse corpo infantil irregular que é acionada pelas práticas médico-pedagógicas que se organizam e orientam pela refração do tangencial à norma.

Com o estudo de Victor, é possível perceber a inscrição histórica do discurso da Educação Especial nas práticas normalizadoras que reivindicavam e constituíam formas regulares de curar e reabilitar, situadas em uma rede de relações que fazia operar os mecanismos que colocavam em funcionamento os padrões de normalização e disciplinamento. Com o acento nas práticas de reeducação e reabilitação, vê-se acionar um domínio do normativo, do regular, do que se encontra em conformidade à norma. Segundo essa normatividade, característica das práticas modernas, amplos e minuciosos processos são colocados em movimento para incorporar todas as crianças que não conduzem suas ações de acordo com esses imperativos modernos. Um desses processos diz respeito à promulgada escola pública obrigatória, que se apresenta equipada com toda uma série de aparatos específicos de normalização.

A escola surge como um espaço de regulação da possível periculosidade infantil através da inserção normalizadora possibilitada pelo seu uso estratégico como maquinaria de controle social. Para entender essa relação – escola e controle social –, penso ser interessante pontuar as condições que possibilitaram o surgimento da medicina no campo social e sua estreita vinculação com a Educação Especial, ambas significadas como ferramentas de controle social.

Educação Especial e medicina social: ferramentas de controle social

A noção de social atrelada à medicina moderna está intimamente relacionada com o surgimento do capitalismo em fins do século XVIII e início do

século XIX. Essa racionalidade política, segundo Foucault (1998), rompe com a idéia de que a medicina moderna, na medida em que é ligada a uma política capitalista, é uma medicina individual; o que autor propõe é justamente o contrário: “o capitalismo socializou um primeiro objeto que foi o corpo enquanto força de produção, força de trabalho” (p. 80). O controle social estabelecido sobre os indivíduos não age simplesmente pela ideologia ou pela consciência, ele começa pelo corpo. “Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu a sociedade capitalista” (ibid.).

Para essa nova mentalidade de governo era necessária uma produção de mercadorias e um determinado tipo de mentalidade empresarial, mas, mais do que isso, era importante produzir um determinado tipo de subjetividade: a do trabalhador, da força de trabalho. No entanto, o corpo do proletário não foi o primeiro a ser assumido pela medicina social – esse aparece como preocupação somente na segunda metade do século XIX. A primeira direção no desenvolvimento da medicina social se estabelece no começo do século XVIII, na Alemanha, com a medicina do Estado, seguida pela França, já nos fins daquele século, com a urbanização. A terceira e última etapa da formação da medicina social segue o exemplo inglês, ou seja, seu alvo são os pobres, o proletário, a força de trabalho. Para Foucault (id., p. 93), “em primeiro lugar o Estado, em seguida a cidade e finalmente os pobres e trabalhadores foram objetos de medicalização”.

Diante do quadro das três etapas do desenvolvimento da medicina social⁶⁴, enfatizo a última (medicina da força de trabalho) por poder estabelecer uma relação com a medicalização da Educação Especial, ou melhor, dos sujeitos alvos dessa educação. Talvez a forma de medicina social da força de trabalho seja a possibilidade de entender como a medicina, atrelada à Educação Especial,

⁶⁴ Para maiores detalhes sobre o desenvolvimento da medicina social na Alemanha, França e Inglaterra, ver Foucault (1998; 1990a).

contribuiu para a produção de uma sociedade de normalização e, por que não dizer, uma sociedade que gerencia o risco.

A idéia de que a pobreza seja um risco, um perigo para a população saudável, começa a ser problematizada somente no segundo terço do século XIX. Segundo Foucault (1998), várias seriam as razões:

- a) Em primeiro lugar, por uma razão política. As rebeliões populares na Inglaterra e em Paris mostraram a população como uma força política capaz de rebelar-se.
- b) Muitas tarefas realizadas tradicionalmente pela plebe, como o serviço postal ou de cargas, começam a passar para as mãos de empresas, o que provoca uma série de revoltas populares contra esses sistemas.
- c) Temores político-sanitários produzidos pela epidemia de cólera que começou em Paris em 1832 e se propagou por toda a Europa. Este último fato fez com que o espaço urbano fosse dividido entre ricos e pobres. A convivência entre essas duas classes foi considerada um perigo sanitário e político para a cidade.

Essas são algumas das razões que explicam por que os pobres não eram considerados como fonte de perigo médico no século XVIII, o que, a partir do século XIX, começa a acontecer.

Pensando que a medicina social é uma estratégia biopolítica e que o corpo social é o alvo de ação desse poder, poderíamos dizer que essa é uma medicina, principalmente a partir do século XIX, do controle da saúde e do corpo das classes mais pobres para torná-las mais aptas ao trabalho e menos perigosas às classes mais ricas. Assim, a fórmula inglesa de medicina social foi a que teve mais futuro (em relação à medicina de Estado e à medicina urbana), pois permitiu unir três coisas: “assistência médica ao pobre, controle de saúde da força de trabalho e esquadrinhamento geral da saúde pública, permitindo às

classes mais ricas se protegerem dos perigos gerais” (Foucault, 1998, p. 97). Com esses elementos, esboça-se o projeto de uma “tecnologia da população”, ou seja, um estudo do nível de nascimento e morte da população, das estimativas demográficas, do cálculo da pirâmide de idades, das taxas de morbidez, entre outras estatísticas sociais.

Poderia dizer que essa mesma estratégia da medicina social da força de trabalho foi aplicada à educação, principalmente no que se refere à educação dos filhos da classe operária, isto é, as crianças da pobreza, as crianças anormais. Há uma estreita relação entre a Educação Especial e a configuração do campo da infância anormal, visto que seria impossível pensar a chamada Educação Especial sem a institucionalização da escola obrigatória para os filhos da classe trabalhadora⁶⁵.

Essa relação se estabelece no momento em que a infância obreira é entendida como uma periculosidade social, ou seja, como algo que não se encontra sob o estatuto da normalidade. O ambiente da família proletária era considerado pelas autoridades de governo, como também pelos médicos-higienistas da época, como um local não-saudável para a infância. Segundo Juderías (apud Varela e Alvarez-Uría, 1991),

O estilo de vida das classes proletárias, o contato contínuo com pessoas de conduta duvidosa ou criminal, o alcoolismo dos pais, a ausência de sentido moral das pessoas que os rodeiam e outras muitas causas (...) produzem males como a prostituição, a delinqüência, a criminalidade, cada vez mais arraigados, cada vez mais intensos (p. 216).

⁶⁵ A escola pública, gratuita e obrigatória foi instituída por Ramanones no princípio do século XX. A promulgação da obrigatoriedade escolar teve início com a implementação do Estado interventor e tutelar que decretou as leis que proibiam o trabalho infantil, sem as quais, não seria possível ou viável a implementação da escola. No interior da escola pública, como espaço civilizador das crianças obreiras, surgem novas figuras da infância, e uma delas é a figura da infância anormal (Varela e Alvarez-Uría, 1991).

É precisamente esse ambiente que torna possível a emergência do que se denominou infância em perigo, etapa prévia e necessária para a constituição da infância anormal. Portanto, essa infância deveria ser “protegida”, “tutelada” e “normalizada” para que os proletários do amanhã fossem, como seus pais, condenados a produzir e a reproduzir a força de trabalho. Para alcançar esse fim, diferentes instituições desempenham um papel central - escola, manicômios, prisões, hospitais, quartéis - na manutenção da ordem social. Essas instituições são peças fundamentais porque, sem elas, seria impossível a produção dos sujeitos “normais”, dos sujeitos “adaptados”, dos sujeitos “submissos”, dos sujeitos, por que não dizer, “dóceis e úteis” requeridos pelos interesses de quem rege as modernas sociedades industriais.

Neste ponto, pode-se destacar que a idéia de cuidar significa corrigir, tratar, psicologizar, em função da estreita analogia entre a criança, o louco e o criminoso. A infância obreira é equiparada ao selvagerismo, à animalidade e à loucura, ou seja, o louco e o criminoso compartilham com a criança da classe trabalhadora sua origem social. Esses grupos compartilham, também, uma comum indexação, já que, desde a perspectiva dos grupos dominantes e ainda que por razões muito distintas, estão unidos por esse traço comum que se denomina periculosidade social. A idéia de que a loucura também pode ser entendida como um perigo social é porque ela, igual à criminalidade e à deficiência, estava ligada às más condições de vida (superpopulação, promiscuidade, alcoolismo) ou era percebida como fonte de perigos (para si mesmo, para os demais, para o entorno e para a própria descendência). A infância e a juventude popular nascem com o estigma da periculosidade e do selvagerismo. A escola, nesse contexto, instituiu-se como um espaço eminentemente civilizador e normalizador.

Com a institucionalização da escola obrigatória, constituem-se dois diferentes tipos de infância: a infância delinqüente e a infância anormal. Para

Varela e Alvarez-Uría (1991), o primeiro faz referência às crianças que não cumprem com a obrigatoriedade escolar; o segundo diz respeito às crianças que assistem “a estas pequenas repúblicas escolares sem acomodar-se às normas e regulamentos que nelas reinam e sem assimilar os conteúdos que nelas se impõem”. Em suma, infância perigosa e infância anormal constituíram as duas redes que vão permitir uma nova expansão de práticas psiquiátricas e psicológicas. Ambas as infâncias serão assumidas pela pedagogia de correção⁶⁶, ou seja, a infância passa a ser o alvo principal dos mecanismos de normalização: “para estas crianças e jovens, catalogados como anormais e delinqüentes, se criaram instituições totais de controle, de caráter híbrido entre as prisões, os manicômios e as escolas: os institutos de correção e os institutos psicopedagógicos” (Alvarez-Uría, 1996, p. 104).

Cabe destacar que as instituições de correção desenvolveram-se nos séculos XVI e XVII, a partir do modelo dos conventos, com a finalidade de imobilizar, isolar e transformar pobres e vagabundos. No entanto, a partir das novas exigências sociais (desatadas pela Revolução Industrial), essas instituições já não pretendiam responder a um ideal de perfeição para a glória divina, mas formar sujeitos dóceis e úteis para a nova ordem de produção. Nesse contexto, loucos, criminosos, vagabundos – os perigosos sociais procedentes das classes trabalhadoras – constituem-se como matéria-prima das novas instituições (quartéis, escolas, hospitais) disciplinares. Foucault em *Vigiar e punir* (1999a), mostra como os colégios jesuítas e os quartéis foram os principais espaços em que se aplicaram com êxito as tecnologias disciplinares que, a partir deles, se transferiram, também com êxito, a outras instituições.

⁶⁶ Segundo Giner de los Ríos (apud Varela e Alvarez-Uría, 1991), “a pedagogia de correção compreende a educação do adulto como a mesma que da criança, a do surdo-mudo como a mesma que a do imbecil, que a do deficiente, do vicioso, do impulsivo, do criminoso e até do louco” (p. 214).

Essa tecnologia disciplinar que opera primeiramente sobre o corpo do indivíduo tem como objetivo “forjar um corpo dócil que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (Foucault, 1999a, p. 119). O corpo humano entra numa maquinaria de poder “que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”; é um poder que, em vez de “se apropriar e de retirar, tem uma função maior ‘adestrar’” (Foucault, 1999a, p. 119). É justamente uma dessas linhas trabalhadas por Foucault – a do poder disciplinar – que contribuiu para o entendimento, criado pelo mesmo autor, da denominada “sociedade de normalização”.

No entanto, qual a relação que se estabelece entre Educação Especial, medicina social e poder disciplinar? Talvez um dos pontos que aproxima esses três campos de saber seja o fato de que, nesse momento, estamos falando de sujeitos, de populações e de corpos que são passíveis de intervenção. Tanto loucos, doentes mentais, criminosos e populações marginais quanto qualquer outro “anormal” deveriam ser isolados ou capturados pelas instituições de correção a fim de que essas atuassem como espaço de “defesa da sociedade”. Além da prisão e do manicômio, outras instituições que aparecem como espaços fechados de reabilitação são a escola e a família. Nesse contexto, ambas aparecem como instâncias produtoras de normalidade, arraigadas nos códigos médicos-psicológicos. Com a constituição dos institutos de correção, tanto a família quanto a escola substituem o manicômio e a prisão, quer dizer, cumprem o papel do controle social, do controle dos perigos sociais.

A partir dos centros de correção e dos institutos psicopedagógicos, fazem-se necessárias pedagogias que relacionem técnicas de observação com intervenção, constituem-se as pedagogias psicológicas. Portanto, foram essas pedagogias que serviram como ponta de lança para novos programas de renovação pedagógica: a pedagogia corretora virá acompanhada de medidas, controles de provas, observações de corpos e almas. É nessa estreita relação

entre a Educação Especial e a pedagogia terapêutica que o binômio medicina/psicologia passa a servir de “modelo biomédico” para a descrição e classificação do déficit das pessoas consideradas deficientes. Nesse campo de saber, a ação educativa está centrada no estudo da etiologia do paciente, permitindo estabelecer categorias classificatórias de acordo com cada etiologia com a intenção de localizá-lo nos distintos contextos educativos.

Nessa perspectiva que relaciona educação, medicina e psicologia, a atenção está voltada para as diferenças individuais, em que há um sobredimensionamento em detrimento do comum e do que é compartilhado entre as pessoas. São essas diferenças que caracterizam as pessoas “especiais” que devem ser cientificamente diagnosticadas com a finalidade “não tanto de curar ou corrigir o déficit (perspectiva médica), mas de adaptar as intervenções às particularidades de tal déficit” (Martinez e Suárez, 1999, p. 46). Desde esse lugar, a pedagogia terapêutica tem-se constituído em um receituário de respostas às práticas educativas e é entendida como

uma sistematização pedagógica interdisciplinar, com grande apoio médico, que tem por objeto o aperfeiçoamento do sujeito deficiente, dentro das limitações assinaladas da defectologia, mediante uma ação reabilitadora global e personalista, que lhe predisponha a passagem ou o retorno à humanidade respectiva de valores, responsável ou independente (Meler apud Martinez e Suárez, 1999, p. 42).

Portanto, a escola, lugar onde se dispensaria às crianças um tratamento terapêutico, higiênico e educativo, deveria ser, por sua vez, um laboratório onde se investigassem as causas das anormalidades mediante um gabinete antropomédico. A escola pública, obrigatória e gratuita, que nasceu como um meio social regenerador dos filhos dos trabalhadores e que estava destinada a cumprir, sobretudo, uma função moralizadora, vê-se, assim, naturalizada e convertida em “termômetro” da normalidade (Varela e Alvarez-Uría, 1991).

Das formas extremas de desvio social, dos grandes perigosos sociais, dos mecanismos totalitários de controle, passa-se, com o poder disciplinar, a pensar em individualidades conformadas desde a infância, ou seja, produzem-se sujeitos submetidos a contínuos ajustes e reajustes, a formas brandas e assépticas de “gestão de risco”. Segundo Castel (1987), novas instâncias de controle e de normalização, mais flexíveis e mais eficazes, colocadas em funcionamento com a psicologia, estão assumindo os objetivos que cabiam à instituição totalitária, ou seja, o binômio autoridade/coerção tem sido substituído pelo de persuasão/manipulação. Segundo Alvarez-Uría (1996), parafraseando Castel, “nos encontramos diante da passagem do exame pericial especializado para o exame pericial generalizado que é imposta pela psicologização de uma grande parte dos problemas sociais e cujo ‘tratamento’ se vai generalizar, por sua vez, no recurso da psicologia” (p. 104).

Com o deslocamento do discurso da medicina para o espaço da psicologia, vê-se configurar um campo que, a partir do século XX, é regido pelos saberes da psicométrie e da genética. Com uma ligação direta com o terreno da educação, a psicométrie e a genética vêm-se constituir um dos campos onde mais se marcou e se produziu a distinção entre normalidade/anormalidade, ou seja, através da psicologia experimental, a Educação Especial foi capturando e inventando os sujeitos alvos de suas práticas. Nesse espaço “psico-educativo”, coloca-se em destaque toda uma prática do estudo das percepções e das sensações, pondo em conexão os saberes da fisiologia e da psicologia.

Um olhar voltado para o diagnóstico individual, para a mediação da conduta humana, permite a elaboração de um conjunto de instrumentos e técnicas ancorados e respaldados pelos saberes da estatística. Com base em critérios específicos, os indivíduos foram sendo normalizados em relação a agregados estatísticos, os quais mantêm monitorados e supervisionados o desenvolvimento e o crescimento das populações em risco. Através do cálculo de probabilidades, é possível construir uma

média de quantos alunos deficientes estão fora da escola, de como eles aprendem, de qual é seu aproveitamento escolar, etc. A compilação desses saberes constrói, presumivelmente, o entendimento das causas do fracasso escolar desses sujeitos. Para Popkewitz (2001), “a racionalidade aplicada à população normaliza-se através da construção de médias (e de outras medidas estatísticas); daí, o normal/anormal” (Popkewitz, 2001, p. 34). É para essa partilha que direciono o capítulo a seguir. Através desse limiar, procuro mostrar como os discursos produzidos pelos materiais do MEC/SEESP constituem espaços e ações em que é possível transitar por uma fronteira que coloca, de um lado, os normais (os ouvintes) e, de outro, os anormais (os surdos).

PARTE III
“ARTES DE JULGAR”

3. A ANORMALIDADE NO DETALHE:

A ARTE MINUCIOSA DO CONTROLE E DA CORREÇÃO DOS CORPOS SURDOS

A intenção deste capítulo é percorrer os limiares do que vem sendo instituído como normalidade e anormalidade. Fazendo esse jogo de partilhas que coloca, de um lado, o anormal e, de outro, o normal, entendo que ambos se encontram no espaço da norma. Tal jogo, constitui-se em uma difícil tarefa, como afirma Canguilhem (2000), pois ele se dá no contorno, na fissura do limite. Pensar que o sujeito que não escuta é constituído como um anormal pelas práticas discursivas e não-discursivas da Educação Especial, que se exerce sobre ele um poder disciplinar que tem em seu efeito um poder de normalização, ou seja, que essa normalização “não é resultado de uma forma de repressão, mas técnicas de sanções voltadas para uma operacionalidade” (Fonseca, 1995, p. 58), é o alvo deste capítulo.

A partir de um conjunto de formações discursivas que envolve, aqui, os saberes da medicina, da fonoaudiologia, da psicologia e da Educação Especial, vou fazer um exercício para mostrar como esses discursos, que fazem parte dos materiais produzidos pelo MEC/SEESP, colocam em funcionamento instrumentos disciplinares que sejam capazes de produzir sobre os sujeitos surdos práticas de normalização que, traçam um limite entre os que estão de acordo com a normalidade e os que não estão. Para este estudo duas unidades de análise que selecionei dos materiais pesquisados podem ser entendidas como instrumentos disciplinares: o exame, combinando a idéia do olhar que vigia e do controle que normaliza, permitindo diagnosticar, classificar e punir; e a família como uma ramificação do mecanismo disciplinar exercido pela escola, que se constitui como um minúsculo observatório da anormalidade, capaz de auxiliar nos processos de reabilitação e normalização do filho surdo.

No entanto, localizar o sujeito surdo como objeto das técnicas de um poder disciplinar é pensar no sujeito moderno como uma produção desse poder que, ao agir sobre os corpos dos indivíduos, extrai deles tempo e trabalho. Aos métodos que possibilitam um controle do corpo e de suas partes, Foucault chama de “disciplinas”: “métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (1999, p. 118).

O surgimento da questão do indivíduo moderno só foi possível a partir da noção do poder disciplinar, o que, para Foucault, se constitui como produtor das sociedades modernas. Esse poder aparece vinculado à sociedade burguesa, a partir do século XIX, como instrumento de constituição da sociedade industrial. Portanto, ele opõe-se ao poder do soberano, que, segundo a teoria da soberania, “permite fundamentar o poder em torno e a partir da existência física do soberano, e não dos sistemas contínuos e permanentes de vigilância” (id., 2000a, p. 43).

A atuação do poder disciplinar vai configurar aspectos distintos do poder soberano, sustentando-se mais em uma ação sobre os corpos e seus atos do que sobre os produtos retirados da terra, esta última transcritível nos termos de soberania. O que é fundamental para o poder disciplinar é “calcular o poder com o mínimo de dispêndio e o máximo de eficácia” (Foucault, 2000a, p. 43), o que significa colocar em operação mecanismos possibilitadores de uma extração de tempo e trabalho dos corpos; entre esses mecanismos, encontra-se a disciplina.

A possibilidade de pensar o corpo como objeto e alvo de um poder que se exerce através de mecanismos disciplinares permite-me trazer a idéia de normalização. No entanto, trata-se de uma normalização que será assentada sobre um saber clínico e não sobre a lei como efeito da vontade soberana. Para Foucault, “as disciplinas vão trazer o discurso que será o da regra; não da regra jurídica que será o da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (id., p. 45).

A noção de norma, nesse contexto, não deve ser tomada prioritariamente ao lado do direito, mas sim ao lado da medicina, da psiquiatria. Esse deslocamento permite-me, num primeiro momento, apresentá-la sob a forma disciplinar para posteriormente assumi-la na sua forma seguracional, ou seja, no nível do biopoder; esse poder também é exercido sobre o corpo, porém, o corpomolar da população. Portanto, “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (id., p. 302). É sob a égide da biopolítica, no final do século XVIII e início do século XIX, que a norma enquanto “padrão de comparabilidade” e “medida comum” pôde emergir, isto é, a partir do momento em que a população passou a ser objeto de poder.

No regime da biopolítica, segundo Ewald (2000), “a preocupação central do poder é produzir forças, fazê-las crescer e ordená-las” (p. 122); portanto, trata-se de controlar a população, de estar atento aos problemas da cidade: as taxas de natalidade e morbidade, índices de casamentos, de crimes, de acidentes, controle de endemias e epidemias, etc. É um poder que se ocupa em otimizar um estado de vida. Diferente da soberania, que “fazia morrer” e “deixava viver”, o biopoder ocupa-se em “fazer viver e deixar morrer”. Com a tecnologia da biopolítica, o poder sombrio, absoluto, da soberania, que consistia em poder fazer morrer, dá espaço a um poder sobre o homem enquanto ser vivo, um poder contínuo e científico, o poder de “fazer viver” (Foucault, 1999b; 2000a). O cruzamento do conjunto da tecnologia disciplinar do corpo e da tecnologia regulamentadora da vida permite constituir o que Foucault chama de “sociedade de normalização”, uma sociedade em que se “cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação” (id., 2000a, p. 302).

Essas considerações sobre o poder disciplinar e sobre o biopoder foram necessárias para dar conjuntura à compreensão daquilo que quero abordar a seguir: o instrumento do exame como técnica disciplinar que se exerce em referência à norma. Minha intenção é mostrar como as práticas que compõem os discursos da PNEE e os outros textos analisados tornam-se uma espécie de aparelho de exame ininterrupto que acompanha em toda a sua extensão as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas que atendem sujeitos surdos.

Controle normalizante e olhar que vigia: diagnosticar, classificar e punir

Compreender a constituição do indivíduo surdo a partir dos processos disciplinares significa mostrar como esse indivíduo constitui-se como um objeto, um corpo dócil-útil; é estar atento ao que Foucault chama de “mecanismos de objetivação”. Fazer esse exercício é articular um processo que combina vigilância e sanção normalizadora⁶⁷, ou seja, é reunir, num ritual denominado “exame”, um controle que seja capaz de normalizar e uma vigilância que permite classificar e punir. Estabelece-se sobre os indivíduos “uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados” (Foucault, 1999, p. 154). Esse instrumento disciplinar, que combina as relações de poder de que estão investidos os mecanismos que o constituem e a produção de um campo de saber que efetua, aparece como uma estratégia política, isto é, pelo exame é “que se torna possível o investimento político sobre os indivíduos e as instituições” (Fonseca, 1995, p. 58).

Esse “investimento político” permitiu a organização do exército como uma instituição moderna, ao mesmo tempo em que constitui o hospital como o local adequado da disciplina médica e a escola como local de elaboração da pedagogia. Portanto, de um lado, o processo do exame hospitalar possibilitou a fabricação de uma epistemologia médica e, por outro, a escola “examinadora” a constituição de uma pedagogia que funciona como ciência.

⁶⁷ Esses dois instrumentos disciplinares foram trabalhados por Foucault em *Vigiar e punir* (1999). A vigilância hierárquica é entendida como o exercício da disciplina que obriga o jogo do olhar, “um aparelho onde as técnicas que permitem ver induzam a efeitos de poder, e onde, em troca, os meios de coerção tornem claramente visíveis aqueles sobre quem se aplicam” (Foucault, 1999, p. 143). Portanto, ela é um instrumento de observação constante, que tudo deve ver a fim de induzir efeitos de poder. Seu objetivo é tornar a vigilância parte integrante da produção e do controle. A sanção normalizadora, outro mecanismo utilizado pela disciplina, pode ser entendida como um conjunto de procedimentos punitivos que tem o objetivo de corrigir os desvios e as inobservâncias: “a penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela normaliza” (id., p. 153). Essa punição disciplinar está ligada a uma forma de vigilância que escapa ao controle dos grandes sistemas de punição, ou seja, ela incide sobre o espaço vazio deixado pelas leis; está relacionada ao detalhe, aos pequenos comportamentos e às atitudes mais sutis.

A constituição da escola como esse espaço de escrutínio, de diagnóstico, de quadriculamento e de observação constante, tem na Educação Especial um terreno fértil. O ritual do exame não é estranho às instituições que atendem crianças surdas; pelo contrário, esse mecanismo disciplinar produziu uma maquinaria de controle que funcionou como um laboratório de observação e registro de anormalidades. A PNEE vai apontar a necessidade de colocar esses sujeitos num “estado” de visibilidade constante. Para isso, já aponta, nas suas diretrizes gerais, a necessidade de “realizar o atendimento sócio-psicopedagógico o mais cedo possível, com base em diagnóstico que envolva procedimentos de avaliação global”⁶⁸. “Implementar atendimentos especializados às crianças da primeira infância” e desenvolver ações voltadas para “os processos de avaliação/acompanhamento, diagnóstico diferencial”⁶⁹ são alguns dos procedimentos que vão colocar em funcionamento um conjunto de operações capaz de relacionar os desempenhos, os comportamentos e as atitudes de alunos surdos, sendo, ao mesmo tempo, capazes de comparação permitindo um espaço de diferenciação e princípio de uma regra a seguir.

Nesse conjunto de operações, encontra-se o diagnóstico/anamnese, uma espécie de arquivo “biográfico” que, ao detectar a doença da surdez, ao esmiuçar as causas de tal patologia, propõe um registro formal, ou seja, inscreve o surdo num campo documentário, fornecendo uma série de códigos de sua individualidade disciplinar. Tais códigos permitem transcrever, através de um processo de homogeneização, traços individuais estabelecidos pelo exame: “etiologia da surdez (pré-natais, peri-natais, pós-natais)”, “grau e tipo de perda da audição”, “níveis da perda da audição que vão determinar importantes diferenças em relação ao tipo de atendimento que o aluno irá receber”⁷⁰.

⁶⁸ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 59.

⁶⁹ Id., p. 57.

⁷⁰ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a.

Com toda essa aparelhagem de descrição, capturada pelo diagnóstico e anamnese que acompanham o exame, foi possível constituir um quadro de saberes sobre o indivíduo surdo que o tornou capaz de ser descrito e analisável, como também compará-lo a outros grupos, estabelecendo medidas e estimativas dos desvios dos indivíduos entre si. Nesse contexto, essa comparação dá-se com o grupo de ouvintes. No entanto, essa arte de tornar o indivíduo um objeto descritível não é para reduzi-lo a traços específicos, é para, como diz Foucault (1999), “mantê-lo em seus traços singulares, em sua evolução particular, em suas aptidões ou capacidades próprias, sob controle de uma saber permanente” (p. 158).

Para visualizar essa materialidade basta trazer alguns dos discursos que compõem o conjunto da Série Atualidades Pedagógicas e da PNEE. No primeiro documento, já aparece a definição de surdez a partir do jogo das comparações, da ausência ou da presença do som, determinando o grau e nível dessa perda, instituindo a noção de deficiência auditiva: “consistindo a surdez na perda, maior ou menor, da percepção normal dos sons, verifica-se a existência de vários tipos de portadores de deficiência auditiva, de acordo com os diferentes graus da perda da audição”⁷¹. Já na PNEE, a deficiência auditiva é entendida como “a perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala através do ouvido”⁷².

Essa descrição torna-se um componente essencial do domínio escolar, pois se produz, com esse discurso, uma categorização da surdez, uma classificação que vai definir os tipos de atendimento que o aluno surdo irá receber, seja em termos de “métodos, recursos didáticos e equipamentos especiais para correção e desenvolvimento da fala e da linguagem”⁷³ ou, como colocam as atuais Diretrizes da Educação Especial, “as formas diferenciadas de

⁷¹ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 53

⁷² Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 14.

ensino e adaptações de acesso ao currículo”⁷⁴. Nesse contexto, os alunos surdos são classificados de acordo com o nível de perda auditiva que possuem se comparado, é claro, com a audição normal:

Do ponto de vista educacional e com base na classificação do Bureau International d’Audiophonologie – Biap (...) considera-se **PARCIALMENTE SURDO**: a) portador de surdez leve – aluno que apresenta perda auditiva de até quarenta decibéis (...) . b) portador de surdez moderada – aluno que apresenta perda auditiva entre quarenta e setenta decibéis (...). **SURDO**: a) portador de surdez severa – aluno que apresenta perda auditiva entre setenta decibéis e noventa decibéis (...). b) portador de surdez profunda – aluno que apresenta perda auditiva superior a noventa decibéis⁷⁵ (...). (grifos do original)

Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se comunicar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo. Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como adquirir, naturalmente, o código da língua oral⁷⁶.

A viabilidade de conhecer melhor e mais profundamente o indivíduo surdo, de obter o maior número de informações sobre ele, permite, por meio desse mecanismo disciplinar que é o exame, inverter a “visibilidade do exercício do poder”. Inverter porque, diferente da vontade soberana – em que o poder mostrava sinais de sua abrangência, em que a luminosidade do poder estava naquele que o concedia, ou seja, no soberano⁷⁷ – o poder disciplinar se exerce tornando-se invisível, impondo aos “que submetem um princípio de visibilidade obrigatória” (Foucault, 1999, p. 156). Portanto, entender que um surdo portador de surdez leve é “considerado desatento” e que “essa perda auditiva não

⁷³Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 14.

⁷⁴ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 37.

⁷⁵ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 53-54

⁷⁶ Brasil, MEC/SEESP PNEE, 1994, p. 14.

⁷⁷ Segundo Fonseca (1995), “dentro dessa dinâmica, aqueles que eram afetados pelo poder não necessitavam e não deviam ser manifestados enquanto tais, mas somente enquanto reflexos vivos (ou mortos) do poder que sobre eles agia” (p. 59).

impede a aquisição normal da linguagem”, bem como presumir que um aluno portador de surdez severa “identificará alguns ruídos familiares e poderá perceber apenas a voz forte” e que o de surdez profunda “não identificará a voz humana”, tampouco adquirirá “naturalmente a linguagem oral”⁷⁸, é exercer sobre esses sujeitos um poder que possibilita lançar-lhes um olhar atento e permanente, pois são eles o alvo de toda visibilidade e manifestação. As relações de poder atuam, mas sem aparecer, operando sobre os indivíduos singulares, retirando-lhes o máximo de informação; em outras palavras, extrai-se “toda informação daqueles que agora são o objeto privilegiado das manifestações” (Fonseca, 1995, p. 59).

Nessa economia de visibilidade, constituída pela tecnologia disciplinar do exame que, ao mesmo tempo em que constitui o indivíduo como objeto, torna-o instrumento de seu exercício, aparece – sob esse processo de individualização – um outro eixo: a norma. O que permite pensar a objetivação de um grupo sob a forma de indivíduo é a referência da norma, que, de uma certa forma, age simultaneamente como uma medida “que se institui a partir de um princípio geral de comparabilidade; e também aquilo que abre o campo de visibilidade do comparável” (Ewald, 2000, p. 111). Portanto, para a norma, “cada indivíduo torna-se um caso”, porque, na medida em que ele é descrito, mensurado e comparado a outros e a si em sua própria individualidade, ele é passível de ser classificado, treinado, recuperado e normalizado.

Pensar no surdo como um caso da norma, é vê-lo num processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que o individualiza, torna-o comparável; portanto, ao classificar os indivíduos surdos como portadores de surdez “leve”, “moderada”, “profunda”, dá-se uma visibilidade aos desvios e às diferenças que os distinguem entre si e em comparação com os outros. Nesse processo, podemos dizer que a norma igualiza, ou seja, ela permite que cada

⁷⁸ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 53-54.

indivíduo seja comparável a outro, portanto, ela fornece uma medida comum. Nos documentos analisados, fica evidente esse efeito de “comparabilidade”, essa referência comum que permite pensar que somos todos os mesmos, surdos e ouvintes ou como diz Ewald “pelo menos semelhantes, nunca suficientemente diferentes para podermos pretender não ser do mesmo gênero” (id., p. 109). Assim, nesse processo de normalização⁷⁹, o padrão de referência sempre é o *ouvido normal*, que tem por função a “captação dos sons, intensificação das vibrações e conversão dessas vibrações em sinais elétricos”⁸⁰; a *audição normal*, que é aquela “que se situa entre 0 a 20 dB entre 250 a 4.000 Hertz”⁸¹, ou seja, “a capacidade que temos de perceber o mundo sonoro que nos cerca, o canto dos pássaros, uma música, um som de um instrumento, a voz humana, etc.”⁸². Para ser classificado como um “ouvinte normal”, o indivíduo deve ter um ouvido apurado para perceber “o ruído do farfalhar das folhas”.

Se a norma permite classificar, é porque ela estabelece classes de equivalência que, enquanto permite igualizar, também desigualiza. Só é possível efetivar essa igualdade normativa no momento em que se afirmam as diferenças, os desvios, as disparidades, isto é, “a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-se no seu caso, na sua individualidade, na sua irredutível particularidade” (Ewald, 2000, p. 109). No entanto, cabe destacar que se trata de uma individualização sem essência e que permite a comparação; isto quer dizer que a individualidade normativa não conhece exterior; o surdo não é de uma natureza diferente da do ouvinte, no espaço normativo não há exterior, não há uma natureza na qual algo ou alguém possa ser reenviado, portanto, não existe uma essência surda.

⁷⁹ Segundo Ewald (2000), “a normalização é, com efeito, uma prática que tomou consciência de si mesma no início do século XX; é dessa altura que datam simultaneamente a palavra (1928) e as primeiras instituições nacionais e internacionais” (p. 99).

⁸⁰ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 23

⁸¹ Id., p. 28

⁸² Espaço, n.º 12, 1999, p. 14.

Com isso, não estou querendo dizer que não há uma razão biológica para a surdez, ou, em outras palavras, que o surdo não escuta – isso é trivial! A problemática encontra-se e é promovida a partir do sentido que, neste trabalho, é dado para tal discussão, na medida em que se pontua o caráter político e arbitrário das normas, que “nada têm de naturais; [pelo contrário], são historicamente determinadas” (Gallo e Souza, 2002). O que faz a norma é justamente mostrar a construção discursiva da anormalidade, que, ao contrário do que se pensa, não enclausura ninguém numa natureza. As noções de “anormais”, “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais” não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm. Dizer que o sujeito é surdo é constituí-lo sempre em relação de um grupo a si próprio, sem exterioridade, sem verticalidade.

Portanto, pode-se afirmar que o ouvinte, tal como o surdo, o cego, tal como o vidente encontram-se na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. A norma é voraz, capta tudo, não há meio de fugir dela, ela opera sem exclusão. Sujeitos à norma, os surdos já não se opõem por suas qualidades, mas por diferenças no interior da qualidade, ou seja, o ouvinte e o surdo não designam diferença de natureza, mas somente diferenças de graus numa escala de audição. Deste modo, sob o saber da norma, “nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro” (Ewald, 2000, p. 87). O que acontece é que, ao retirar da exterioridade os surdos, os cegos, os deficientes mentais, através do exercício constante da descrição, da classificação, do diagnóstico – para normalizá-los, discipliná-los, ouvintizá-los –, a norma também enquadra-os a uma distância que não os permite aproximar-se do

normal, ou seja, do centro da norma. Assim, “ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu” (Veiga-Neto, 2001, p. 08).

A partir dessa lógica, percebe-se o quanto a Educação Especial, por meio dos documentos aqui analisados, constitui-se como espaço de produção de anormalidades, como esse território normativo que tudo absorve, que tudo inclui, sem, no entanto, pretender-se ser o sujeito da enunciação dessa norma. O que estou querendo dizer é que as práticas da Educação Especial, ao exercer o jogo da norma, não agem sob a forma de coação ou constrangimento sobre os indivíduos surdos, até porque, muito mais que imposta, a norma se negocia, e o uso do constrangimento nesse espaço normativo é muito mais um obstáculo do que um auxiliar. Por isso, as expressões como “referência” e “sugestões” assumem um espaço significativo nas publicações do MEC/SEESP, ou seja, em vez de dar um tom de “obrigação”, reivindica um lugar de “recomendação”.

A Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação e do Desporto, [...], edita textos e *sugestões de práticas pedagógicas* referentes à educação dos alunos com necessidades especiais. A presente série trata da educação de alunos com ‘deficiência auditiva’ (Marilene Ribeiro dos Santos – Secretaria de Educação Especial)⁸³ (grifo meu).

A Política Nacional de Educação Especial *deverá inspirar a elaboração de planos de ação* que definam responsabilidade dos órgãos públicos e das entidades não-governamentais, cujo êxito dependerá da soma de esforços e recursos das três esferas do Governo e da sociedade civil⁸⁴ (grifo meu).

Nesse sentido [apoio aos professores na tarefa de incluir os alunos portadores de deficiência no ensino regular], foi elaborada essa série de três manuais com o objetivo *de facilitar o início desse processo*. Sem pretensões de dar conta da complexidade da questão da integração, (...) esperamos que este material *possa lhe ser de valia* no seu processo de capacitação e no

⁸³ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a.

⁸⁴ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994

trabalho de preparação de seus alunos, dos pais e de toda comunidade escolar⁸⁵ (grifos meus).

Diante desse conjunto normativo, são estabelecidos mecanismos de normalização constituídos por padrões de referência, que têm a função de corrigir os desvios, isto é, há na constituição dos documentos que ora examino uma rede de saberes movidos por uma vontade de poder capaz de exercitar uma das operações características da penalidade disciplinar, a correção. Mas o que seria essa penalidade disciplinar, essa maneira específica de punir? Foucault (1999) diz que “o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo que está inadequado à regra, tudo que se afasta dela, os desvios” (p. 149). Nesse sentido, as punições são da ordem do exercício, já não mais atreladas ao sistema judiciário que punia com o açoite, a masmorra ou o suplicio público; no sistema disciplinar, “castigar é exercitar” (ibid.). Portanto, poderia dizer que os discursos produzidos pelos materiais que estão em análise põem em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada. Em um dos documentos, vê-se a recomendação de uma pauta exaustiva de exercício a ser aplicada pelo professor ao aluno surdo a fim de que este possa “treinar seu ouvido” para perceber os sons e “discriminar a intensidade dos sons”, como também “estimular o desenvolvimento da fala” ou o “treinamento fonoarticulatório”:

a criança deverá andar ao ouvir um instrumento de percussão, e parar quando cessar o som (...) enquanto perdurar o som, as crianças realizam ações contínuas: traçar uma linha na lousa, fazer um carrinho, percorrer um caminho longo, etc. Quando o som for breve, a criança passa, com um giz ou com um lápis, um risco curto, ou então, com um carrinho, percorre um caminho curto⁸⁶.

Sons da fala: trabalhar apenas vogais e onomatopéias, de início com as mais fáceis de serem percebidas - o professor dramatiza atitudes de vocalização

⁸⁵ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe.

⁸⁶ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 222.

emitindo sons longos e sons breves. Exemplo: finge espanto e emite **a** longo, indica um objeto e emite **ó** curto⁸⁷ (grifos do original).

Nesse quadro de punição disciplinar, em que a correção assume o castigo do exercício, aparece a necessidade da repetição, de uma certa insistência redobrada. Essa forma de punição não fica longe das análises desta pesquisa. Pode-se visualizar isso no conjunto de atividades propostas pelos documentos para estimular a linguagem na criança surda, ainda mais se esta é exposta a um “programa de estimulação precoce”. Partindo da temática “dando vida ao conteúdo de linguagem, às palavras e aos sinais”, o documento sugere uma série de atividades, pontuando os assuntos a serem introduzidos e o modo como podem ser trabalhados:

A linguagem do corpo: o esquema corporal. **Vocabulário:** mão, pé, bumbum, cabeça, olhos, cabelo, etc. (dependendo das possibilidades da criança). **Atividades:** identificar as partes do seu próprio corpo, do corpo do professor. O professor vai nomeando as partes: este é o meu **pé**; Maria, mostra o seu **pé**; Maria, mostre o **pé** do João. Reproduzir com guache ou contornar a própria mão. Reproduzir em guache ou contornar o próprio pé. Com a criança deitada, o professor contorna com giz ou lápis de cera o seu corpo no chão ou em papel. Identificar as partes do corpo em diferentes tipos de reprodução: utilizando bonecos ou recortes de revistas. O professor nomeia as partes do corpo e a criança vai mostrando-as: Mostre o **pé**; onde está o **pé**? Recortar e colar gravuras de pessoas, indicando as partes do corpo, a pedido do professor: Onde está o **pé**? Mostre o **pé**⁸⁸ (grifos do original).

Diante de uma série de mecanismos de punição, que não significa exatamente a repressão, vê-se operar um conjunto de técnicas que visa à normalização. Essas técnicas envolvem a “classificação de atos e comportamentos sutis, obriga a escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos,” (Fonseca, 1995, p. 58) que devem atender a um padrão de referência. Esse padrão de normalização

⁸⁷ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994.

tende a uma homegeneidade, em que a arte de sancionar age sob o nível individual, sob o particular, permitindo, assim, enquadrar especificidades e diferenças, traçar o limite, ainda que externo, entre o normal e o anormal. Portanto, como mecanismo disciplinar, o exame – que combina os processos de vigilância e a sanção normalizadora – constitui-se como um dispositivo de normalização que é colocado em funcionamento a partir das práticas discursivas produzidas pelos materiais publicados pelo MEC/SEESP. No entanto, os efeitos desse processo de normalização “não é fazer com que todos sejam iguais, mas sim com que todos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade” (ibid.), é dizer que todos estão na norma, mas cada um ocupa um lugar.

O conjunto de técnicas apresentadas até aqui para tentar marcar o limiar entre normalidade e anormalidade, a partilha entre o que seria considerado normal e anormal, pode levar a pensar que a noção de norma sempre existiu, que ela simplesmente aparece, como um *a priori*, como um pré-requisito natural das sociedades modernas. Será que há algo tão “poderoso” nela que nos obriga a pensar que o desejo de ser comparado, medido, classificado, é tão natural quanto a própria universalização de vocábulos que giram em torno da palavra norma – normalização, normalidade, anormal, normatividade⁸⁹, etc.?

Segundo Davis (apud Silva, 1997, p. 08), a noção de norma e de normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, como diz Davis, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, ele localiza a gênese da idéia de norma e de normalidade nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se, aí, associado com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade, orientação sexual,

⁸⁸ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 251.

⁸⁹ O vocábulo “norma”, que aparece em seu sentido mais moderno a partir de 1855, amplia-se consideravelmente e constitui uma série de derivados semânticos. Portanto, a palavra “norma” já não remete somente ao vocábulo “normal”, mas também ao de normalidade (1834), normativo (1868) e normalização (1920) (Canguilhem, 1995; Ewald, 2000; Davis, 1997).

um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade.

O conceito de norma aparece ligado ao conceito de “média”, o que a distingue da noção de regra, ou seja, norma e regra já não são mais sinônimas, a referência da norma já não é mais o esquadro, idéia de retidão – “aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto o que se conserva num justo meio termo” (Canguilhem, 2000, p. 95) – mas a média. Trata-se de um princípio estatístico que vai “designar os tipos de regras”, uma medida que serve para “apreciar o que está conforme a regra” (ibid.). Sob esse saber, a norma assume um caráter de valorização, toma seu lugar no jogo das comparações, da oposição entre normal e anormal. Portanto, o normal pode ser entendido como aquele que está na média, que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada.

Esse deslocamento da noção da norma, por um lado, entendida como regra de conduta, como princípio de conformidade, como aquela que se opõe à desordem, à excentricidade e ao desnível; por outro –, pela sua relação com a medicina orgânica e funcional – entendida como regularidade funcional, como princípio de funcionamento adaptado e ajustado que coloca em oposição o normal ao patológico, ao mórbido e ao desorganizado, que possibilita a ela ser um dispositivo de funcionamento do biopoder (Foucault, 2000b, p. 155).

Foucault, na sua obra *La vida de los hombres infames* (1990a), caracteriza, no século XX, uma sociedade da norma que, inventada pelo poder médico, já não é mais uma sociedade dirigida pela lei (por um sistema de leis codificadas) como apontava o sistema social inventado pelos juristas nos séculos XVII e XVIII, mas uma sociedade governada pela distinção entre o normal e o anormal. Mas quem é o sujeito anormal para Foucault? Em seu livro *Os anormais*, na aula de 22 de janeiro de 1975, ele abordou a questão da anormalidade através de um estudo

arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo a corrigir, e o onanista. Essas três figuras poderiam ser vistas como “os ancestrais dos anormais” (Fonseca, 2002).

A figura do “monstro humano” localiza-se no marco dos poderes político-judiciais. Refere-se à noção jurídica, em seu sentido mais amplo, às leis da sociedade e as leis da natureza. O aparecimento do monstro humano “é um domínio jurídico biológico”. Figura, que segundo Foucault (2000b), era a mistura de dois reinos, o reino animal e o reino humano, e de dois indivíduos, um misto de dois sexos e de duas formas. Encarnava a figura de seres que eram metade homem, metade besta, característicos e freqüentes no “imaginário da Idade Média” (Murillo, 1997, p. 203); também a idéia de “dupla individualidade”, quadro em que se inscrevem os possuídos pelo demônio (freqüentes no Renascimento) e os hemafroditas, objeto de curiosidade dos séculos XVII e XVIII; e a mistura de formas, “quem não tem braços, nem pernas, como uma serpente, é um monstro” (Foucault, 2000b, p. 68).

Essa combinação de “aberrações” conecta a figura do monstro humano com a idéia de transgressão, seja ela no nível da ordem religiosa, natural ou civil: “só há monstruosidade onde a desordem da lei natural toca, transtorna, inquieta o direito, seja ele o direito civil, canônico ou o religioso” (Foucault, 2000b, p. 68). Portanto, o ato da monstruosidade não se aloja somente naquilo que é exceção em uma determinada espécie, mas é, também, “as perturbações que traz às regularidades jurídicas; (...) monstro humano combina o impossível e o interdito” (id., 1997, p. 61).

O marco de referência do “indivíduo a corrigir” é a família no exercício de seu poder interno ou da família em relação com as instituições que lidam com ele ou o apóiam, quer dizer, ele se define, se transforma e se elabora na medida em que se reordenam as funções da família e o desenvolvimento das

técnicas de disciplinamento (id., 2000b, p. 63). Observa-se que sua aparição é um fenômeno corrente, o que implica um certo paradoxo, ou seja, ele ser regular na sua irregularidade. Na medida em que o indivíduo a corrigir é muito freqüente, na medida em que está imediatamente próximo à regra, sempre vai ser muito difícil determiná-lo. A pessoa que deverá ser corrigida apresenta-se nesse caráter na medida em que fracassaram todas as técnicas, todos os procedimentos, todas as inversões conhecidas e familiares de domesticação mediante as quais se tentou corrigi-lo. O que define um indivíduo a corrigir é que ele é incorrigível; portanto, delineia-se uma espécie de jogo entre incorrigibilidade e corrigibilidade. Esse eixo - corrigível e incorrigível - vai servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais, que se desenvolveram no século XIX (id., p. 64).

Por sua vez, o “onanista” surge e se estabelece em uma redistribuição dos poderes que cercam o corpo dos indivíduos. Constitui-se numa figura totalmente nova e “aparece em correlação com as novas relações entre a sexualidade e organização familiar, com a nova posição da criança no meio do grupo parental com a nova importância dada ao corpo e à saúde” (id., 1997, p. 63). O marco de referência já não é mais a natureza e a sociedade, como no caso do monstro humano, tampouco é a família e seu entorno, referindo-se ao indivíduo a corrigir; o espaço da figura do masturbador é muito mais restrito, é o dormitório, a cama, o corpo. Surge uma espécie de “microcélula” ao redor desse indivíduo e seu corpo: são os pais e os irmãos os primeiros supervisores mais diretos, depois os médicos e todos e tudo que envolve a construção social do corpo sexual da criança.

Essa figura surge no final do século XVIII, com características bastante específicas se comparada ao monstro humano e ao indivíduo a corrigir. Uma delas refere-se à universalização da prática da masturbação, e esta, combinada com uma espécie de “segredo”, - um segredo que todos compartilham mas

ninguém revela: “quase ninguém sabe que quase todo mundo o faz” (Foucault, 2000b, p. 65). Portanto, essa figura é vista como um indivíduo quase universal. A noção do segredo (masturbação) vê-se constituída como uma das “origens” possíveis das patologias do fim do século XVIII. Em outras palavras, não há nenhuma doença que não seja, de uma forma ou de outra, interpretada a partir da “etiologia sexual”.

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado – e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber como nas instituições que o rodearão – por essa espécie de monstruosidade 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 (id., p. 65).

Para Foucault, essas três figuras mantêm-se separadas até meados do século XIX, na medida em que seus sistemas de saber e poder encontram-se separados, ou seja, o monstro humano na instância do poder político judiciário e num campo de saber centrado na distinção absoluta das espécies: os gêneros, os reinos, etc; o indivíduo a corrigir na instância do poder disciplinar e de um saber construído lentamente, que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de atitudes; e o onanista relacionado a um campo de saber biológico que está associado ao campo da sexualidade.

No entanto, no momento em que essas três figuras passam a compor um mesmo sistema de regularidades, uma rede singular de saber e poder, constitui-se uma tecnologia da anomalia humana, uma tecnologia dos anormais. Portanto, “somente nesse momento se constituirá efetivamente um campo de anomalias, onde voltamos a encontrar os equívocos do monstro, do incorrigível e do masturbador, retomados desta vez de um campo hegemônico e relativamente menos regular” (Foucault, 2000b, p. 66).

A construção da noção de “anormal” constitui um espaço em que é possível pensar a sociedade de normalização. Através dele, uma série de

mecanismos e técnicas foram colocados em funcionamento para homogeneizar a população e torná-la previsível. Um desses mecanismos em que foi possível pensar a normalidade e, como efeito, suas técnicas de reabilitação e correção, foi a família. Para isso, ela constitui-se como um agente de medicalização, a ponto de se tornar uma espécie de dobradiça entre a saúde do corpo social e o controle dos indivíduos particulares. Portanto, esse estudo não poderia deixar de problematizar a família como ferramenta do controle social e como mecanismo disciplinar. Organiza-se, por meio de estratégias de medicalização, um conjunto de atividades em que a família passa a ser vista como “cúmplice” e até mesmo “facilitadora” dos processos de correção e reabilitação da criança surda.

Família: rede de solidariedade no processo de normalização

Então, senhores pais, iniciem o seu preparo que não há um minuto a perder. Não se pode começar muito cedo o treinamento destinado a promover a leitura e a aprendizagem da linguagem numa criança surda. Tal treinamento deve começar em casa, antes da criança ir para escola. O lar deve fornecer um ambiente de conversação, como ordinariamente (sic) o faz. Nenhuma criança que ouve virá a falar se *alguém* não lhe falar, e mais, falar na sua presença. Assim nenhuma criança surda começará a leitura da fala, a menos que outras pessoas lhe falem *quando a criança estiver olhando para elas* (MEC/INES, 1968, p. 06, grifos do original).

Os pais, bem orientados pelos serviços educacionais, sabem que precisam desenvolver a linguagem de seu filho, ou seja, sabem que as crianças, mesmo surdas, já nascem com a capacidade para expressar o que quiserem, por meio do corpo, principalmente dos gestos, e até por meio das palavras. A família passa então a agir normalmente com a criança surda (...). Se o surdo profundo for estimulado, desde o nascimento, reagirá auditivamente para vários sons ambientais e até mesmo poderá, com o tempo, codificar alguns sons da palavra falada⁹⁰.

⁹⁰ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 114.

Esses dois estratos retirados dos materiais analisados – o primeiro com data de 1968 e o segundo, de 1997 –, autorizam-me a perceber a inscrição da família do “deficiente auditivo” em uma crescente rede discursiva que permite esquadrinhar e retalhar as relações familiares a ponto de tornarem-nas espaços possíveis para exames e diagnósticos de condutas que estariam implicadas na produção da disfuncionalidade da aprendizagem do sujeito surdo. Em outras palavras, a família constitui-se em um dos “minúsculos observatórios sociais” a serviço da escola, onde se ramifica os mecanismos disciplinares a fim de “penetrar até nos adultos e exercer sobre eles um controle regular” (Foucault, 1999a, p. 174).

Nesse sentido, há uma espécie de “medicalização” da família do sujeito surdo, na qual apóiam-se instâncias específicas que conjuram e articulam poderes/saberes necessários para produzir a objetivação das famílias, quer dizer, as próprias famílias tornam-se, elas mesmas, objetos dessa medicalização. Talvez decorra daí essa reincidência discursiva de considerar que a família do “deficiente” seja a principal “reabilitadora”, “terapeuta” ou “educadora” de seus filhos durante os primeiros anos de vida.

No entanto, essa “medicalização” da família é correlata à noção de segurança, às formas de controle da população que ocorre a partir do século XVIII – biopolítica. Nesse período, o Estado, juntamente com suas funções jurídicas, de economia e de guerra, assume a função do “controle e gestão da saúde pública” (Foucault, 1998). Como já me referi em capítulos anteriores, a família e a infância tornam-se objeto de preocupação de moralistas, filantropos e do próprio Estado desde o momento em que se evidencia que os laços familiares podem se constituir em elementos que favoreçam a saúde pública. Portanto, a partir de controles e regulações contínuas, passa-se a investir sobre os corpos, sobre as condições de vida – sob as formas de alimentação, moradia e higiene

das famílias - a fim de preservar-lhes a vida, visando ao desenvolvimento da saúde e do bem-estar comum.

Todo esse investimento e essa proliferação de técnicas de intervenção podem ter seu ponto de partida na noção de “polícia”, que, segundo Donzelot (1986), não se referia exclusivamente a esse caráter repressivo que lhe atribuímos atualmente, mas “uma acepção mais ampla, englobando todos os métodos de desenvolvimento da qualidade da população e da potência da nação” (p. 12). Por meio de valores econômicos, políticos e até mesmo militares, a população constitui-se objeto privilegiado da polícia, isto é, os habitantes, para que possam ser utilizados e sustentados pelo Estado, devem “não só serem conhecidos em sua verdade cotidiana, mas transformados em súditos saudáveis” (Machado, 1978, p. 166). Começa então a delinear-se a noção de polícia médica, um conjunto de práticas e políticas voltadas à saúde e bem-estar da população⁹¹, nas quais a função do médico não dirigia-se somente ao tratamento do doente, mas também à supervisão da saúde da população.

A família é colocada sob o olhar vigilante da medicina, sob um valor tático de ferramenta do controle social. Para isso, um conjunto de estratégias políticas foi colocado em movimento: estimulam-se os casamentos para aqueles que vivem em concubinato, organiza-se o controle da prostituição, do alcoolismo, sífilis; modifica-se a arquitetura das casas populares (nesses espaços, meninos e meninas dormiam no mesmo quarto); realizam-se campanhas contra a educação em internatos; promove-se a mãe como educadora e auxiliar do médico, sendo que ela passa a ter um papel hegemônico na família e o médico se converte em um grande conselheiro (Murillo, 1997; Donzelot, 1986; Machado, 1978). Enfim, toda essa estratégia familiar acaba por constituir a noção de

⁹¹ Segundo Machado (1978), esse conjunto de práticas voltadas ao bem-estar da população dizia respeito “à procriação, bem-estar da mãe e da criança, prevenção de acidentes, controle e prevenção de epidemias, organização de estatística, esclarecimentos do povo em termos de saúde, etc.” (p. 167).

infância normal – a criança deve aprender regras de higiene, de alimentação e de comportamento. A higiene contra o leite contaminado e a moral contra a delinqüência das ruas: tudo para garantir a normalização da “infância em perigo”. Portanto, tanto a seleção quanto a localização dos anormais constituem-se como um discurso de segurança, mais especificadamente, “tudo o que supõe uma garantia contra os riscos imprevistos do futuro” (Muel, 1981, p. 129).

A seguridade da população, no sentido de evitar o proliferamento das deficiências, em especial da surdez, já é apresentada nos materiais analisados como uma forma de gerenciamento desse risco. Para isso, tais documentos convidam “os cidadãos a evitarem a surdez, não se expondo a situações de risco”⁹². O fato de não se expor a essas situações se dirige especialmente a casais que estão se encaminhando ao matrimônio e, com ele, à constituição de uma família, como também aos cuidados a serem tomados pela futura mãe ao decidir ter um filho:

noivos: façam exames pré-nupciais; mulher (...) vacine-se contra a rubéola, pelo menos seis meses antes de ficar grávida, fique atenta ao fator RH; você, futura mamãe... só tome remédios com indicação médica; faça exames pré-natais; alimentem-se bem; (...) [são] atos de amor (...); pais (sic): vacinem seu bebê contra meningite, sarampo, caxumba; participem das campanhas de vacinação promovidas pela Secretaria da Saúde⁹³.

Nesse tratado “médico-higienista”, visualiza-se a idéia de um casamento ou de uma união higiênica⁹⁴, em que a saúde dos filhos seja preocupação antes mesmo do nascimento ou, como coloca, Costa (1989), “a saúde do filho não dependia apenas do trato que lhe fosse dado após o nascimento. Ela estava

⁹² Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 08.

⁹³ Id., p. 83.

⁹⁴ A noção do casamento como instituição higiênica associa-se à idéia da defesa da raça e do Estado. Segundo Costa (1989), o contrato conjugal que se fixava como um mero intercâmbio de riquezas (prática do dote), em que o amor não era um pressuposto necessário, entrou em desuso no século XIX. “As razões higiênicas desarticularam as razões familiares e impuseram novas regras ao contrato conjugal. O compromisso essencial do casal era com os filhos. Não se tratava

condicionada à saúde dos pais” (p. 219). Portanto, uma das formas de controle e prevenção do risco foi estudar com refinamento o contexto social e o clima familiar que podem fazer com que uma criança se transforme em uma criança de “risco”; foi constituir a família como objeto de intervenção médica, ou seja, organizou-se uma sistemática forma de condução de medidas, de cuidados e de prescrições que viessem a manter o corpo infantil saudável. Por essa regulação, os indivíduos foram adaptados à ordem do poder que, muito mais que abolir condutas inaceitáveis, age na produção de novas características corporais, sentimentais e sociais.

É nesse conjunto que se vê o século XIX sendo invadido pela tecnologia da norma; um Estado Moderno que institui estratégias de normalização que chegam, de uma certa forma, para solucionar urgências políticas. Um dos espaços dessa “intervenção normativa” foi a família: “criam-se, assim, dois tipos de intervenção normativa que, defendendo a saúde física e moral das famílias, executavam a política do Estado em nome dos direitos do homem” (id., p. 51). O primeiro tipo dá-se por meio da medicina doméstica, voltada para a “família burguesa”; o segundo, dirigido às “famílias populares”, por meio de campanhas de moralização e higiene.

Em relação à “família burguesa”, vê-se aparecer “entre as últimas décadas do século XVIII e o fim do século XIX”, sob a elaboração de médicos, “uma série de livros sobre a criação, a educação e medicação das crianças” (Donzelot, 1986, p. 22). Essas publicações traziam indicações sobre a “arte de cuidar as crianças”, como também apareciam sob a forma de “guias e dicionários de higiene para o uso das famílias”, ou seja, esses tratados eram uma combinação entre doutrina médica e conselhos educativos. Já no século XIX,

mais de amar o pai sobre todas as coisas, e sim a raça e o Estado com a si mesmo” (Costa, 1989, p. 218).

esses textos mudam de tom e se “limitam a conselhos imperativos” (Donzelot, 1986, p. 22).

No entanto, no que se refere à “família popular”, a organização foi outra, passou por outros canais “que não o da difusão de livros” porque o povo “não pode se dar ao luxo de um médico de família”, nem seus problemas eram os mesmos das famílias burguesas (id., p. 27). Não que a preocupação com o bem-estar das crianças tenha acabado ou que a elas não se dirigirão os preceitos higiênicos, o que se trata, aqui, é de uma “economia social”. As “famílias populares” são organizadas em termos de tutela e outros mecanismos que sob domínio jurídico e médico, visam a fixar normas e medidas de correção. Portanto, não são quaisquer famílias, são aquelas que põem em constante perigo e confluyente desorganização a maquinaria escolar. Não se trata mais de assegurar uma certa proteção, mas sim uma vigilância permanente, que pode referir-se tanto ao controle da periculosidade infantil quanto a estratégias de reabilitação e normalização das deficiências.

A idéia de que a família e o Estado podem produzir uma aliança de solidariedade no diagnóstico, na recuperação e no controle do risco das deficiências é uma constante nos discursos da Educação Especial; afinal, “para uma parceria efetiva entre a família e o Estado, é necessário que os educadores conheçam as características sociais e culturais das famílias de uma determinada região”⁹⁵. A partir de um exame bem articulado, pode-se dirigir a vigilância não somente ao sujeito deficiente, mas também tornar a família um objeto constante desse olhar. Para isso, toda uma equipe de psicólogos e assistentes sociais entra em ação a fim de “analisar e estudar os problemas de cada família: sentimentos de rejeição, medo, culpa, incerteza, ressentimentos, estresse e ansiedade”⁹⁶.

⁹⁵ Espaço, n.º 11, 1999, p. 29.

⁹⁶ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 92.

Nesse movimento de mão dupla, que permite que a família seja vigiada ao mesmo tempo em que ela própria vigia, observa-se a operacionalidade do mecanismo de controle do risco. A família, ao assumir a responsabilidade da deficiência de algum dos membros perante a sociedade, constitui-se não apenas como uma defensora desta frente ao perigo que a deficiência pode acarretar, mas também como protetora contra perigos que a sociedade impõe ao sujeito deficiente. Essa dupla e ambivalente função, de manter a vida ao mesmo tempo em que a nega, é que permite que a deficiência seja “reduzida”, “excluída” e “normalizada”. No entanto, essa relação dá-se porque o poder de normalização não se exerce na exterioridade: todos encontram-se ativamente implicados e produzindo formas relacionais de objetivação, sempre de forma contínua e positiva.

No conjunto das práticas discursivas dos materiais do MEC/SEESP, visualiza-se a inscrição constante do discurso da reabilitação da criança surda, a partir de técnicas pedagógicas/fonoaudiológicas a serem desenvolvidas pelos pais durante o tempo em que a criança não se encontra no espaço escolar. Esses discursos tramam-se numa rede que vão desde a forma como os pais podem detectar “precocemente a surdez de seu filho”, passando pelas “fases da descoberta da surdez e o início da reabilitação” até sua “participação na escolha dos métodos de aprendizagem da comunicação do seu filho”⁹⁷. No entanto, esses discursos, na perspectiva em estudo, ao invés de reprimir, coagir ou dominar a ação da família, exercem um poder disciplinador e produzem uma ação, qual seja, a de normalização.

Trata-se de operacionalizar o poder de normalização/reabilitação como uma ação produtiva exercida pela família, como um elemento produtivo da vida social. Em vez de tomá-lo a partir de uma concepção tradicional que o inscreveria como algo que deva ser possuído e, por isso, capaz de dominar,

reprimir e até mesmo coagir, interessa, aqui, entender o poder como uma ação produtiva sobre outras ações, não como uma propriedade, uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade. Portanto,

esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição, aos que “não têm” [no caso, os dominados]; ele os investe, passa por eles e através deles; apóia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apóiam-se por sua vez nos pontos em que ele os alcança (Foucault, 1999a, p. 26).

O exercício desse poder no contexto da família de crianças surdas foi possível porque se configuraram, com a produção de uma discursividade científica – prescritos por médicos, fonoaudiólogos, psicológicos e educadores –, padrões de desenvolvimento do funcionamento de uma criança normal/ouvinte, os quais foram tomados como “verdadeiros” e “naturais”. Portanto, a partir de uma escala de observações, os pais podem ficar atentos a “alguns indícios ou sintomas apresentados pela criança que podem indicar anormalidades no seu comportamento auditivo”⁹⁸: “não acordar ou não se assustar com um barulho forte e súbito; não procurar a origem do barulho, virando a cabeça para fonte sonora”⁹⁹; não atender quando são chamadas [as crianças]; não falar de modo compreensível”¹⁰⁰. Há, nos documentos analisados, um conjunto de regras e exercícios que produzem, através de sua cientificidade, uma maneira de “dizer a verdade” ou a forma pelo qual se pensa e atua como uma criança “deficiente auditiva”.

Primeiramente, a família precisa conhecer o que é a surdez para entender; necessita da metodologia e como é possível desenvolver a linguagem, a

⁹⁷ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a.

⁹⁸ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 84.

⁹⁹ Espaço, n.º 12, 1999, p. 16

¹⁰⁰ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 84.

audição residual, como também descobrir a importância do uso do aparelho de amplificação auditiva individual (AASI)¹⁰¹.

Nesse jogo de medicalização/moralização, a família naturaliza-se como um local de intervenção e normalização. O acesso sobre “a verdade” do sintoma da deficiência, através do exame diagnóstico fornecido pela escola especial, por seus diferentes instrumentos que lhes são intrínsecos, confere à família um estatuto que a autoriza a praticar e exercer a reabilitação, ou seja, o binômio família/terapêutica é uma constante nas produções aqui analisadas. “Os pais, bem orientados pelos serviços educacionais, sabem que precisam desenvolver a linguagem de seu filho”¹⁰², por exemplo:

Conduzem a criança a olhar para eles, enquanto estiver falando; falam com movimentos labiais bem definidos, a fim de que ela [a criança] compreenda o que estão dizendo, pela observação dos lábios; falam naturalmente, com voz normal, num nível moderado de velocidade, sobre o que estão fazendo no momento¹⁰³.

Pensar na família como esse espaço de reeducação é associar a ela a idéia de uma educação entendida e praticada enquanto terapia. Larrosa (1995) coloca que o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão intimamente relacionados, ou seja, o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa não-formada e insana. Nesse sentido, o próprio ambiente familiar pode ser lido como uma espécie de clínica; afinal, como diz Canguilhem (2000, p. 185), “a clínica é inseparável da terapêutica”, e esta, por sua vez, pode ser entendida como “uma técnica de instauração ou de restauração no normal” cujo fim “é a satisfação subjetiva de saber que uma norma está instaurada”. Portanto, o papel dos pais e dos terapeutas associa-se à busca frenética de organizar espacial e temporalmente a casa, sob esse olhar clínico/terapêutico,

¹⁰¹ Espaço, n.º 14, 2000, p. 72.

¹⁰² Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 114.

¹⁰³ Ibid.

como mais um espaço de reabilitação da linguagem oral da criança surda. Segundo eles, é nessa fase,

que se enfatiza a ação da família no processo terapêutico, sendo trabalhadas estratégias educacionais voltadas à audição e linguagem oral, além de aconselhamento familiar. A família é o agente modificador da realidade das crianças. Os terapeutas funcionam como agentes de apoio¹⁰⁴.

Nesse contexto, a casa constitui-se como uma peça complementar à escola no controle e na reabilitação das crianças surdas. Para isso, torna-se importante reorganizar e transformar a rotina do ambiente familiar a fim de que o lar possa operar em conexão com a escola, em especial nos momentos em que esta última ver-se-á ultrapassada na extensão de seus domínios e na saturação de suas atividades. Portanto, a escola encaminha, reenvia e pede reforços.

Essa “reengenharia” familiar envolve a todos desde as primeiras horas do dia, principalmente quando o que está na agenda é o estímulo à “audição” através do uso do aparelho auditivo: “deve-se colocar o aparelho na criança logo que ela acorde, antes da mamadeira ou de escovar os dentes. Os pais não devem nunca sair para o trabalho, deixando a criança acordada sem aparelho, lembrando-se que o aparelho é tão importante para a criança quanto o alimento”¹⁰⁵. É nesse contexto que a família é acionada para reintensificar e fazer valer a medida comum; para isso, um poder de coerção investe-se sob uma nova economia dos gestos, dos movimentos e das atividades que a família faz, expandindo-se a todos espaços da casa, exercendo sobre ela (a família) uma ingerência minuciosa e detalhada de suas ações.

Um outro elemento que assume um significativo espaço na normalização das famílias de crianças surdas e, assim, de seus membros, são os chamados “Programas de Orientação a Pais” e “Programa de Desenvolvimento Familiar”. Por meio desse espaço, a escola chama a família a responsabilizar-se pela

¹⁰⁴ Espaço, n.º 16, 2001, p. 80.

educação, conduta e até mesmo, deficiência do filho, a ponto de torná-la parte do processo, ou seja, “a família não ocupa um lugar vago e esparso da dinâmica escolar, ela torna-se parte de suas engrenagens, compõe a maquinaria de educar” (Merlo, 1999, p. 51). Importa, por exemplo, “alargar o campo de ação da família, tornando-a mais responsável pelo filho e orientadora básica de sua educação”¹⁰⁶.

Isso significa que, ao mesmo tempo em que família constitui-se como uma “ramificação” da escola pelos programas de planejamento familiar, ela é interpelada por eles; através desses programas adentra-se no meio familiar. Com base em exames bem articulados, escrutinados em minuciosos registros, instaura-se um preciso processo de controle e regulação das famílias dos sujeitos deficientes, isto é, ao exercer a vigilância sobre cada criança surda, abre-se a possibilidade de um saber extensivo às famílias desses sujeitos. Portanto, em meio à terapêutica da criança surda, pode-se, por exemplo, saber da reação dos pais ao receberem a notícia de um filho surdo, dos tipos de sentimentos despertados por essa “descoberta”, dos hábitos e das condutas familiares diante da criança surda, do tipo do ambiente familiar – higiene, alimentação, relações conjugais. Enfim, por meio desse investimento, pode-se controlar e vigiar não somente a deficiência, mas tudo aquilo que inscreve o cotidiano familiar no limiar do patológico – questões como o incesto, as relações extra-conjugais e até mesmo a prática da masturbação.

No entanto, essas condutas não são alvos de mecanismos de punição ou julgamento – de um domínio médico e judiciário –, elas estão sob o exercício de um poder de normalização, o que não significa o efeito do mero encontro ou da conexão entre o saber médico e o poder judiciário, mas um certo tipo de poder que “conseguiu colonizar e reprimir o saber médico e o poder judiciário”; um

¹⁰⁵ Espaço, n.º 12, 1999, p. 14.

¹⁰⁶ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997a, p. 92.

tipo de poder que adentra no cenário do tribunal, “apoiado, desde já, na instituição judicial e na instituição médica”, mantendo, porém, sua autonomia e suas regras (Foucault, 2000b, p. 38). Estar sob o alvo desse poder possibilita o controle da anormalidade e, por sua vez, a prática dos mecanismos de reabilitação e cura. Por meio desse controle, permite-se exercer a produtividade de um saber/poder sobre aquele que é detentor do patológico. Poderia dizer, assim, que o discurso da Educação Especial, associado ao dispositivo familiar, possui uma *expertise* capaz de curar e reeducar.

Para isso, as práticas da Educação Especial, como tentei mostrar neste capítulo, são constituídas de um conjunto saturado de técnicas normativas voltadas ao desenvolvimento da criança surda, de forma que essas práticas ajudam a produzir a criança como objeto de seu olhar. Argumentei que a Educação Especial e as práticas exercidas por ela são normalizadoras na medida em que constituem um modo de observação e vigilância e de produção de determinados sujeitos surdos. No entanto, é central a essas práticas um sistema para a classificação, a promoção e a facilitação do desenvolvimento de uma variedade de mecanismos que sejam capazes de produzir um sujeito “normalizado”, “disciplinado”. Entre esses mecanismos, trabalhei com a noção do exame e o dispositivo familiar.

A operacionalidade desses mecanismos somente foi possível a partir do momento em que se produziu o indivíduo como um objeto de interesse da ciência. A possibilidade de pensar que o indivíduo surdo tornou-se um objeto de interesse de um poder de normalização deu-se porque, em volta do exercício desse poder, colocou-se em circulação um campo de saber. Uma infinita gama de discursos capazes de produzir suas verdades foram colocados em funcionamento; entre eles, destaquei os da fonoaudiologia, da medicina e da psicologia. Com isso, quero argumentar que os discursos sobre a Educação Especial, atrelados às *expertises* acima mencionadas, produzem um espaço a

partir do qual o sujeito surdo é visualizado, discutido e colocado em movimento. Essa “política do espaço”, como coloca Popkewitz (2001), “está relacionada ao modo como as práticas discursivas da pedagogia encerram e confinam a criança como diferente e fora do normal” (p. 20).

Portanto, afirmo que as condições de anormalidade são produtivas, pois funcionam como balizas para classificação, correção e reeducação, ou seja, os discursos da Educação Especial aqui analisados capturam normas que funcionam como médias. Sendo assim, há uma condição, ou um estado de coisas normais, em que as crianças surdas devem ser entendidas e avaliadas.

Nesse jogo da norma, nada fica de fora. Ainda que ela opere em diferentes instituições ou em diferentes níveis, mantém-se a “mesma experiência de uma medida comum” (Ewald, 2000). Portanto, seja como disciplina normalizadora dos corpos surdos ou como estratégia de medicalização e normalização das famílias, a norma opera como “regra de juízo”, como “padrão de comparabilidade”. Por haver um certo “modelo” da norma, ela é utilizada por outras tecnologias, por outras estratégias que colocam em exercício um poder de normalização. Assim, o próximo capítulo tentará mostrar a ação da norma no conjunto das práticas de inclusão dos sujeitos surdos – como a norma vai servir para o gerenciamento do risco social das populações, como ela se constituirá em uma categoria de segurança para os discursos da Educação Inclusiva.

4. INCLUSÃO/EXCLUSÃO:

MECANISMOS PARA GERENCIAR A ANORMALIDADE SURDA

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que, por meio de estratégias de poder, define quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabem por identificar quais são os grupos não-representados, não-beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de inclui-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, “uma noção que emergiu nos últimos tempos construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da ‘pobreza’” (Popkewitz, 1998, p. 164).

Tem-se assumido, através das políticas educacionais, um compromisso com a idéia de uma sociedade inclusiva, com uma preocupação em buscar estratégias que permitem uma distribuição de participação mais equitativa aos grupos populacionais que têm sido excluídos. Essas questões não fogem ao contexto da Política de Educação Especial; pelo contrário, dão uma maior

visibilidade a elas afinal, sua bandeira é a inclusão dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais no âmbito educacional.

A problematização das práticas dos processos de inclusão/exclusão pode increver-se em uma perspectiva de análise sociológica – que é o que vem sendo feito pelas políticas educacionais nos últimos anos –, como também pode-se tratar de formas de exercício das relações de poder, entendidas a partir das noções foucaultianas sobre o poder. É para essa segunda forma de problematizar esse binômio que volto este capítulo. Interessa-me, por meio do conjunto dos materiais analisados, mostrar como a inclusão/exclusão funciona como um duplo, como um termo único que se instaura em pólos diferentes, mas mutuamente relacionados, funcionando como um marcador binário, onde se vêem operar mecanismos normalizadores que fixam a divisão constante ente normal e anormal.

Sob a égide dessa partilha, procuro desenvolver ao longo deste capítulo a idéia de que as Políticas de Inclusão, planejadas e colocadas em funcionamento pelos discursos da Educação Especial, podem estar instituindo uma forma de gerenciamento do risco social engendrado pelo fracasso da própria Educação Especial¹⁰⁷. Em outras palavras, as práticas de inclusão propostas nos materiais analisados estariam a serviço de uma certa seguridade ao processo educativo dos sujeitos surdos, ou seja, a educação inclusiva daria conta de todos os problemas e falhas da Educação Especial, seria a garantia de “acesso ao espaço comum da vida em sociedade”¹⁰⁸. Quero ressaltar que não estou significando o indivíduo surdo como um risco, como se ele fosse uma ameaça ao sujeito

¹⁰⁷ A partir da década de sessenta começam a surgir no campo da Educação Especial, uma forte crítica quanto ao seu caráter segregador. Segundo, Martinez e Suñéz (1999), “a qualidade da educação e os avanços dos processos de aprendizagem nas tão buscadas classes homogêneas parecem não ter alcançado quotas de aceitação suficientemente satisfatórias” (p. 103). O que se visualiza é que as escolas especiais passam a ser denunciadas, pela mesma lógica de quem as criou e perpetuou, como locais segregados, paternalistas e assistencialistas, favorecendo a exclusão e a guetização desses segmentos.

ouvinte ou à própria escola regular, até porque não se trata mais de uma vigilância centrada no indivíduo, mas de estratégias de gestão das populações, que se pretendem sobretudo preventivas. Estamos diante de uma prevenção moderna que, segundo Castel (1987), “se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos” (p. 125).

O que interessa ser problematizado não é a presença do surdo ou dessa comunidade como um perigo preciso, mas os discursos que o colocam em relação a fatores de risco. Para o discurso da inclusão e, então, para a Educação Especial, é um risco os sujeitos deficientes não estarem ocupando um espaço nas escolas regulares; afinal, o fato de eles não estarem incluídos é um risco para o seu desenvolvimento enquanto cidadãos, enquanto sujeitos produtivos e úteis para o Estado. Estar excluído pode significar, também, não estar na norma, o que resulta não estar usufruindo certas seguridades que estariam à disposição dos sujeitos incluídos, como, por exemplo, as “garantias de percentual significativo de alunos portadores de necessidades especiais no processo de qualificação profissional”; a “disponibilização de professores capacitados para atuarem na área da inclusão”; o “direito à acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais”; o “acesso ao atendimento em classes especiais de escolas regulares”, através de uma implementação “extraordinária”, em caráter “transitório”¹⁰⁹, entre outros.

O que se percebe no conjunto desses enunciados é que os mecanismos de vigilância já não agem diretamente sobre o indivíduo surdo a fim de somente corrigi-lo, castigá-lo ou curá-lo, como fazem as concepções clínicas da Educação Especial, que apresentei no capítulo anterior. O que se vê agora é uma “política preventiva”, uma espécie de “profilaxia preservadora”, que proporciona aos surdos as condições para que possam, talvez contra eles mesmo, desenvolver-se

¹⁰⁸ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 37.

¹⁰⁹ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001.

no meio social atenuando suas diferenças. Sob esse argumento, pode-se afirmar que a inclusão opera através da anormalidade, pois o que está sob alvo da inclusão é a anomalia e não o sujeito normal, pois é sobre isso que a inclusão trata, sobre a normalização.

Foucault (2000b), através da descrição das três figuras que constituem o anormal do século XIX - o monstro humano, o indivíduo incorrigível e o onanista -, já marcava o movimento que estabelece a constituição do discurso da normalidade, ou seja, um movimento reverso. Descrevendo o anormal, Foucault chega à noção da sexualidade normal. Portanto, o discurso da inclusão não foge ao da normalização, pois “a questão da normalização é apenas uma das múltiplas formas de inclusão que encontramos no processo político” (Pinto, 1999, p. 38).

Inclusão/normalização/segurança: uma tríade que vem constituindo sujeitos, configurando pactos de poder e ordenando pessoas. É a comunicação entre esses três conjuntos que procuro analisar no decorrer desse capítulo, em que a noção de norma continua ocupando um espaço significativo. No entanto, não mais como norma disciplinar, mas como forma de segurança que passa de um espaço local, do corpo do indivíduo para a gestão da população. É nesse deslocamento da ação da norma que se abre “passagem do nível de uma microfísica para um nível biopolítico” (Ewald, 2000, p. 88). Pode-se dizer que se trata de um poder que circula entre as tecnologias disciplinares e as tecnologias de regulamentação. No entanto, um poder que se encarrega da vida também necessita de mecanismos contínuos, reguladores e corretivos.

Tratar de incluir, tratar de normalizar

Falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco se opõem. São processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos como “duas faces da mesma moeda”.

Pensar nesses processos como formas de exercícios de poder é entendê-los não como algo colado à forma de uma lei ou como a soberania de um Estado, onde eles seriam representados pelo “conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um determinado Estado” (Foucault, 1999b, p. 88), mas como algo que se “exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e movéis” (id., p. 90). Isso significa dizer que o “poder está em toda parte”, que “provém de todos os lugares”, que se produz a cada instante e em todos os pontos. (id., p. 89). Portanto, nessa partida de inclusões e exclusões, o poder não é aquele que se exerce como um sistema de dominação de um grupo sobre outro e cujos efeitos atravessam o corpo social inteiro; tampouco é um poder que se exercita sob a forma da repressão, muito mais que “sujeitar” através da repressão, o poder fabrica – a partir de seus diferentes dispositivos ele constitui os sujeitos.

É nesse contexto das relações do poder que é possível ver-se articular mecanismos que procuram marcar e classificar o anormal. Entre os já citados nesse estudo, refiro-me agora àquelas formas de inclusão e exclusão que, no medievo, serviram de um certo modo como raízes, ainda que longínquas, dessa divisão entre normal/anormal. Foucault vai tratar dos processos de inclusão e exclusão a partir das medidas tomadas no período da Idade Média em relação aos leprosos e aos pestilentos, sendo os primeiros, os excluídos, e os segundos,

os incluídos. Utilizando o modelo da lepra e da peste, Foucault analisa as operações do poder que vão desde de uma prática de rejeição, exclusão e exílio, marcadas pelo grande Fechamento, a um esquema disciplinar que se baseiam num policiamento meticuloso e em técnicas do bom treinamento: “a lepra e sua divisão; a peste e seus recortes. Uma é marcada; a outra, analisada e repartida” (Foucault, 1999a, p. 164).

O modelo da lepra angariou um arsenal de mecanismos negativos sobre a exclusão. Através desta, concebeu-se um poder negativo que, antes de tudo, teve como efeito, como diríamos hoje, a marginalização. Segundo Foucault (2000b),

A exclusão da lepra foi uma prática social que envolveu, antes de tudo, uma repartição rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Tratava-se, por outro lado, da expulsão desses indivíduos para um mundo exterior, confuso, para além dos muros da cidade, para além dos limites da comunidade (...). Por último, esta exclusão do leproso implicava desqualificação – talvez não exatamente moral, mas, em todo o caso, jurídica e política (p. 50).

O exílio do leproso, uma das maneiras de exercer o poder sobre os indivíduos e de controlar suas relações, traz consigo a idéia de uma comunidade pura e “livre” de misturas, onde as práticas de exclusão significavam rechaço, desconhecimento e privação. Esse mecanismo de poder, além de ser exercido sobre os doentes de lepra, foi estendido aos loucos, criminosos, pobres e até mesmo aos deficientes. Em relação a estes últimos, já mencionados no segundo capítulo deste estudo, percebem-se situações nas quais eles eram abandonados à própria sorte, impedidos de conviver com os demais membros de uma comunidade ou simplesmente mortos. O aparecimento de Hospitais Gerais, já em meados do século XVII, que marca uma sociedade intolerante à loucura, estabelece um movimento desenfreado de “captura” não somente dos loucos, mas de todos aqueles que, de alguma forma, são marcados pela ociosidade; por

exemplo, vagabundos, libertinos de toda espécie, desempregados, etc. (Foucault, 2000b).

Para Foucault, a exclusão da lepra, mesmo sendo um modelo histórico ativo em nossa sociedade, foi substituída por um outro modelo muito maior e muito mais prolongado, o modelo da peste. Talvez, muito mais que substituído, esse segundo modelo tenha “reativado uma coisa distinta”; como modelo de controle dos indivíduos, o problema da peste deslocou a idéia da exclusão para o terreno da inclusão. São esses dois grandes modelos – a exclusão do leproso e a inclusão do pestilento – que, segundo Foucault, marcam as formas de controle dos indivíduos no Ocidente moderno.

O problema da peste trouxe à tona todo um redimensionamento da cidade; houve uma organização absolutamente oposta às práticas concernentes aos leprosos. Já não se tratava de exclusão, mas de uma quarentena¹¹⁰. “Não se trata de exclusão, mas, ao contrário, de estabelecer, fixar, dar seu lugar, marcar espaços, definir presenças e ausências em uma quadrícula” (id., p. 53). Diferente da lepra, que exigia uma distância, a peste implica uma aproximação, uma observação cada vez mais constante, o que significa uma operacionalidade “cada vez mais fina do poder em relação aos indivíduos” (id., p. 54).

Nesse sentido, o modelo da peste carrega consigo um processo histórico importante, o que Foucault chama de “invenção das tecnologias positivas do poder”. Enquanto a lepra foi identificada como uma reação negativa do poder, através do rechaço, do exílio e da exclusão, a peste é identificada como uma

¹¹⁰ Em estado de quarentena a cidade da peste foi dividida e sub-dividida a fim de que se mantinha sobre ela um controle preciso e uma vigilância contínua. Portanto, em cada rua havia vigilantes, em cada bairro inspetores, em cada distrito um responsável e em cada cidade um governador. A função desses vigilantes era diariamente passar pelos bairros, pelas ruas e fazer um rastreamento de cada cidadão, portanto, na quarentena todos que se encontravam na cidade deveriam dar seu nome os quais eram mencionados cada vez que o inspetor passava em frente a suas casas. Ao ser solicitado o indivíduo deveria aparecer em uma janela, caso isso não acontecesse, se deduziria que ela estava na cama, logo estava doente e, se estava doente era perigoso. Sendo assim, havia-se que intervir (Foucault, 2000b).

reação da observação e da formação de um saber: “Passamos de uma tecnologia de poder que expulsa, exclui, proíbe, marginaliza e reprime, a um poder que é, por fim, um poder positivo, um poder que fabrica, que observa, um poder que sabe e se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (Foucault, 2000b, p. 55).

Portanto, o que se opera na cidade da peste é o exercício do poder disciplinar, em que se impõem aos excluídos, no caso os leprosos, os mecanismos disciplinares que, ao medi-los e controlá-los, permitem fixá-los enquanto tal. Esse processo faz funcionar sobre eles o jogo binário da inclusão/exclusão, que é marcado pela constante divisão entre normal/anormal.

Como forma de controle dos indivíduos, os modelos da lepra e da peste servem como instigantes metáforas para pensar os processos de inclusão e exclusão a que estão submetidos os grupos ou os indivíduos deficientes na sociedade em geral. Cabe mencionar que não se trata de fazer uma aplicação desses modelos à Educação Especial e à Educação Inclusiva, como se fosse possível pensar nessa articulação como uma simples equação, por exemplo, Educação Especial = modelo lepra = segregação = exclusão; Educação Inclusiva = modelo peste = fixação/observação = inclusão.

Esse exercício seria impossível, primeiro porque, quando falamos da Educação Especial, já estamos tratando de um espaço disciplinar. Os sujeitos que são capturados por ela já estão localizados numa rede de poder/saber que, ao ser exercidas, através das práticas discursivas e não-discursivas, coloca em funcionamento uma série de medidas de correção e reabilitação; portanto, estratégias de inclusão e normalização. Segunda impossibilidade: neste estudo, inclusão/exclusão funcionam como uma noção única, como dois termos que se incorporam um ao outro – “Trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois

momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso” (Pinto, 1999, p. 39).

Em outras palavras, trata-se de um jogo em que a exclusão não se sustenta pelo seu contrário, pela sua oposição; em que ser excluído é o antônimo de ser incluído. Isso pode ser visível no caso do indivíduo leproso e da vítima da peste, em que coincidiam a questão do indivíduo com a condição de incluído e excluído. Porém, na complexidade das sociedades contemporâneas, tal relação é praticamente inverificável. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído; o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não (ibid.).

Logo, incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador. Esses discursos corroboram na promoção e divulgação das políticas de inclusão preconizadas por órgãos oficiais como o MEC/SEESP, daí a necessidade constante desses documentos de marcar quem é o aluno da Educação Especial, alargando a noção para além dos alunos que apresentam deficiências. Para isso, adotam o conceito de “necessidades educativas especiais”. Segundo as atuais diretrizes da Educação Especial,

A ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas,

psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares¹¹¹.

O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão permite quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Para isso, as práticas de inclusão constituem, num primeiro momento, uma “operação de ordenamento” (Veiga-Neto, 2001). Isso significa, antes de tudo, um movimento de aproximação, talvez aquilo que se chama, nas atuais propostas pedagógicas, de “convivência positiva”. Aproximar, trazer junto, conviver no mesmo espaço são situações que provocam a necessidade de reconhecimento do outro. Há a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que para incluir é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro, é importante que se marque a diferença entre o anormal e o normal ou, como diz Veiga-Neto, “detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia” (id., p. 113).

Nesse deslizar de parte e reparte, há um exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação do repartir; um exercício que permite construir uma lógica em que, ao se incluir o anormal, se estaria proporcionando a esse sujeito uma certa seguridade e proteção, ao mesmo tempo em que a “convivência” com a anormalidade despertaria, no sujeito normal, a tolerância e a singularidade. O que quero dizer é que há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão. Nos discursos produzidos pelo MEC/SEESP, essa operação fica nítida: “a oportunidade de convívio com pessoas não portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa capaz e se desenvolver em todos os aspectos”¹¹².

¹¹¹ Brasil, MEC/SEESP Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 36.

¹¹² Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 22.

Talvez seja justamente essa “vida de normalidade” que fixa a anormalidade – assim, a exclusão. É na separação e na diferenciação dos discursos da educação que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. Essas relações, que são colocadas em funcionamento pela linguagem, situam aqueles que ficam fora da normalidade em um jogo de oposições. A linguagem muito mais que ser um veículo de acesso transparente, fixo e neutro das coisas que queremos expressar, é o meio pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, o que, no argumento pós-estruturalista, significa dizer que a linguagem produz aquilo que conhecemos como realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que estão aí implicados¹¹³.

Os discursos, ao redor e dentro dos quais se produzem as noções de normalidade em torno dos sujeitos surdos, estão estruturados a partir de algumas dicotomias ou oposições binárias – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, deficiência/diferença, normalidade/anormalidade, minoria/maioria, saúde/enfermidade – que colocam, de um lado, um termo dominante que acaba funcionando como referência e que, por sua vez, só pode ser sustentado pelo segundo, que significa a falta ou a negação. Nas palavras de Skliar, “as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele” (1999, p. 22). Na oposição ouvinte/surdo, por exemplo, o primeiro termo funciona como padrão a partir do qual se hierarquizam todos os discursos nos quais os surdos são obrigados a narrar-se e

¹¹³ A partir do campo dos Estudos Culturais, o papel da linguagem e do discurso ocupa um lugar central nos processos de construção das representações. Portanto, ao referir-me à noção de representação neste estudo, à associao ao terreno Estudos Culturais, ao que Hall (2000) e Woodward (2000) colocam como sendo o processo pelo qual a linguagem é utilizada para produzir significados. “Representação – compreendida aqui como marca, traço, significante e não como processo mental – é a forma material, visível e palpável do conhecimento” (Silva, 1999a, p. 32). Portanto, representar e conhecer são processos inseparáveis, em que perguntar por quem está autorizado a conhecer o mundo se traduz em perguntar sobre quem está autorizado a representá-lo (ibid.).

a identificar-se. E mais: nessa cadeia de oposições, o primeiro termo, ou melhor, a norma – por efeito de uma fragmentação interna e da pluralidade contida nos discursos – tende a ser implícito e inquestionável. Portanto, o ouvinte não é examinado, analisado ou escrutinado, mas feito parecer natural somente quando o surdo é classificado e definido.

Os efeitos dessa invisibilidade da norma e desse jogo de oposições são produzidos compulsivamente nos espaços da educação dos sujeitos surdos e, em especial, nos processos de inclusão desses sujeitos. Nos documentos que utilizei para analisar a educação de surdos, especialmente os processos de inclusão, referem-se, em grande parte, única e exclusivamente, à experiência de alunos surdos dividirem a mesma sala de aula com aqueles chamados de normais. Neste sentido, a preocupação das políticas oficiais é tornar o cotidiano da escola inclusiva “um espaço democrático”, onde o princípio da diversidade seja a “base do desenvolvimento das relações humanas”¹¹⁴. Para isso, chama a todos os membros da comunidade educativa a se tornarem “agentes modificadores”¹¹⁵ das situações de segregação em que estão submetidos os alunos deficientes.

Imbuídos por essa responsabilidade, os professores e equipe diretiva das escolas recebem indicações para preparar os alunos não deficientes para receberem os colegas deficientes, ou seja, “é o preparo para uma convivência igualitária, na qual a importância das diferenças entre indivíduos seja enfatizada”¹¹⁶. Entre os inúmeros exercícios desenvolvidos para a ambientação da deficiência estão os que apresentam os “equipamentos” utilizados pelos deficientes. Estes exercícios têm por objetivo “ajudar [as crianças normais]

¹¹⁴ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 10.

¹¹⁵ Ibid.

¹¹⁶ Ibid.

perceber as limitações sob uma ótica mais positiva, por meio da familiarização dos equipamentos de apoio usados por pessoas portadoras de deficiência”¹¹⁷.

Quando os objetos usados pelas pessoas portadoras de necessidades educativas especiais são intercalados com objetos usados pelas pessoas não portadoras de deficiência, as crianças aprendem que, da mesma forma que elas usam a escova de dentes para fazer a tarefa de realizar a higiene bucal, as pessoas com deficiência visual usam o alfabeto Braille para ler (...); as pessoas surdas usam o aparelho de surdez; os portadores de deficiência física usam muletas, etc.¹¹⁸.

Com esse estrato discursivo, deparo-me com uma das questões que abordei anteriormente: a inclusão como uma operação de reconhecimento do outro. Nesse contexto, reconhecer o outro, dá-se pela aproximação que, num movimento linear, marca a oposição através dos sentidos que estabeleço para essa relação. Para incluir os surdos na classe regular, é importante que os ouvintes saibam que eles necessitam o aparelho para ouvir ou da língua de sinais para se comunicar. Assim, esses sujeitos são entendidos, representados e narrados a partir desse saber que os constitui. Conhecer o surdo por meio desses exercícios permite aos ouvintes afirmar: “eles não são iguais a mim”, e isso se dá porque a identidade normativa é de pura relação, ela individualiza, ela opera através da comparação e nunca reenvia a uma essência. Isso significa dizer que, no saber da norma, está implicado um processo de individualização, que “não se faz por categorias; e sim, no interior de categorias” (Ewald, 2000, p. 86).

Todos estamos incluídos, mas alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo em que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também de normalização. “Somos iguais, talvez porque somos da mesma espécie, do mesmo gênero”, mas, no interior dessas qualidades, somos diferentes, “tu usas aparelho

¹¹⁷ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 13 e 14.

¹¹⁸ Id., p. 14.

auditivo, eu não”. Novamente, aquilo que está em visibilidade é o desvio, aquilo que nos distingue dos outros.

Desse modo, ao incluir está-se normalizando, estão-se colocando em operação vários aparatos para analisar, examinar, classificar e recuperar; em outras palavras, estão em funcionamento as tecnologias de normalização. Para Rabinow (1999), o que é essencial nessas tecnologias é que elas desempenham um papel-chave na sistemática criação, classificação e controle de anomalias no corpo social. Para esse autor, duas são as reivindicações que inscrevem sua materialidade: primeiro, que certas tecnologias servem para isolar anomalias e, segundo, que é possível normalizá-las através de procedimentos corretivos ou terapêuticos, determinados por outras tecnologias relacionadas. “Em ambos os casos, as tecnologias de normalização são técnicas supostamente imparciais no trato de perigosos desvios sociais” (id., p. 45).

Talvez uma das operações que são colocadas em funcionamento pela inclusão, como estratégia de normalização é a própria busca da ordem. Essa preocupação, que caracteriza a Modernidade como “um tempo marcado pela vontade da ordem” (Veiga-Neto, 2001, p. 112), é que permite pensar que a sociedade inclusiva e, então, a escola inclusiva poderiam estar operando como restauradoras do caos, “sendo o caos aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem” (ibid.). A idéia da ordem como um controlador do caos se estabelece a partir da instauração do estado moderno, pois, como coloca Bauman (1998), “foi este (...) que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras” (p. 28).

O buscar da ordem nas práticas de inclusão, aquelas voltadas aos sujeitos deficientes, é colocar no centro da discussão a anormalidade como desordem. Para tanto, é necessário novamente promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. Assim, qual é a medida do sujeito a ser incluído no espaço

pedagógico da escola inclusiva? Ou melhor, quem é o sujeito pedagógico instituído como padrão de comparabilidade que permite fixar quem é o sujeito pedagógico anormal? Cabe ressaltar que já atentei a essa partilha no capítulo anterior deste estudo, mas o que me interessa neste momento é constituir a figura do sujeito pedagógico moderno, aquele sujeito que serve como referência aos projetos políticos pedagógicos da escola moderna: um sujeito transcendental e único, um sujeito que, na definição kantiana, é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento.

É esse sujeito que, a partir da Filosofia Iluminista¹¹⁹, constituiu-se como centro dos processos sociais: como um sujeito descoberto e derivado das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas. Para Veiga-Neto (2000), o sujeito compreendido pelo pensamento moderno representa as concepções de sujeito instauradas pela filosofia platônica e pela tradição hebraica que mais tarde foram retomadas pelo Cristianismo, Humanismo e Idealismo Alemão. Segundo esse autor,

O sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história (id., p. 50).

Logo, na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará, por meio do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo –, sua plenitude, sua essência, constituindo-se, assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico, e, por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

¹¹⁹ Também compreendido como “Século das Luzes”, “Ilustração”. Segundo Ferrater Mora (1994, p. 1761), no Dicionário de Filosofia, “a Ilustração se caracteriza por seu otimismo no poder da razão e na possibilidade de reorganizar, a fundo, a sociedade com base em princípios racionais”.

Nesse sentido, as políticas de inclusão, entendidas no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam e de quem representam. E, aqui, utilizo-me da perspectiva dos Estudos Culturais para entender o quanto esses discursos, muito mais que descobrir e desvelar, inventam e produzem seus sujeitos. Portanto, são sujeitos diferentes, sim, porque “são produtos da educação, criaturas da cultura, por isso flexíveis e dóceis de serem reformados e normalizados” (Bauman, 1998, p. 29). Em outras palavras, quanto mais moderna for a escola, mais restritos são os critérios de normalidade, mais refinado é o sistema de avaliação e mais drásticos são os procedimentos de comprovação que se empregam. Como resultado de tudo isso, maior é a quantidade de desvios que devem ser abordados através de medidas especiais.

Nesse movimento complexo de inclusão/exclusão, a norma novamente se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, através do biopoder. O interesse em uma população saudável, perfeita, normal incide numa questão mercantilista de produção, isto é, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. Portanto, falar em normalidade, para as práticas de inclusão “é ser capaz de, dentro de sua capacidade, ser produtivo para a sociedade em que vive. Demonstrando talento, aptidão, inteligência sobre determinado aspecto humano e social”¹²⁰.

E aqui chegamos num ponto estratégico desta análise, porque, para as práticas da inclusão, a normalização institui-se como um princípio que “representa a base filosófico-ideológica”¹²¹ de sua operacionalidade. Para o MEC/SEESP, a “normalização significa oferecer aos educandos com necessidades especiais modos e condições de vida diários os mais semelhantes possíveis às formas de condição de vida da sociedade”, alertando que “não se

¹²⁰ Espaço, n.º 12, 1999, p. 68.

¹²¹ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 37.

trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que elas se desenvolvem”¹²². Porém, o que significa normalizar o contexto? Seria o tão aclamado espaço da escola inclusiva como o da afirmação da tolerância, que passa a ser visto como um ganho político na luta pelos direitos humanos e sociais? Seriam as aceleradas inovações tecnológicas que acenam para as melhores e menores próteses e para os implantes cocleares? E, principalmente, onde estaria o limiar entre a normalização do sujeito surdo e a normalização do contexto educativo?

Essa dicotomia somente funciona quando a inclusão se reduz a uma fronteira institucional, ou seja, onde a questão central incide em decidir qual é o espaço mais “normalizado” para a convivência entre os deficientes. E, mais uma vez, parece haver um consenso que coloca, de um lado, a escola especial – como um espaço segregatório e discriminatório – e, de outro, a escola inclusiva – um espaço democrático e humanista.

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não-oficiais (Skliar, 1999, p. 26).

Tratar do espaço da inclusão na perspectiva em estudo é entendê-lo como um espaço discursivo, que funciona como marcador, como um lugar onde situar os alunos surdos, que nada mais são que espaços constituídos por relações de poder. A normalização do espaço significa, nos documentos analisados, “a criação de espaços inclusivos”, que compreende desde “a sensibilização do corpo docente, discente e dos funcionários da rede de ensino”¹²³ até, como é o

¹²² Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 295.

¹²³ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 24.

caso dos surdos, a acessibilidade ao currículo através “da língua de sinais e da língua portuguesa”¹²⁴.

No entanto, esse “ambiente favorável à aprendizagem não consegue fugir da metodologização e da burocratização dessas línguas, muito menos da própria constituição do sujeito surdo como um anormal, como um excluído. O que quero dizer é que, no que se refere à inclusão de sujeitos surdos, estamos diante de mais uma metodologia, talvez mais elaborada e mais consistente, que nada mais é do que um amplo conjunto de técnicas e procedimentos no atendimento a esses sujeitos no ensino regular. Por isso, é necessário “um programa de aprendizagem de língua de sinais” para “preparar as pessoas ligadas ao portador de deficiência auditiva na língua em que ele é capaz de compreender”; exercícios de “simulação de deficiências”¹²⁵ com o fim de “preparar os alunos para abrir espaço e receber seus colegas com deficiência”¹²⁶.

O que esses estratos anunciam é o caráter discursivo em que estão envolvidas as práticas de inclusão/exclusão, pois deixam bem claro que não há nelas nada de neutro, tampouco de óbvio. Os discursos são mobilizados para as pessoas ouvintes adentrarem curiosamente no mundo dos surdos, reconhecendo sua língua e sua cultura, porém mantendo uma distância necessária que permite demarcar a fronteira entre normalidade e anormalidade, ou seja, uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes.

Essa lógica continua atravessada por categorias que designam alguns estilos de falar como “naturais” e algumas culturas como “maioria”, mas num processo mais sutil e talvez mais minucioso e, por isso, talvez mais perverso. Engendra-se, nessa rede discursiva, onde se localiza o binômio

¹²⁴ Brasil, MEC/SEESP Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 32.

¹²⁵ Id., p. 21.

¹²⁶ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 10.

inclusão/exclusão, uma estratégia de acolhimento e consentimento para receber o outro surdo, a qual, recalcada sob o véu da hospitalidade, coloca nas mãos da normalidade ouvinte o limite entre aquilo/aqueles que são tolerados e aquilo/aqueles que são excluídos. Estamos diante de uma fronteira “na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar o outro” (Skliar, 1999, p. 28).

A partilha ouvinte/surdo inscreve-se na ordem estabelecida pelas operações “inclusão>saber>exclusão”, que, no conjunto de seus saberes, constituem discursos que colocam os sujeitos sob condições de excluídos para depois arrebatá-los nas políticas de inclusão. Dito de outro modo, “a inclusão não é o contrário da exclusão, mas bem, é um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa seu espaço, sendo ambas figuras igualmente mecanismos de controle” (id., 2002, p. 73).

Em nome desse descontrole da exclusão, desse suposto afastamento dos excluídos, a inclusão, enquanto processo de normalização, é uma forma de dominação, de controle e de “governo”¹²⁷. Governo que não é só dos outros, mas *governo de si*. Ou seja, a inclusão não controla somente a população, o próprio excluído/incluído autogoverna-se. Para Foucault, a questão do governo está fortemente imbricada com a questão do autogoverno. Para o autor, essas questões estão relacionadas com o poder pastoral¹²⁸, que tem suas origens na “pastoral cristã, característica da sociedade

¹²⁷ Esse termo foi proposto por Veiga-Neto (2002) a fim de ser utilizado pela língua portuguesa como tradução da noção de governo desenvolvida por Michael Foucault. Na perspectiva desse autor, “falar em governo é falar do modo como o poder se exerce sobre os indivíduos” (Birchell apud Bujes, 2001, p. 86). O uso da palavra “governo” nos auxilia a diferenciá-lo do uso da palavra “governo” enquanto instituição, território e controle político. O “governo”, para Foucault, deve ser entendido no sentido amplo de “técnicas e procedimentos destinados a dirigir a conduta dos homens” (1997, p. 101). Para maiores detalhes sobre os usos e as dificuldades de traduções da palavra “governo”, de Michael Foucault, como também da opção pela palavra “governo”, ver Veiga-Neto, 2002.

¹²⁸ “Foram os hebreus quem desenvolveram e amplificaram o tema pastoral com, sem dúvida, uma característica muito singular: Deus, e somente Deus, é o pastor de seu povo. Somente há

de lei” (Veiga-Neto, 1996). Nesse sentido, o poder pastoral é exercido pelo pastor sobre seu rebanho, assegurando-lhe alimentação, segurança e salvação: “O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho” (Foucault, 1990b, p. 100).

A metáfora do pastor pode ser utilizada para entender o processo de inclusão/exclusão, uma que esse já se consolida sem o controle e vigilância do Estado – o rebanho não necessita mais do controle, do olhar vigilante do pastor, pois tanto o sujeito quanto a população já estão regulados por esse olhar dentro si. Não há mais necessidade do olhar cuidadoso do pastor, este já incorporado tanto na sua forma individualizante (cada um) quanto totalizante (população). Nesse contexto, o próprio excluído é pastor de si, ou seja, ele mesmo controla-se, regula-se por meio dos processos de subjetivação. Seu comportamento como sujeito é resultado da disciplina, que não se estabelece na forma pela qual o Estado programa a conduta total de seus cidadãos; antes, a disciplina “é o meio pelo qual o governo equipa os indivíduos” (Hunter, 2000, p. 57).

Nesse sentido, através das tecnologias de poder e saber, os anormais, entre eles os surdos, são incluídos para serem tratados e reformados, criando-se, assim, as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los. Essas estratégias, por sua vez, por meio de diferentes tecnologias, produzem a normalização, que pode supor desde a “ocultação da inclinação”, a “compensação de um déficit”, a “correção de um desvio”, a “negação da diversidade” (Ferre, 2001) até, ousaria dizer, o “gerenciamento do risco”.

Pensar que as políticas de inclusão funcionariam como uma tecnologia do gerenciamento do risco social é significá-las como técnicas de segurança, como prática normativa que se dirige para a gestão da população. Com isso, quero argumentar que a norma também opera, como medida comum, como regra de

uma exceção positiva: David, como fundador da monarquia, é invocado sob o nome de pastor. Deus lhe tem encomendado a tarefa de reunir um rebanho” (Foucault, 1990b, p. 100).

juízo, não só a um indivíduo que se quer normalizar, mas também a uma população que se pretende regulamentar. Para isso, a norma já não mais se utiliza da disciplina, mas sim da segurança que se constitui com a noção de risco. Segundo Ewald (2000), “o risco é para a segurança o que a norma é para as disciplinas, sendo a categoria risco constitutiva da segurança” (p. 88). É nesse sentido, afirmo que os processos de inclusão dirigidos à população surda estariam funcionando como “rastreadores dos riscos” e, como efeito, estariam operando como um mecanismo de normalização, até porque “já não há problema social que não seja hoje tratado em termos de risco: higiene, saúde, poluição, inadaptação, delinquência” (id., p. 106).

Por intermédio da inclusão, os sujeitos surdos estariam sob uma vigilância que permitiria, de antemão, evitar situações indesejáveis que hoje são inadmissíveis nos atuais discursos de uma sociedade inclusiva, de uma sociedade democrática. Por exemplo: o analfabetismo entre a população surda, a falta de oportunidades de trabalho, sentimentos de segregação e discriminação, a baixa escolaridade, a ineficiência de métodos e propostas pedagógicas que atendam a especificidade dessa população, entre outros. Diante desse conjunto de acontecimentos é que as práticas de inclusão se constituem como um mecanismo de gerenciamento do risco social e é para esses mecanismos que volto às análises a serem feitas na próxima seção.

Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade

A abordagem da questão da seguridade e da normalidade é reincidente em uma sociedade de normalização, pois são esses fatores que, articulados em uma tecnologia de poder, se preocupam com a vida. Trata-se de um poder que investe no homem enquanto ser vivo, que se organiza em torno da gestão da

vida. É sob essa forma de poder, entendida no sentido foucaultiano do termo como biopoder, que os mecanismos de segurança, a partir do controle do risco, encontram um espaço para se desenvolver, ou seja, o espaço da população.

Como se trata de “fazer viver” e, em alguns casos, “deixar morrer”, a biopolítica introduz mecanismos voltados principalmente para previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Trata-se de mecanismos reguladores, que vão poder fixar um equilíbrio, manter uma média, assegurar compensações (Foucault, 2000a). Portanto, um dos campos de intervenção desse poder sobre a vida será todo um conjunto de fenômenos que podem ser tanto universais quanto acidentais, que, por acarretarem certas conseqüências análogas de incapacidade aos indivíduos, os colocam fora de circulação. E é em relação a esses fenômenos, que podem ser traduzidos como velhice, deficiência e doença, que a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam gerenciadores de risco.

Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em conseqüência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a esses fenômenos que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à Igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (id., p. 291).

Embora estejamos diante de mecanismos que se destinam a maximizar e extrair forças da mesma forma que o mecanismos disciplinares, o biopoder passa por outros caminhos. Não se trata de estar associado a um corpo individual no nível do detalhe, como faz a disciplina, mas, pelo contrário, trata-se de agir mediante mecanismos globais a fim de se obter em estados globais de equilíbrio, de regularidade. Nas palavras de Foucault, trata-se “de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (id., 2000a, p. 294).

A partir do desenvolvimento da noção de população, cujo controle da vida assume maior importância, também a noção de risco começa a ser modificada. Aquele indivíduo “real”, caracterizado como apresentando riscos “concretos” e precisando ser encarcerado, deixou de ser a preocupação central dos programas governamentais. A atenção, agora, volta-se para a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços, comunidades, populações de risco social. Uma comunidade passa a ser *de risco* quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (Castel, 1986) –, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças.

É nesse contexto que os portadores de necessidades educacionais especiais podem ser entendidos como comunidade de risco, pois eles estão sob fatores de risco: em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos têm acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo e a evasão escolar é muito alta. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial, juntamente com o Ministério de Educação e Cultura, vêm desenvolvendo ações através dos programas de inclusão para que estes possam funcionar como gerenciadores do risco social. Torna-se extremamente complicado, numa época de “Educação para Todos”, que alguns sujeitos não estejam participando e, por isso, não estejam incluídos nos espaços educativos ou que estejam localizados naquela franja da população que continua despertando a idéia da perturbação da ordem, da perda de controle sobre o corpo individual e social e sobre a vida cotidiana.

Como forma de gerenciar esse risco, principalmente em relação à população surda, penso que os programas de inclusão investiram em duas frentes: a) sensibilização para com a deficiência e; b) a Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos mecanismos, o MEC/SEESP procura manter os alunos surdos nos bancos escolares, assim

engrossando positivamente as estatísticas, como também evita o desenvolvimento de outros fatores que, associados a esses, geram riscos para a população.

Vale lembrar que, ao tratar de risco, estou significando-o como algo que é ao mesmo tempo calculável e coletivo, portanto, social. Risco “como uma regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística, uma regra que não reenvia a uma *natureza* (...) ou a uma *moral* (...) permite um juízo sempre atual (e positivo) do grupo sobre si mesmo” (Ewald, 2000, p. 96, grifos do original). Uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto os eventos amedrontadores que podem ameaçar ou colocar em perigo a população.

Como essa noção de risco passou a ser utilizada de modo abrangente na contemporaneidade, sua administração também demandou a invenção de uma multiplicidade de mecanismos. Por um lado, foram inventadas legislações de proteção ao meio ambiente, práticas de cuidados com o corpo e dietas, exames regulares a fim de diagnosticar doenças, dispositivos contra assalto nas residências, nos automóveis, nas empresas e nos escritórios e publicação de livros de auto-ajuda que procuram diminuir a sensação de insegurança e de ansiedade do que possa vir a acontecer. Por outro lado, proliferaram saberes especializados em diversas áreas e instituições capazes de identificar as chamadas “zonas de risco” (Lupton, 1999). Esse conjunto de aparatos reúne os fatores responsáveis pela produção do risco antes da ocorrência de seus efeitos, possibilitando, desse modo, planejar ações a fim de administrá-lo e preveni-lo. Números, cálculos e estatísticas produzem informações que, combinadas de diferentes maneiras, formam determinados espaços como de risco social.

Um desses espaços é ocupado pelos portadores de necessidades educativas especiais, que encontram, nos programas das políticas de inclusão, uma política preventiva de controle do risco. Em outras palavras, a política preventiva não se dirige ao indivíduo, mas sim a fatores, a correlações

estatísticas de elementos heterogêneos. Logo, o sujeito surdo, visto como um sujeito concreto de intervenção, é decomposto e reconstituído a partir de uma combinatória de fatores que são suscetíveis de risco. Ele já não é mais um sujeito e sim um dado. Deixa de existir na sua singularidade e passa a compor uma “massa”, “as características de cada indivíduo vêm perder-se no meio dos outros” (Ewald, 2000, p. 93).

Assim, é necessário saber, através das probabilidades estatísticas, fornecidas pela Organização Mundial da Saúde, que “10% da população de países desenvolvidos ou em desenvolvimento possuem uma ou mais deficiências de ordem sensorial, física ou mental”¹²⁹ e que “1,5% da população brasileira possui deficiência auditiva”¹³⁰. Diante desse percentual, no ano 2000, segundo o Censo Escolar (MEC/INEP), havia 48.790 alunos com deficiência auditiva matriculados na rede de ensino, perfazendo um total de 12,8% dos “382 mil alunos com necessidades especiais matriculados no sistema de ensino no Brasil”¹³¹.

Nesse contexto, percebe-se uma das técnicas que é acionada para que a política de inclusão se constitua em um mecanismo de controle do risco social, capaz de possibilitar a regulação e a normalização das populações deficientes, nesse caso, da população surda: a estatística¹³². Uma aritmética política do Estado – surgida no início do período moderno – que permite com que a população seja medida, ordenada e classificada: a partir do cálculo estatístico, estabelece-se a “base científica do normal, isto é, a curva normal de características da população” (Walkerdine, 1999, p. 166).

São combinações de cálculos e estatísticas que permitem estabelecer a diferença entre aquele que é normal e aquele que se desvia – por meio do

¹²⁹ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 56.

¹³⁰ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 25.

¹³¹ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 51.

¹³² Segundo Davis (apud Skliar, 2001), a palavra *statisk* foi utilizada pela primeira vez em 1749 por Gottfried Achenwall, no contexto de uma compilação de informações sobre o Estado. Essa noção migrou em algum momento, do Estado para o corpo, quando Bisset Haukins definiu a estatística médica, em 1829, como “a aplicação de números para ilustrar a história natural da saúde e da doença” (p. 133).

resultado de cálculos e médias, configura-se o retrato biométrico dos sujeitos. Pode-se dizer que o “modelo” a seguir, produto da estatística, é o “homem-médio” formulado por Quetelet. Para esse estatístico francês, esse homem é um ser fictício que é resultado de uma média de todos os atributos humanos em um país determinado. Portanto, esse tipo geral que servirá de referência, de medida de comparabilidade, é a reunião de “um grande número de homens cuja estatura varia dentro dos limites determinados, *aqueles que mais se aproximam da estatura média são os mais numerosos, aqueles que mais se afastam são os menos numerosos*” (Canguilhem, 2000, p. 123, grifos do original). Talvez, por essa biometria, possamos dizer que os ouvintes se encontram na média, pois é o grupo que menos se afasta dela.

O que faz a teoria do homem-médio, em sua versão mais moderna, nada mais é do que estabelecer a norma, uma regra de juízo, talvez a única, na qual os indivíduos são objetivados. Pela figura do homem-médio, institui-se uma referência à população, “um modo de individualização dos indivíduos”, que não se dá a partir de algo que lhes é exterior, como reenviar a uma natureza, mas a partir do grupo a qual pertencem (Ewald, 2000). Dito de outro modo, o agregado estatístico que constitui o homem-médio serve de padrão de referência a uma sociedade ou, talvez, como diz Ewald, “é a própria sociedade”. E é esse mesmo princípio do cálculo, da busca de uma regra, que institui o risco. Portanto, exatamente como o homem-médio para Quetelet, o risco “é uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõem segundo um mecanismo de auto-referência” (id., 2000, p. 97).

Com esse entendimento, retomo, então, o que afirmei anteriormente: as políticas de inclusão, ao terem como referência a combinação da média estatística dos indivíduos deficientes, colocam em ação mecanismos que permitem controlar os riscos gerados por essa população – um desses

mecanismos diz respeito à informação, à familiarização com a deficiência. Uma forma de gerenciar esses riscos é entendê-los como sendo definidos pela presença de um critério ou de uma associação de critérios estabelecidos por uma ordem médica ou social que, por sua vez, são fornecidos por uma *expertise*, uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos.

Para “garantir a igualdade de condições”, critério básico da escola inclusiva, e com isso fazer com que o aluno surdo sintasse “incluído” frequentando a escola é “imprescindível” que os professores “conheçam as necessidades e as características de cada aluno”¹³³ para “saber identificar e lidar com vários tipos de deficiência visando a tirar o máximo proveito de suas eficiências”. Portanto, a partir de uma rede de saberes, constrói-se uma combinação de fatores que, baseados em determinados agrupamentos sociais ou médicos podem evitar situações de risco.

O professor deve saber que o aluno com “deficiência auditiva” entende “melhor as ordens quando elas vêm acompanhadas de gestos”; que esse aluno “pode apresentar comportamento mais irritadiço devido ao excesso de esforço que faz para ouvir e entender situações do meio ambiente”; e que deve evitar “falar com a classe enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para o portador de deficiência auditiva”¹³⁴. Esse conjunto de saberes constitui um campo discursivo que permite articular conhecimentos de várias áreas, a fim de que esses possam ser entendidos como tecnologias preventivas, ou seja, discursos que, ao instituírem “determinadas verdades”, são acionados no sentido de evitar a irrupção do risco, qual seja, do risco de esses alunos não se adaptarem à escola e evadirem.

¹³³ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 3, p. 32.

¹³⁴ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 3, p. 33.

Cabe destacar, nesse segmento, que a *expertise*, entendida aqui como os saberes médicos, psicológicos e fonoaudiológicos, muito mais do que estabelecer um tratamento face a face, como o faz na terapêutica clássica, ela precede o tratamento e o supera. Nas políticas preventivas, em que a inclusão é operada, a ingerência do saber dos *experts* passa pela distribuição de seu objeto, o que significa que “a participação do prático se reduz a uma simples avaliação abstrata: assinala os fatores de risco” (Castel, 1987, p. 131).

Com isso, não quero dizer que a função do fonoaudiólogo, do otorrinolaringologista ou do psicólogo tenha se esvaído, até porque suas intervenções continuam essencial ao processo de inclusão/normalização, afinal são os seus diagnósticos que encaminham e que acenam os lugares que o sujeito surdo ocupará. No entanto, suas intervenções e a terapêutica mudaram de rumo: assim que a surdez for diagnosticada, os sujeitos não precisam mais ser seguidos e controlados pelos especialistas, porque uma vez detectado o risco, é preciso gerenciá-lo, ou seja, “o *experts* estabelecem o perfil sem dominar a rede” (ibid.).

Em outras palavras, o problema já não reside simplesmente na idéia da cura, da repressão ou do controle, e sim numa perspectiva da “gestão autonomizada” (Castel, 1986). O que interessa são os diferentes perfis traçados sobre essa população que funcionam como exames periciais. Todos os dados fornecidos pelos especialistas, como, por exemplo, nível de perda auditiva, grau de compreensão da fala, nível de lecto-escritura, grau de escolaridade, são armazenados, tratados e distribuídos numa rede estatística que calcula as probabilidades de esses sujeitos se adaptarem ou não a escola. Isso fica evidente quando encontramos nos discursos oficiais argumentos do tipo:

Indivíduos com perda de audição de grau leve a moderado não encontram grandes obstáculos para o processo de escolarização e freqüentam séries compatíveis com a faixa etária (40, 8%). Já nos 22,2% dos indivíduos com perdas

severa a profunda, ficou evidente a dificuldade acadêmica diante da incompatibilidade da faixa etária com a série escolar¹³⁵.

Estamos, assim, diante de uma população estatística objetivável, com base em critérios precisos, em categorias. Ao serem ordenados em categorias, os dados possuem nomes, como escolarização, faixa etária, perda auditiva, que são ordenados por variáveis, sem constante. É assim que se pode chegar a instituir uma população de risco, ou seja, quando uma dessas populações engorda a onda diversificada de todos os que colocam em risco uma ordem pré-estabelecida, uma norma. Pelo estabelecimento dessa norma, há uma certa racionalidade aplicada à população que acaba por localizar a vida dos sujeitos surdos em determinado *continuum*. Ao serem escrutinados pelas tabelas estatísticas, os dados retirados desses sujeitos tornam-se balizas do lugar que eles ocupam em relação a uma norma.

A norma encontra sua condição de possibilidade num positivismo do puro facto, na substituição de uma linguagem da quantidade por uma linguagem da qualidade, nas astúcias do cálculo de probabilidades que permite ordenar a multiplicidade dos dados sem nunca ter de os rebater sobre uma qualquer interioridade (Ewald, 2000, p. 112).

A partir dessa racionalidade, a escola inclusiva e também a especial – baseadas na maquinaria instituída pela estatística e pela *expertise* – começam uma operação de unificar sob uma mesma instância e um mesmo rótulo elementos heterogêneos, isto é, sob a etiqueta “deficientes” encontram-se distribuídas as diferentes categorias – D.A, D.V, D.M, D.F¹³⁶. Em seguida, no interior dessas categorias, opera-se uma outra redistribuição, também em relação a um funcionamento normal ou médio, por exemplo, sob a etiqueta de deficiência auditiva, encontramos redistribuídos os surdos leves, os moderados, os severos e os profundos. Sob esse movimento de unificar para depois recortar,

¹³⁵ Espaço, n.º 16, 2001, p. 18.

¹³⁶ Abreviações que renomeiam os Deficientes Auditivos, Deficientes Visuais, Deficientes Mentais e Deficientes Físicos.

os dados estatísticos são transformados em descrições qualitativas, o que permite identificar o que há de “errado” com tal sujeito e, ao mesmo tempo, indicar a melhor forma de tratá-lo e, por que não dizer, de gerenciar o problema.

Ao receber um aluno hipoacústico em sua classe, o professor já estará sabendo que ele “necessita alguns cuidados específicos para favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento”¹³⁷; para isso coloca em ação uma série de atividades – já elaboradas por uma equipe de *experts* – que possibilita a esse aluno viver a “verdadeira inclusão”¹³⁸. Entre as diferentes ações já mencionadas, destaco aquela que propõe a interação dos alunos ouvintes com o portador de deficiência auditiva. Nesse processo, os documentos analisados recomendam que o professor deverá orientar os alunos ouvintes “a estarem sempre no ângulo de visão do colega, antes de começar a falar. Deve-se *evitar o contato físico*¹³⁹ para obter a atenção do aluno surdo, pois isso pode criar *problemas de relacionamento*”¹⁴⁰ (grifos meus).

Já munidos de um saber, os professores das escolas inclusivas atentam para o problema que poderá ser evitado: de alunos surdos e ouvintes não constituírem um elo de comunicação e também de um possível problema de “violência” gerado pela necessidade de o aluno surdo ser tocado para que se chame sua atenção. Esse “evitar o contato físico” pode ser interpretado, talvez de uma forma muito simplista, como se os alunos surdos fossem violentos. No entanto, não é para esse tipo de discurso que chamo a atenção. O que quero destacar é que já não são mais os psicólogos, os fonoaudiólogos ou os especialistas de quem a escola dispõe os responsáveis pelo “bom andamento” do aluno surdo na escola, mas sim os professores e os próprios colegas ouvintes.

¹³⁷ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 3, p. 40.

¹³⁸ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 17.

¹³⁹ Cabe mencionar que o toque é uma das ações comuns na comunicação de surdos com surdos e surdos com ouvintes. Através dele, chama-se a atenção do sujeito surdo de que se quer comunicar algo.

¹⁴⁰ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 3, p. 40.

São eles que agora se encarregam de “seguir”, de “gerenciar” a conduta desses sujeitos. Poderia-se dizer que são outros “agentes” colocados em ação pelas políticas de inclusão, que têm a responsabilidade de prevenir ou até de antecipar uma situação de risco.

Cabe mencionar que a operação de segurança acionada pelo gerenciamento desse risco não se dá porque o risco designa “a causa de um dano”, mas porque é “uma regra segundo a qual se há de repartir a respectiva responsabilidade” (Ewald, 2000, p. 97). Isso não significa simplesmente dividir entre os grupos considerados normais – os ouvintes – a responsabilidade causada pelos danos individuais dos sujeitos surdos, que podem ser entendidos como: a dificuldade de comunicação entre alunos surdos e ouvintes, o baixo desempenho na aquisição da língua portuguesa oral e escrita, o nível de escolarização aquém das crianças ouvintes, etc., mas permitir realizar essa repartição segundo uma regra que é uma “regra de justiça”. Pensar a segurança como “regra de justiça” não é referi-la a uma natureza, mas a um grupo, “uma regra social de justiça que o grupo é livre de fixar a si próprio” (ibid.).

Portanto, já não se trata mais de uma segurança atrelada ao fato da caridade ou da solidariedade, como faziam formas mais primitivas de socorro. Estamos diante de uma segurança individualizada que já não tem como referência uma norma abstrata, mas uma individualidade relativa à média dos outros membros de uma população. Trata-se da “repartição de uma responsabilidade coletiva cuja contribuição individual se pode fixar segundo uma regra” (Ewald, 2000, p. 97), uma vez que só tem sentido falar em segurança perante grupos, ou seja, ela (a regra) passa pela socialização do risco.

Novamente, o que está colocado como padrão para a segurança é a norma; portanto, o que está em risco são aqueles fatores que, definidos por um grupo, não se encontram na média. A medida padrão estabelecida pelas

políticas de inclusão é de uma comunidade ouvinte, que fala bem e que é alfabetizada. Por isso, há necessidade constante de o risco ser acionado, pois, como padrão de comparabilidade, ele permite que as estratégias de segurança entrem em ação para evitar o “problema”, qual seja, o risco dos sujeitos surdos não conseguirem se incluir. Quando se diz que o professor da escola regular deve “resumir, sempre, o assunto (o conteúdo dado) no quadro giz com os dados essenciais em frases curtas”¹⁴¹ e que é importante “colocar o aluno surdo nas primeiras carteiras da fila central” a fim de “verificar se ele está atento”, pois o “surdo precisa ler nos lábios para entender”¹⁴², o que está sendo colocado em jogo nesse momento são estratégias de normalização. Estratégias que partem de um referencial comum – a referência ouvinte – e que servem como gerenciadoras do risco social. Talvez, aquilo que nas disciplinas foi entendido como mecanismos de normalização poderá, no contexto do risco, ser entendido como mecanismos de segurança. Em outras palavras, o risco aciona a segurança na mesma ordem que as disciplinas acionam a normalização; em diferentes níveis, normalização disciplinar/risco/segurança reproduzem a mesma experiência de uma medida comum, a norma.

Outro elemento que gostaria de destacar dos conjuntos de documentos analisados como uma forma de mecanismo de gerenciar o risco da “exclusão” dos sujeitos surdos – no sentido de não estarem incluídos nas classes regulares – é a própria Educação Especial. Ela não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, ela é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão. Poderia dizer que a Educação Especial é uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão, ou seja, a normalização dos sujeitos deficientes. Para o MEC/SEESP,

a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto,

¹⁴¹ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 301.

¹⁴² Id., p. 300.

além do acesso à matrícula, *devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos*¹⁴³ (grifo meu).

Como mecanismo de controle do risco, a “escola especial deve oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum”¹⁴⁴. Com essa medida, ela continua a demarcar seu território, assegurando uma vigilância permanente em que possível marcar o lugar do perigo, ou seja, ela proporciona aquele espaço em que há uma distância avaliável em relação a normas e médias.

A Educação Especial, associada ao seu corpo de *expertise*, serve como uma espécie de “preparação” e, em muitos momentos, como uma “profilaxia” para as políticas de inclusão. Explico-me: em primeiro lugar, os professores da Educação Especial têm a função, no caso da inclusão de alunos surdos, de “encaminhar os alunos para a classe comum tão logo tenham domínio da língua portuguesa (receptivo e expressivo) de modo que consigam integrar-se verdadeiramente no sistema regular de ensino”¹⁴⁵. A Educação Especial funciona como uma espécie de “limbo” onde o sujeito permanece até atingir as condições necessárias para estar incluído. Poderia se dizer que ali haveria um estágio onde fosse possível deduzir, a partir de alguma definição mais geral, alguns perigos que pudessem advir e assim poder, antecipadamente, preveni-los.

Sabe-se, por exemplo, que a aquisição da língua portuguesa escrita é uma das principais dificuldades dos aprendizes surdos; seria completamente arriscado lançar esses alunos a um programa de alfabetização com alunos ouvintes sem antes produzir as mínimas condições para que esse processo se efetive com sucesso, ainda mais quando essa língua se constitui como veículo

¹⁴³ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 17.

¹⁴⁴ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 297.

¹⁴⁵ Id., p. 304.

principal para a inclusão desses sujeitos, tanto na escola quanto no mercado de trabalho.

Aqui entra o segundo ponto que apresentei anteriormente, a idéia da Educação Especial como uma profilaxia. Entendida como medidas tomadas para evitar as doenças, a profilaxia exercida pela Educação Especial pode ser vista como aquelas medidas colocadas à disposição dos professores da escola regular para evitar o risco dos alunos evadirem. Amparadas por um conjunto de saberes médicos/psicológicos, essas medidas constituem-se num conjunto de intervenções que se efetuarão sobre os sujeitos surdos, desde a prevenção de um risco até a possibilidade de recuperação de algum desvio. Portanto, são estratégias que podem ser executadas por professores das escolas comuns, como também podem ser reenviadas para o professor da Educação Especial. Nesse sentido o professor da escola regular poderá “solicitar a presença do professor de apoio da educação especial em sua classe quando precisar”¹⁴⁶.

A Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbam a ordem existente e ameaçam o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, as dificuldades devem ser detectadas *a priori* para que possam ser eliminadas o mais rápido possível. Para isso cada caso é submetido a uma prova exame-diagnóstico e a uma normalização preventiva. Considerada deste ponto vista, a Educação Especial exemplifica um sistema de normalização, dirigida aos desvios individuais, ou seja, aqueles desvios que perturbam o funcionamento da escola, como também opera como um mecanismo de gerenciamento do risco social, colocado em funcionamento pela política de inclusão.

A noção da normalidade institui-se como uma racionalidade que torna difícil uma visão que não a considere; por isso, nenhum ato, nenhuma

¹⁴⁶ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 304.

manifestação de qualquer grupo que seja consegue permanecer de fora dessa matriz. Assim, podemos pensar que o propósito da educação inclusiva e da especial não é eliminar o “anormal”, mas, em vez disso, é distinguir e distribuir essa anormalidade, permitindo que algumas formas mais próximas da média sejam praticamente invisíveis, enquanto outras são visibilizadas e estigmatizadas. Talvez possamos na escola como uma analogia para o que Foucault fez ao tratar das prisões – a escola não pretende eliminar as diferenças sociais, mas distingui-las, criar sistemas de classificação para diferenciar os grupos e usá-los para normalizar o poder à medida que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição (Foucault apud Dreyfus e Rabinow, 1995).

Ocupei-me, neste capítulo, de duas problemáticas que se inscrevem neste estudo como estratégias de normalização do sujeito surdo. São os discursos que funcionam como um duplo entre inclusão/exclusão, fronteira que narra e localiza o lugar dos sujeitos surdos, e a noção de risco social como mecanismo de controle e normalização desses sujeitos. Procurei desenvolver a idéia de que as práticas discursivas envolvidas na educação dos sujeitos surdos, sejam elas inclusivas ou especiais, não são apenas estratégias comunicativas ou mera transmissão de idéias; são, antes de tudo, constitutivas de realidades. Nesse sentido, ao ordenar e classificar para incluir, esses discursos estão fabricando determinados sujeitos surdos que, nesse caso, podem ser entendidos como sujeitos de risco.

Portanto, trata-se de uma população que precisa de intervenção a fim de evitar uma situação de risco, que pode estar tanto atrelada à desordem causada por esses alunos, que colocam em perigo a estabilidade da escola, como também pode estar associada a uma operação de risco para os próprios sujeitos, que poderia ser o fato de os alunos surdos não estarem freqüentando ou se adaptando aos espaços inclusivos.

As noções de inclusão/exclusão e de risco e segurança que procurei desenvolver ao longo deste capítulo permitiram produzir um deslocamento do que vinha entendendo como norma. A normalização foi trabalhada no sentido da população, ou melhor, de uma regulamentação em que a disciplina que se operava sobre o detalhe, o corporal e o individual é transferida para o nível do biopoder, institui-se na forma de uma população que se quer gerenciar e controlar, mas esse controle, agora, vê-se estendido em redes flexíveis e flutuantes. O que tentei sinalizar foi a passagem de uma “sociedade disciplinar” para uma “sociedade de controle”, esta última cunhada por Deleuze: “Na sociedade de controle, os indivíduos vivem em uma corporação de formas sociais em eterna mudança, na qual a subjetividade é construída através de índices de troca flutuantes e mercados determinados pelas moedas-padrão” (Popkewitz, 2001, p. 130).

De algum modo, “a sociedade de controle” poderia ser significada como um amálgama entre a modernidade e a pós-modernidade, ela estaria na fissura desse espaço e tempo em que “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos” (Hart e Negri, 2001, p. 42). Estamos diante de outras formas, talvez mais sutis, porém mais intensificadas de normalização e disciplinamento; outras ferramentas que permitem agenciar a eclosão da diferença, entre as apresentadas nesse capítulo, inclusão/exclusão e risco social. Dirijo-me, no capítulo, a seguir a um outro mecanismo que faz operar o poder normalização: os discursos da pedagogia da diversidade, entendidos como discursos que permitem a aparente liberdade dos sujeitos em relação às instituições, mas que, dependendo do uso que se faz deles, podem ser usados como “armas de controle” e normalização. No entanto, parece haver nesse movimento a possibilidade de rachaduras, talvez um espaço de resistência dos

indivíduos surdos a esses mecanismos. São para essas problematizações que me volto no capítulo a seguir.

5. PEDAGOGIA DA DIVERSIDADE: NORMALIZAR O OUTRO E FAMILIARIZAR O ESTRANHO

O espaço da diversidade e o espaço da diferença são os mesmos? A sociedade inclusiva é uma sociedade da diferença? O que significa falar em atenção à diversidade, em apoio à pluralidade cultural a favor da igualdade e da tolerância, em educação na diferença? Será que problematizar a tradicional diversidade humana é simplesmente deslocá-la daquele contexto em que ela é vista como um complicador aos processos ensino-aprendizagem para um entendimento no qual ela seja representada como uma característica própria da experiência cotidiana das pessoas? Mas também não seria a noção de diversidade e, atrelada a ela, uma rede de discursos como, dignidade, cidadania e identidade uma fissura dos discursos que tecem as redes de poder-saber da até então pedagogia especial? Estamos diante de uma outra pedagogia para os sujeitos deficientes? E podemos nomeá-la de pedagogia da diversidade?

Pensar o espaço da pedagogia da diversidade como uma singularidade nos discursos da Educação Especial não é nenhum absurdo, até porque estamos diante de uma situação estratégica complexa, estamos diante de um conjunto de relações de poder e, por isso mesmo, frente à possibilidade de pontos de resistências. Falar em resistência, na perspectiva em estudo, não significa tratar

de algo externo ao poder, ela também está no poder, ou melhor, ela somente existe no campo estratégico das relações de poder (Foucault, 1999b).

Nesse sentido, pode-se entender que os sujeitos surdos, alvos das técnicas e dos mecanismos de normalização, também estão em posição de exercer o poder e, por sua vez, de sofrer sua ação. No entanto, esses sujeitos “nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão” (id., 1998, p. 183). Isso significa que o poder não toma os indivíduos, mas atravessa-os, age com a sua própria colaboração. E é disso que procuro tratar neste capítulo: dos pontos, dos nós que provocam algumas rachaduras nas reincidências discursivas da Educação Especial, mais propriamente, nas da educação dos sujeitos surdos, atentando para essas fissuras como efeitos-resistências que surgem das contingências e dos enfrentamentos discursivos e não como algo preestabelecido na origem do discurso. Quero pontuar o quanto esses discursos de resistências são capturados pelas mesmas redes de poder que os instituíram e, como efeito, acabam constituindo-se como outros “regimes de verdades”. Talvez sejam outros discursos, mas não deixam de ser acolhidos e colocados em funcionamento como os “verdadeiros discursos”.

A presença desses discursos nos materiais produzidos pelo MEC/SEESP dá-se sob a seguinte catalogação: valorização e incentivo do uso da língua de sinais, português como segunda língua e participação dos sujeitos surdos nas discussões sobre as necessidades específicas para sua educação. Mas, além de apontá-los, penso ser necessário problematizá-los, até porque, mesmo sendo discursos capturados nos pontos de resistência, atrevo-me a dizer que são discursos que podem funcionar tanto como mecanismos de resistências quanto mecanismos de normalização.

Duas são as intenções deste capítulo: problematizar a língua de sinais como uma singularidade do discurso da Educação Especial e também sua

padronização bem como visualizar os discursos da língua portuguesa como um saber produzido por um discurso curricular. O objetivo desse empreendimento relaciona-se à possibilidade de entender o quanto as formas como se organizam esses saberes servem de estratégias para normalizar. O que pretendo, portanto, é mostrar, por meio dos documentos analisados, algumas dispersões discursivas na educação de surdos, sem perder de vista que essas dispersões encontram-se alojadas numa “ordem do discurso” que, neste contexto, é o da pedagogia da diversidade. Vale dizer que o discurso da diversidade é a âncora do poder de normalização instituída nas atuais discussões educacionais em torno dos sujeitos deficientes.

Língua, identidade, cultura - nas singularidades, a captura da recorrência

Ao vasculhar os materiais eleitos para este estudo, percebi uma insistência na utilização de termos como “identidade”, “diferença”, “diversidade”, “igualdade”, “dignidade”, a ponto de tornarem-se um manual etimológico quando se trata de falar na e sobre a educação dos sujeitos surdos. No entanto, tal arsenal sustenta-se a partir das chamadas sociedades democráticas, que carregam consigo uma trama discursiva que permite trazer à tona um conjunto de enunciados que as caracterizam: participação, liberdade, igualdade de oportunidades, justiça, pluralismo, respeito mútuo, tolerância e solidariedade, entre outros.

Sob a égide dessa sociedade democrática que se considera “pluralista”, a escola surge como uma das instituições que coloca em funcionamento essa

pluralidade, seja sob os parâmetros da compreensividade ou da solidariedade. Tais valores são enaltecidos quando o que está em discussão é a educação dos sujeitos portadores de necessidades especiais. Nesse processo, a escola é tomada como um “laboratório para a diversidade”, onde o princípio da democracia se constitui como um catecismo que todos devemos conhecer e praticar, pois é ele que “estabelece as bases para viabilizar a igualdade de oportunidades e também um modo de sociabilidade que permite a expressão das diferenças, a expressão de conflitos, em uma palavra, a ‘pluralidade’”¹⁴⁷.

A idéia da “preservação da dignidade humana”, da “busca da identidade” e do “exercício da cidadania” – princípios que fundamentam o direito à educação das pessoas portadoras de necessidades educativas especiais¹⁴⁸ – coloca na ordem do dia determinados discursos, sem os quais é praticamente impossível pensar uma educação baseada na eqüidade e no respeito. Na educação de surdos, um desses discursos diz respeito ao uso e valorização da língua de sinais por meio da comunidade educativa (pais, professores, alunos ouvintes, equipe diretiva, etc). Essa brecha, provocada pelos “ideais” da sociedade democrática, consolidou-se através dos movimentos de resistência pleiteados pela comunidade surda.

A partir desses movimentos constantes¹⁴⁹, vimos surgir uma formação discursiva que invade os textos e materiais produzidos pelo MEC; por exemplo: “incentivo à oficialização da LIBRAS”¹⁵⁰; “alternativas diferenciadas para a

¹⁴⁷ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 19.

¹⁴⁸ Id., p. 16.

¹⁴⁹ Lutas pela oficialização e regulamentação da LIBRAS em diferentes estados do país; discussão junto ao MEC/SEESP para incorporação dessa língua nos currículos e espaços escolares; problematização permanente dos processos de inclusão de alunos surdos no ensino regular; realização de conferências e de estudos a fim de difundir as especificidades e direitos das pessoas surdas, como por exemplo: intérpretes competentes em Língua de Sinais, participação em concursos públicos, educação que tenha como base elementos da cultura surda, ou seja, professores surdos, pesquisadores surdos, conteúdos e materiais curriculares que sejam inscritos numa perspectiva social e antropológica da surdez, entre outros.

¹⁵⁰ Brasil, MEC/SEESP. PNEE, 1994, p. 53.

comunicação entre os portadores de deficiência auditiva, por exemplo, legendas nas programações de TV e de intérprete de língua de sinais”¹⁵¹; o entendimento de que “a língua de sinais (LS) é a primeira língua do indivíduo surdo e que, através dela, ele constituirá sua identidade e leitura do mundo”¹⁵²; e a alusão à participação dos surdos na definição das questões culturais, econômicas e políticas relacionadas a sua vida - “o surdo, como parte integrante da comunidade escolar, deve participar das decisões políticas que dizem respeito ao seu processo educacional”¹⁵³.

À primeira vista, poderia afirmar que certos enunciados marcam uma ruptura com os discursos produzidos pela episteme da Educação Especial. Isso fica claro quando percebemos que hoje, ao falar de escola de surdos e da educação de surdos, não se pode mais deixar de trazer para a discussão a importância da língua de sinais, dos instrutores e dos professores surdos e dos intérpretes. No entanto, isso incita-me a problematizar essa espacialidade do discurso da Educação Especial e da pedagogia da diversidade, que parecem ter espacialidades diferentes. Como diz Skliar (2002), que há outra retórica, isso é evidente; que há outra gramaticalidade, isso é certo; mas são verdadeiramente diferentes?

Será que o “direito a ser diferente” na atual retórica distancia-se tanto daquela outra retórica que advogava em favor de uma estratégia de “assimilação da diferença”? Será que poderíamos afirmar que o discurso da diversidade, que instiga, no “princípio da equidade”, o reconhecimento da diferença, está tão longe daquele que pretende transformar a diferença em semelhança através do anuviamiento das diferenças culturais e lingüísticas de grupos culturalmente distintos, exercício típico de uma sociedade antropofágica?

¹⁵¹ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 1, p. 31.

¹⁵² Espaço, n.º 9, 1998, p. 68.

Para o entendimento dessa problematização, convém assinalar, nesse momento, a distinção entre os termos “diferença” e “diversidade”. Recorro, num primeiro momento, a um dos instrumentos fundamentais quando se trata de entender palavras, o dicionário. Segundo o dicionário Houaiss (2001), “diferença” significa “qualidade do que é diferente; o que distingue uma coisa de outra; falta de igualdade ou de semelhança; característica do que é vário”; e “diversidade” é a “qualidade daquilo que é diverso, diferente, variado; variedade; conjunto variado; multiplicidade; desacordo, contradição, oposição”. Analisando essas primeiras noções, parece haver um consenso entre “diferença” e “diversidade”, ambas fazem parte de um mecanismo comum que coloca na mesma rede discursiva seus significados, ou seja, “diferença e diversidade permitem-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico” (Ferre, 2001, p. 195).

Percebo que esse consenso é chave para entender o quanto esses dois termos aparecem como sinônimos nos materiais analisados, pois, num primeiro plano e numa análise mais rápida, parece não haver nenhum dilema, tampouco ambigüidades nos discursos de igualdade, tolerância e solidariedade produzidos por esses documentos. Mas será que essas definições tão precisas não mereciam um outro olhar, ou uma (re)volta desse olhar? Os apelos ao respeito às diferenças e às diversidades dos sujeitos, como atributos que marcam aquilo que “distingue uma coisa da outra”, como uma característica daquilo que está em “desacordo”, em “contradição”, não estariam novamente marcando os cânones da normalidade? Ou seja, marcando o que deva ser corrente, habitual, correto e normal em cada um de nós?

É possível que sim, pois, novamente, o que se vislumbra nessa sinonímia diferença/diversidade nada mais é do que o estabelecimento de uma medida comum, de um padrão de comparabilidade que permite continuar traçando a

¹⁵³ Espaço,, n.º 16, 2001, p. 64.

fronteira entre situações designadas como normais e anormais, mas talvez agora por uma estratégia mais astuta, mais refinada – a do deslocamento constante dessa fronteira. Em outras palavras, não basta simplesmente anular ou excluir o anormal, o que é preciso é tornar visíveis as linhas de fronteira que fazem com que esses sujeitos deslizem pelos limiares entre a anormalidade e a normalidade, pois, clareando-as, fica mais fácil capturá-los e, assim, corrigi-los. É justamente o ato de “obscurecer e eclipsar as linhas fronteiras” que faz com que algumas pessoas se tornem, perante a norma, um problema. Portanto, dependendo da situação e do momento, algumas fronteiras devem ser vistas mais que outras (Bauman, 1998).

É por esse “clareamento” de fronteiras que posso dizer que a língua de sinais assume uma grande visibilidade nas atuais propostas do MEC/SEESP, onde o que está em jogo é marcar a diferença dos sujeitos surdos por essa língua. Mas se isso terminasse assim, tudo bem. O que fica inconcluso é que, ao descrever essa língua como atributo da diferença, os discursos do MEC/SEESP o fazem assentados em um processo de normatização, que, no sentido pleno da palavra, significa “produzir normas, instrumentos de medida e de comparação, regras de juízo” (Ewald, 2000, p. 99). Portanto, os discursos dos documentos analisados, ao significarem a língua de sinais como um elemento lingüístico próprio da comunidade surda, estão referendando-a a partir de um princípio de comparabilidade, ou melhor, “por um procedimento que permite o entendimento no que respeita a escolha de uma norma” (ibid.). Isso significa que a língua utilizada como referência é a língua oral e, com base nela, todos os atributos da outra língua (LIBRAS) são analisados e comparados.

As expressões como “a língua de sinais é a língua natural do surdo”, “a potencialidade dos surdos se manifesta no uso e no desenvolvimento de línguas gestuais-visuais” são reincidentes nas tramas discursivas dos documentos, mas não passam disso. Advogam que a língua de sinais é importante, é prioritária no

desenvolvimento do sujeito surdo, é carregada de sentidos culturais da comunidade surda, mas, para “os ouvintes que são constituídos por discursos ouvintistas, ela ainda é compreendida como um meio de normalizar ou de tornar a vida surda mais acessível” (Lopes, 2002, p. 122). Portanto, muitas vezes a língua de sinais é aceita, mas enquanto instrumento, enquanto ferramenta metodológica para atingir o nível da língua padrão, qual seja, a língua oral. Esse discurso torna-se evidente quando se estimula a aquisição da L1 (língua de sinais) como pré-requisito para um melhor desempenho na L2 (língua portuguesa).

Se tiverem adquirido desde a mais tenra idade a LIBRAS como primeira língua (L1), as crianças surdas filhas de pais surdos ou de pais ouvintes poderão ter um *desempenho melhor no português* escrito a partir de uma metodologia de aquisição da escrita adequada às suas especificidades¹⁵⁴ (grifo meu).

Além da alfabetização, os alunos surdos devem estar inseridos em um processo de aprendizado da leitura e da escrita do português, sua segunda língua (L2). Uma L2 pressupõe um L1, isto é, a *língua brasileira de sinais deve ser pressuposta para o ensino da língua portuguesa para surdos*¹⁵⁵ (grifo meu).

Nesse contexto, a igualdade de oportunidades vê-se sustentada e aclamada, mas, sem mexer, é claro, naquilo ou naqueles que se encontram na normalidade do discurso, isto é, permanece intacta a normalidade enquanto que a busca continua sendo tornar o outro igual ao mesmo. No entanto, a almejada igualdade é diluída e mascarada na frenética procura do reconhecimento da diferença, que, nessa jogada, é entendida como essência, como uma forma única e natural de ser diferente, nesse caso, de ser surdo. Respeitar a diferença é, nessa ordem igualitária, ignorar a situação histórica e cultural do processo de construção da diferença, entendendo que todos os surdos vivem a sua experiência do mesmo jeito, possuem as mesmas crenças e as mesmas formas de

¹⁵⁴ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 165.

¹⁵⁵ Id., p. 169.

vida. O que estou querendo argumentar é aquilo que Skliar (2002) chama de um “diferencialismo igualitarista”, ou seja, um diferencialismo que se volta para um certo tipo de igualitarismo no qual o que fica em destaque são os fragmentos, “em cada porção da diversidade, em cada parte da língua, do corpo, da idade, da sexualidade” (p. 102).

Vale observar, nesse ponto, o quanto esse igualitarismo se torna uma condição *sine qua non* para a existência da pedagogia da diversidade, isto é, ele ocupa uma centralidade nos discursos do MEC/SEESP, principalmente naqueles que se referem ao “tributo” à diversidade e às condições de igualdade: “a promoção de igualdade de condições de vida entre surdos e ouvintes passa necessariamente pelo reconhecimento da diferença, pelo confronto da realidade relativa ao surdo”¹⁵⁶. O que se percebe é a idéia de uma “igualdade ontológica, entre todos e qualquer ser humano”¹⁵⁷, em que as diferenças acabam essencializando-se na busca de um denominador comum: “somos todos diferentes, somos todos iguais”.

Isso deflagra o argumento de uma igualdade natural entre todos os homens, evidenciando-se, assim, que as desigualdades nada mais são do que a falta de equiparação nas oportunidades sociais, legais e educativas; portanto, reforça-se o binarismo entre igualdade/desigualdade, carregando consigo uma norma, que nunca será de equivalência, mas sim de comparabilidade: “o reconhecimento do outro traduz-se no direito à igualdade e no respeito às diferenças, assegurando oportunidades diferenciadas (equidade), tantas quantas forem necessárias, com vistas à busca da igualdade”¹⁵⁸.

Sob esse discurso, fica evidente a consistência de uma manobra cultural disciplinar que, ao garantir o re(conhecimento) cultural da diferença, acaba por

¹⁵⁶ Espaço, n.º 9, 1998, p. 24.

¹⁵⁷ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 16.

¹⁵⁸ Brasil, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais da Educação Especial, 2001, p. 16.

excluir o diferente, ou seja, no momento em que se abre o abismo da diferença cultural, “um mediador ou metáfora da alteridade deverá conter os efeitos da diferença” (Bhabha, 1998, p. 59). Na educação de surdos, essa metáfora pode estar tanto no campo da representação da Língua de Sinais para a comunidade ouvinte quanto na própria articulação desse saber no espaço do currículo. As questões relativas à surdez e a seu conteúdo cultural podem ser citadas, mencionadas, conhecidas e representadas de forma impecável. No entanto, é seu local de enunciação – espaço da diversidade – que, em termos analíticos, constitui essa cultura como um objeto de conhecimento, um dócil corpo da diferença.

É nesse contexto que posso afirmar que a marca que se institui nos documentos analisados como diferença cultural só pode ser entendida como diversidade cultural, pois a forma como a surdez é narrada por eles não passa de um conhecimento empírico dessa cultura, em que a diversidade cultural se constitui num “objeto epistemológico”: reconhecem-se os conteúdos e costumes dessa cultura, mas estes são mantidos em um enquadramento temporal relativista, isentos de qualquer mancha, mistura e contágio (id., 1998). A diferença e a alteridade tornam-se, assim, a fantasia de um espaço cultural onde ambas são representadas por traços totalizantes e essencializados ou, como diz Bhabha, “a representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo de traços culturais ou étnicos preestabelecidos, inscritos na lápide fixa da tradição” (p. 20).

Um dos espaços em que as estratégias da diversidade fixam a inscrição da pluralidade e da diferença é o currículo. Uma das maiores recorrências nos discursos que tratam da questão curricular na educação dos surdos é o apelo as “adaptações curriculares”. Seriam essas a tão buscada igualdade de oportunidades entre surdos e ouvintes e respeito à diferença?

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, MEC/SEESP, 1999), no que se refere à educação dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais, “preconizam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos alunos” (p. 23). No que tange o “atendimento das necessidades particulares de aprendizagem”, em relação à educação dos surdos, as recomendações dos documentos analisados são claras: “adaptações de acesso ao currículo são modificações ou provisões de recursos especiais, materiais ou de comunicação que facilitem o desenvolvimento do currículo regular pelo aluno surdo”¹⁵⁹. Portanto, constituem adaptações de acesso ao currículo algumas das sugestões abaixo:

Adotar a língua brasileira de sinais (LIBRAS) no processo ensino-aprendizagem e avaliativo, além de material escrito, computador entre outros recursos¹⁶⁰; (...) suprimir objetivos e conteúdos curriculares que não possam ser alcançados pelo aluno em razão de sua deficiência, substituindo-os por outros acessíveis, significativos e básicos¹⁶¹; (...) criar condições para aquisição de equipamentos e recursos materiais específicos necessários: próteses auditivas, treinadores de fala, software educativo, entre outros¹⁶².

Essas recomendações, mesmo estando sob a bandeira da diversidade, reforçam aqueles enfoques tecnicistas e biomédicos da Educação Especial. O termo diversidade acaba encobrindo e mascarando a existência de uma norma a partir da qual se movimentam uma cadeia de outros eufemismos – pluralidade, diferença, igualdade – que respondem aos atos de permitir que o aluno *use a língua de sinais* como recurso no processo ensino-aprendizagem, que tenha acesso a materiais específicos necessários como *as próteses auditivas* e os *treinadores de fala*. Para exemplificar: a diversidade é “aceita” e “promovida”, desde que as identidades do “outro” sejam representadas por padrões estáticos

¹⁵⁹ Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 33.

¹⁶⁰ Id., p. 34.

¹⁶¹ Id., p. 37.

e hegemônicos, quer dizer, pelas referências da norma: homem branco, letrado, ouvinte, vidente, etc. Só assim pode-se falar em um respeito à diversidade, que não nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal: “a universalidade, que paradoxalmente permite a diversidade, encobre as normas etnocêntricas” (Bhabha, 1998).

Para esse autor, a diversidade constitui-se em mais uma retórica – que, ousaria dizer, se movimenta rapidamente de um efeito patético para um efeito profético – na qual se baseia o discurso liberal para enfatizar a importância de as sociedades democráticas serem pluralista e igualitárias. No entanto, ele problematiza o uso desse discurso quando afirma, que, apegada ao termo diversidade, sobrevém uma “norma transparente”, que cria um falso consenso, uma falsa convivência, uma estrutura normativa que contém e detém a diferença cultural (Duschatzky e Skliar, 2001). Em geral, essa norma é implícita, invisível e, por ter esse caráter de invisibilidade, é inquestionável.

Sob esse caráter translúcido da norma, fica fácil para escola, para o currículo e para as normativas da Educação Especial converter aquilo que seria “diferença” em uma série de “atributos diferenciais” em que cada criança passa a ser classificada, hierarquizada e adjetivada. É claro que esse movimento está operando sob o domínio constante das relações de poder-saber, ou seja, a atribuição de “qualidades diferenciais” aos sujeitos dá-se em função de categorias estabelecidas pelos saberes da psicologia evolutiva e social e até mesmo por alguns determinismos sociais e culturais. Nesse sentido, nas políticas educacionais do MEC/SEESP, ser “culturalmente diferente” pode significar, para as escolas, “possuir um conjunto de determinações sociais e de traços psicológicos (cognitivos e afetivos) que o professor deve levar em conta no diagnóstico das resistências em que se encontram alguns de seus alunos e no

¹⁶² Brasil, MEC/SEESP. Série Atualidades Pedagógicas, 1997b, p. 34.

desenho das práticas orientadas para romper essas resistências” (Larrosa, 2002, p. 74).

O processo de entendimento do que significa ser diferente no contexto da escola, pode soar e cair naqueles trivialismos e folclorismos particulares de formas de vestir, de comer, de dançar e, por que não de se comunicar. Nesse contexto, o que fica em exibição é sempre a contradição, a desconformidade do outro em relação ao um, ou melhor, ser diferente marca o lugar do outro e do um. Nessa mesma matriz, a diferença passa a ser representada como algo indesejável, incomum, devido ao seu tom de anormalidade, estranheza e exotismo.

Nos documentos analisados, a idéia da pedagogia da diversidade acaba por marcar esse traço exótico e folclórico da diferença, ou melhor, do “ser culturalmente diferente”. Em vários momentos, apela-se para as estratégias didáticas a fim de tornar o “deficiente” o mais familiarizado possível com os “não-deficientes”. Incentivam-se os professores a “organizar passeios integrados entre seus alunos e os estudantes de escolas ou classes especiais”¹⁶³ e também estimulam-se os “alunos mais velhos a coletar e colecionar fotografias e recortes de jornais com matérias sobre os portadores de deficiência”¹⁶⁴, permitindo aos “alunos trazerem fotografias de parentes e amigos com deficiência”¹⁶⁵, tudo isso para “propiciar um novo senso de orgulho desses familiares com deficiências”¹⁶⁶.

A captura da diferença pelos discursos da “suposta igualdade”, do “direito à diversidade” traduz-se no fato de que, se pensarmos a diferença pela diferença, no sentido de que ela “não pede tolerância, respeito ou boa vontade”, mas “desrespeitosamente, simplesmente difere” (Silva, 2002, p. 66), ela seria

¹⁶³ Brasil, MEC/SEESP Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 34.

¹⁶⁴ Ibid.

¹⁶⁵ Ibid.

insuportável, justamente porque seria impossível enquadrá-la, nomeá-la e caracterizá-la. A diferença é constrangedora, perturbadora no momento em que não conseguimos dar uma cara para ela, quando simplesmente não a identificamos ou não a representamos como o outro, o menor, o diminuído. Talvez seja justamente essa perturbação o cerne para a captura e, assim, para a homogeneização e normalização das diferenças. Segundo Ferre (2001),

Essa perturbação que toda presença produz se apazigua tão somente quando tal presença pode incluir-se na ilusão de normalidade que acolhe em seu seio a tranqüilidade do “não passa nada, é normal” ou quando tal presença pode incluir-se em uma globalidade perturbadora porém ao mesmo tempo culpável de seus próprios efeitos nos demais, isto é, culpável de tal perturbação (p. 198).

A perturbação causada pela presença do outro tem procurado, sob o anseio moderno da constituição da ordem, um espaço onde esse diferente possa ser marcado e, ao mesmo tempo, corrigido, até porque, na ordem harmoniosa e relacional, não há espaço para aqueles que constroem e alteram a serenidade e a tranqüilidade dos demais, para “esses demais que são caracterizados pelo espelhismo da normalidade” (ibid.). Para buscar a ordem e manter a tranqüilidade dos demais, é preciso continuar demarcando as linhas divisórias e as balizas entre nós – os normais, os capacitados, os iguais – e eles – os anormais, os diferentes, os descapitados. No entanto, essa demarcação de território vê-se travestida sob o *slogan* da igualdade, da homogeneidade e da tolerância, em especial por esta última, que nos convida a aceitar e conviver com a diferença. Nesse contexto, somos todos convidados a “neutralizar o poder letal das fronteiras” e começar a nos sentir “sempre do outro lado”, colocando-nos “sempre do lado da outra parte” (ibid.).

Fazer esse exercício não é tarefa muito difícil, principalmente quando o que importa é “aprender a perceber e conviver com as diferenças”¹⁶⁷. Para isso,

¹⁶⁶ I Brasil, MEC/SEESP Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 34.

¹⁶⁷ Brasil, MEC/SEESP. Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 12.

o MEC/SEESP, através de seus discursos, apresenta atividades que permitem uma “vivência emocional das deficiências”, nos incitam a colocarmo-nos do outro lado a fim de que possamos “perceber melhor as dificuldades das pessoas portadoras de deficiências e como elas podem se sentir eventualmente”¹⁶⁸. Entre essas atividades destaco:

Corrida de obstáculos: alguns participantes simulam deficiência, utilizando revistas presas com fita crepe atrás dos joelhos ou com um ou ambos os braços presos nas costas e outros, utilizando uma venda nos olhos; cinema mudo: os participantes assistem a trechos de filmes sem som, tentando entender a história e o que as pessoas estão falando; comunicação não-verbal: os participantes tentam compreender uma mensagem transmitida, exclusivamente, por gestos¹⁶⁹.

A possibilidade de viver a “deficiência do outro” é abordada nesses materiais e nesses tipos de exercícios como uma forma de amaciar os possíveis atos de rejeição e discriminação para com o deficiente, visto que esses atos, na sua maioria, são entendidos como sentimentos que constituem “distúrbios psicológicos”. Portanto, nessa estratégia didático-pedagógica reafirma-se uma espécie de terapêutica que consiste em “tratar psicologicamente essas atitudes inadequadas”. Isso significa que “a pedagogia e o currículo deveriam proporcionar atividades, exercícios e processos de conscientização que permitissem que as estudantes e os estudantes mudassem suas atitudes” (Silva, 2000, p. 98).

No entanto, esse autor alerta para o quanto essas estratégias se resumem em simplesmente apresentar para os estudantes formas superficiais e distantes das diferentes culturas, tornando o outro um dado exótico e curioso do currículo. Como já me referi anteriormente, essas estratégias não questionam as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças e das identidades culturais. É, nesse sentido, que a apresentação do outro, do

¹⁶⁸ Brasil, MEC/SEESP. Manual Turma do Bairro na Classe, n.º 2, p. 15.

¹⁶⁹ Id., p. 12.

deficiente, nessas atividades de simulação, “é sempre suficientemente distante, tanto no espaço quanto no tempo, para não apresentar nenhum risco de confronto e dissonância” (Silva, 2000, p. 98).

Se viver a experiência do outro, a deficiência do outro, significa aprender a perceber, conviver e tolerar esse outro, também pode significar ser indiferente e intolerante frente ao outro. Literalmente falando, tolerar significa “suportar com indulgência; aceitar, demonstrar capacidade de suportar, de assimilar” (Houaiss, 2001). Portanto, tolerante é aquele que suporta alguém, que é capaz de admitir, nos outros, maneiras de pensar, de agir e de sentir diferentes ou mesmo diametralmente opostas as suas. No entanto, a ação de tolerar coloca o tolerante numa posição simétrica de poder, ou seja, permite que ele demarque uma separação que não significa simplesmente uma distância, mas uma diferença nas relações de poder. Aquele que suporta, que tolera o outro é o mesmo que o hospeda, que o recebe; portanto é aquele que pode depreciá-lo, julgá-lo, aceitá-lo ou não.

Como parte de um jogo discursivo, implicada em relações de poder, a tolerância torna “débil as diferenças discursivas e mascara as desigualdades”, ao mesmo tempo que “nos exige de tomar posições e responsabilizarmo-nos por ela” (Skliar, 2002). É nesse sentido que o sentimento de tolerar o outro e de aceitar sua diversidade é naturalizado, há uma espécie de “indiferença frente ao estranho e excessiva comodidade frente ao familiar” (Duschatzky e Skliar, 2001). Para esses autores, “a tolerância promove os eufemismos, como, por exemplo, chamar localismo, identidades particulares às desigualdades materiais e institucionais que polarizam as escolas dos diferentes enclaves do País” (p. 137).

Diante desse olhar, os diferentes discursos aqui analisados – da Escola Inclusiva, da Educação para Todos, do Educar na Diversidade, entre outros – estariam ancorados sob uma estratégia extremamente conservadora e

colonialista: a de instalar-nos na indiferença frente ao “outro”, o que, em nenhum momento, tem a ver com a falta de conhecimento ou com a perda de valor, mas, pelo contrário: “a indiferença é a qualidade de um ser idêntico, dotado de uma identidade firme, fechada e segura” (Larrosa, 2002, p. 76). Portanto, quando os discursos educacionais chamam professores, alunos e comunidade educativa para aceitar e respeitar o diferente, estamos diante de um mecanismo que, sob o rótulo de tolerância, nada mais faz que reafirmar a inferioridade do outro.

Pensar em uma pedagogia que trate das questões do outro significa ir além das benevolentes e solidárias ações de boa vontade voltadas para com a diferença, que somente enaltecem e reconhecem o outro. É preciso, em primeiro lugar, perceber que a noção “diferença” não substitui, simplesmente, a de diversidade, ou de pluralidade, e muito menos a de deficiência ou de necessidades especiais; também não ocupa o mesmo espaço discursivo. Segundo Skliar (1999), a possibilidade de entendimento da noção de diferença poderia estar inscrita em algumas marcas:

As diferenças não são uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade"; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não-desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará à normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas – e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade (p. 22-23).

Ao estabelecerem-se essas marcas, pode-se distinguir o quanto os documentos aqui analisados se afastam da noção de diferença como algo que é múltiplo, que está em ação, que produz, que se dissemina e prolifera e que se recusa a fundir-se com o idêntico para aproximar-se daquela idéia do diverso,

do estático, do dado, daquilo que reafirma o idêntico no apagamento das diferenças. Na lógica da diversidade, vemos operar a dupla via do poder, ou seja do poder disciplinar e do biopoder. Na instância do poder disciplinar, a diversidade acaba instituindo mecanismos que permitem definir aqueles que se encontram na norma e os que estão fora dela, para assim normalizá-los e fazer possível a convivência com o diferente. É nesse sentido que o surdo é, num primeiro momento, classificado como diferente, como aquele que se desvia da norma, pois é aquele que não escuta, que usa outros elementos lingüísticos para se comunicar; por isso a necessidade de enquadrá-lo em um desvio-padrão aceitável para que essa convivência seja, no mínimo, apaziguada pela idéia da igualdade.

Mas também a diversidade circula pela instância do biopoder, pois é sob essa tecnologia que se vêem operar mecanismos de eliminação da diferença. No espaço do biopoder, tudo o que perturba a ordem social deve ser eliminado – talvez seja por isso que, “no reino do biopoder, a diferença é por demais nociva e precisa ser eliminada” (Gallo e Souza, 2002, p. 51). É nesse ponto que o surdo constitui-se num estranho, naquele que não é familiar, naquele que exala incerteza, que perturba a sanidade social e que burla as fronteiras da ordem. Mas, como ele está sob o saber de uma norma e é capturado por ela, há a possibilidade de nomeá-lo, de desestranhá-lo, ou seja, de tirá-lo da exterioridade. Portanto, o que fazem os discursos da diversidade é trazer o surdo para a norma para assim discipliná-lo, como também enquadrá-lo numa normativa que seja capaz de fazer diluir e desaparecer suas diferenças, tornando-o extremamente conhecido e familiar, a ponto de inferiorizá-lo e diminuí-lo.

Entendo neste estudo que o estranho e o outro são abocanhados vorazmente pela norma, são objetos de seu saber, por isso que posso afirmar que o sujeito surdo é, por meio das práticas discursivas da pedagogia da

diversidade, constituído como esse outro a ser normalizado e esse estranho a ser familiarizado. No território da norma, não há espaço para o selvagem, para aquele ou aquilo que não conhecemos, para o que fica na exterioridade. Os saberes que se instituem com modernidade, estabelecem-se nessa busca do exterior para colocar tudo na ordem, onde cada coisa ocupa seu justo lugar.

Na sociedade moderna e, então, normativa, tudo o que é externo, tudo o que está fora do lugar incomoda, daí, a necessidade constante de estar ordenando e normalizando. No entanto, trata-se de um modelo de ordem que se desloca - portanto, que gera sempre novos alvos e, por isso, torna-se "indistinguível da proclamação de sempre novas anormalidades, traçando sempre novas linhas divisórias, identificando e separando sempre novos estranhos" (Baumann, 1998, p. 20).

"Que estranha sociedade é a sociedade normativa" - notas para finalizar

Estranha mesmo! Inclui para depois excluir, classifica para normalizar, ordena para controlar, opera na normalidade para marcar a anormalidade. O mais estranho é que, ao fazer tudo isso, ela não institui um juízo prévio de natureza, mas um tensionamento que é antes de tudo social. Talvez seja por isso que não nos rebelamos contra ela, porém mexemos nos limiares e nas exigências de sua argamassa, qual seja, a norma.

Tenho-me preocupado, ao longo deste estudo, em mostrar a institucionalização de um poder normativo que permite traçar uma linha entre a normalidade e a anormalidade. Uma fronteira que é móvel, que desliza entre exigências sociais e biológicas e desempenhos individuais. Centrei minha

análise nos discursos da Educação Especial a fim de mostrar que a diferença entre o normal e o anormal nunca é de natureza, mas sempre de relação, da conexão entre o ser vivo e o seu meio. Portanto, demonstrei que a partilha entre o normal e o anormal designa o limiar em que o ponto de equilíbrio entre o sujeito e o meio social é rompido, provocando um desvio largamente significativo entre exigências e desempenhos. Procurei atentar para isso compreendendo que, à medida que as exigências vão se deslocando, se transformando, os desempenhos também mudam, e, assim, os limiares entre aquilo é normal ou não é (Ewald, 2000).

Aquilo que se configura como normal ou anormal está na maneira como o sujeito normativo se relaciona com o meio em que vive, ou seja, a normalidade advém de sua normatividade, em que o próprio sujeito, em sua própria vida, se encontra em condições de hierarquizar e de experimentar as respectivas diferenças. É nesse sentido que defendi que o surdo não é anormal por ausência de norma, mas pela incapacidade de ser normativo, o que quer dizer que não há um estado de saúde (ouvir) e doença (não ouvir) em si, mas em relação a uma capacidade normativa. E é justamente por meio dessa capacidade normativa – por ser uma capacidade de valorização que pertence ao próprio sujeito – que é possível afirmar que o surdo é anormal. Porque esse sujeito está sob um valor de uma norma, de uma medida que designa uma média, que estabelece um referencial comum e que é tomado como saúde, como normalidade. Como efeito desse conjunto, a capacidade de ouvir se estabelece como padrão de comparabilidade, pois ela encontra-se na maior parte dos sujeitos e é tida como sinônimo de saúde, logo, o ponto de equilíbrio pressentido por um sujeito como seu bem.

Sob essa constatação, argumentei que a noção de anormalidade instituída ao sujeito surdo, quando operada pelos discursos da Educação Especial, é anexada a uma intervenção terapêutica que faz com que esses sujeitos sejam

capazes de agir sobre si próprios e de conduzir ações que levam à transformação desejada, qual seja, a da normalidade ouvinte. No entanto, preocupei-me em mostrar que essa ação é conduzida por estratégias de um poder e de um saber que não operam simplesmente a partir da divisão binária entre normais e anormais, mas que investem em uma microfísica que estende e ramifica mecanismos de exame, vigilância e correção de modo crescentemente classificador e hierárquico.

Afirmo, também, neste estudo, que a norma, ao estabelecer um nível de comparabilidade, permite acionar mecanismos de gerenciamento do risco, ou seja, propõe uma medida de prevenção. No caso deste estudo, demonstrei que o dispositivo de segurança operado pelas políticas de inclusão institui-se como um contrato social capaz de prevenir possíveis situações de risco entre os sujeitos surdos. Desenvolvi a idéia de que os discursos produzidos pelas políticas de inclusão estariam produzindo sujeitos de risco, pois constituíram mecanismos que permitiram rastrear e, assim, prevenir alguns desses fatores. Esses mecanismos foram identificados como elementos que estariam compondo as tramas do currículo na educação de surdos: valorização da Língua de Sinais, presença do sujeito surdo nas discussões políticas e pedagógicas do contexto educativo e a problematização do ensino da língua portuguesa na educação desses sujeitos.

Problematizei a espacialidade desses elementos no discurso curricular, procurando demonstrar que esses saberes localizavam-se em uma matriz pedagógica, metodológica e normalizadora. Nesse sentido, o que parece ser um desenho curricular (com conteúdos culturais e lingüísticos da comunidade surda) é um espaço de operacionalidade para as tecnologias de classificação, correção e normalização dos sujeitos surdos. A educação inclusiva e também a especial, transferem o currículo para registros psicológicos que tornam a subjetividade do surdo disponível à supervisão e ao direcionamento.

É nesse contexto que abordei o discurso das “adaptações curriculares”, divulgadas e difundidas pelo MEC/SEESP, como mais uma estratégia de normalização, pois o que está selecionado como currículo está relacionado ao sucesso e à competência subjetivos e pessoais dos surdos, ou seja, competências que são estabelecidas por padrões de referência comum. Portanto, há uma normativa padrão que, sob essa lógica, captura os saberes escolares – tidos com alternativos, pois advêm da própria comunidade surda – e os constitui como objetos estáveis e neutros que ficam de fora dos processos culturais e dos interesses sociais desses sujeitos.

Por último, ao menos na ordem linear da tese, defendi que os discursos em favor da pedagogia da diversidade instituem uma norma na qual os sujeitos surdos são narrados e representados, uma norma que cria a noção de diferença a partir de valores universais, supostamente os mesmos para todos, que, por isso mesmo, se apresenta como uma ficção. Argumentei que, sob essa retórica, exalam-se diferentes sentimentos para com o outro – de respeito, de solidariedade e de tolerância – que, sob a égide do multiculturalismo, são travestidos pelo senso comum trivialmente otimista e progressista, constituindo um espaço de pluralidades, portanto, um lugar para todos os riscos e para todas as possibilidades. Não é difícil pensar o quanto esses discursos se constituem em “utopias”, em palavras mágicas que são usadas freqüentemente para neutralizar a estranheira do “outro”, ou seja, para aquilo que é inabarcável, que nos incomoda e que nos é estranho. Ou, como diz Larrosa (2002),

Talvez esses discursos sirvam também para reduzir a inquietação que a presença do outro estrangeiro traz consigo, o que tem de excessivo e perturbador, o que tem de ameaçador para nossa própria identidade, para nossas próprias representações e também, desde já, para nossa boa consciência moral (p. 76).

Não me preocupei em desenvolver nesta tese uma discussão mais profunda, sobre a irrupção do outro como estranho, como aquele que não está

sob o saber da norma, que burla as linhas de fronteira, que tem uma territorialidade que foge a nossa localização e por isso, jamais é nominável e assimilável. Em suma: o que tratei foi de um outro que, embora seja “estranho” e “diferente”, foi capturado pelo saber da norma, portanto, tornou-se dizível, conhecido e familiarizado. Assim, ele não nos incomoda, não nos provoca aquela constante perturbação que o “estrangeiro desconhecido” desperta em cada um de nós, ou melhor, aquilo que, “de algum modo, nos faz sentir, ao menos uma ou outra vez, sem que saibamos dizer bem por quê, certo mal-estar de vivermos em civilização” (Gallo e Souza, 20002, p. 55).

E foi assim que tratei um pouco das coisas que me atingiam e que me foram lançadas como desafios na forma desta pesquisa. Reconheço que me preocupei muito mais em contar uma história sobre as questões que envolviam e que envolvem o campo da surdez, a fim de problematizar algumas verdades que dizemos em nome dela, do que trazer argumentos epistemológicos e respostas conclusivas sobre como as normas são produzidas para separar e categorizar sujeitos por meio de padrões discursivos da Educação Especial.

Referências bibliográficas

ALVAREZ-URÍA, Fernando. La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. *Interpretación de la discapacidad: teoría e historia de la educación especial*. Barcelona. Ediciones Pomares-Corredor, 1996.

ALVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia. *Arqueología de la escuela*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1991.

BALLESTEROS, Juan Manuel, 1749-1869. *Memória dirigida al Exmo. Ministro de Fomento relativa al viaje que de Real orden acaba de verificar por Europa*. Madrid: Imprenta del Colegio de Sord-Mudos, 1856.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In: _____. *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-24.

BAUMAN, Zygmunt. *O mal estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BHABHA, Homi K. *O local da cultural*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BÍBLIA Sagrada. São Paulo: Sociedade Bíblica do Brasil, 1988.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da educação especial. In: *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, V. II, n.º 3, 1995, p. 7-19.

BRASIL, MEC/SEESP. *Relatório de avaliação: Políticas e Programas Governamentais em Educação Especial - EFA 2000*. [on-line] Disponível na Internet via <http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes>. Arquivo capturado em 10 de janeiro de 2001a.

BRASIL, MEC/SEESP. *Produção editorial da educação especial*. [on-line]. Disponível na Internet via <http://www.mec.gov.br/seesp/publicacoes>. Arquivo capturado em 10 de janeiro de 2001b.

BRASIL, MEC/SEESP. *Adaptações curriculares - estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*. Brasília, 1999.

BRASIL, CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, 1994a.

BRASIL, MEC/SEESP. *Educação especial no Brasil*. Brasília, 1994b.

- BRASIL. *Diário Oficial*. Brasília, ano CXXXI - n.º 171, quarta-feira 8 de setembro de 1993a.
- BRASIL, MEC. Declaração Mundial sobre Educação para Todos – satisfação das necessidades de aprendizagem. In: *Plano Decenal de Educação para Todos*. 1993b, p. 67-84.
- BRASIL, MEC/INES. *Se seu filho é surdo...* Rio de Janeiro. Caderno n.º1, 1968.
- BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Educação).
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CASTEL, Robert. *A gestão do risco: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1987.
- CASTEL, Robert. De la peligrosidad al riesgo. In: ALVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia. *Material de sociología crítica*. Madrid: La Piqueta, 1986, p. 219-243.
- CARVALHO, Rosita E. *A nova LDB e a educação especial*. Rio de Janeiro: WVA, 2º ed. 1998.
- CORAZZA, Sandra Mara. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e ordem familiar*. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1989.
- COSTA, Marisa Vorraber,. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: _____ (Org.). *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 13-36.
- DAVIS, Leonard. Constructing normalcy: the bell curve, the novel, and the invention of the disabled body in the nineteenth century. In: L. Davies (Ed.). *The disability studies reader*. Nueva York: Routledge, 1997.
- DÍAZ, Mario. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes: 1999, p. 14-29.
- DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- DUSCHATZKY, Silvia e SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos

(Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

ERIBON, Didier. *Michael Foucault e seus contemporâneos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

ESCOTESGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é, afinal, Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 133-166.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2º ed. Lisboa: Vega, 2000.

FERRATER MORA, José. *Diccionario de filosofía*. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.

FERRE, Núria Perez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.

FONSECA, Márcio Alves. Entre monstros, onanistas e incorrigíveis: as noções de normal e anormal nos cursos de Michael Foucault no *Collège de France*. In: Rago, Margareth, ORLANDI, Luiz B. e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 239-253.

_____. Normalização e direito. In: BRANCO, Guilherme Castelo e PORTOCARRERO, Vera. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 218-232.

_____. *Michael Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo: Educ, 1995.

FOUCAULT, Michael. Aula de 14 de janeiro de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a, p. 27-48.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a, p. 285-315.

_____. Clase del 15 de enero de 1975. In: _____. *Los anormales*. Buenos Aires: fondo de Cultura Económica, 2000b, p. 39-59.

_____. Clase del 22 de enero de 1975. In: _____. *Los anormales*. Buenos Aires: fondo de Cultura Económica, 2000b, p. 61-82.

_____. Clase del 12 de febrero de 1975. In: _____. *Los anormales*. Buenos Aires: fondo de Cultura Económica, 2000b, p. 131-156.

_____. As regularidades discursivas. In: _____. *A arqueologia do saber*. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c, p. 21-85.

_____. O enunciado e o arquivo. In: _____. *A arqueologia do saber*. 6º ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000c, p. 87-154.

FOUCAULT, Michel. O corpo dos condenados. In: _____. *Vigiar e punir*. 22º ed. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 09-60.

_____. Os recursos para o bom adestramento. In: _____. *Vigiar e punir*. 22º ed. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 143-161.

_____. O panoptismo. In: _____. *Vigiar e punir*. 22º ed. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 162-187.

_____. *História da sexualidade I: a vontade de saber*. 13º ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999b.

_____. A política da saúde no século XVIII. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 193-208.

_____. O nascimento da medicina social. In: _____. *Microfísica do poder*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998, p. 79-98.

_____. Soberania e disciplina. In: _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 179-191.

_____. Sobre a história da sexualidade. In: _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 243-276.

_____. Verdade e poder. In: _____. *Microfísica do poder*. 13ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 1-14.

_____. 1974-1975 Os anormais. In: _____. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 59-68.

_____. 1979-1980 Do governo dos vivos. In: _____. *Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997, p. 100-106.

_____. As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. La historia de la medicalización. In: _____. *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta, 1990a, p. 121-152.

_____. La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. In: _____. *La vida de los hombres infames*. Madrid: La Piqueta, 1990a, p. 93-120.

_____. Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón. In: _____. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990b.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 2001.

GALLO, Silvio e SOUZA, Regina M. Por que matamos o barbeiro? Reflexões preliminares sobre a paradoxal exclusão do outro. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 39-63.

- HALL, Stuart. Quem precisa de identidade? In: SILVA Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 103-133.
- HART, Michael e NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HOUAISS. *Dicionário eletrônico da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUNTER, I. Subjetividade e governo. In: *Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 141-164.
- KIVIRAUMA, Joel, KIVINEN, Osmo. El modelo de la escuela moderna y el crecimiento de la educación especial. In: FRANKLIN, Barry M. (Org.). *Interpretación de la discapacidad*. Teoría e historia de la educación especial. Barcelona: Ediciones Pomares, 1996, p. 35-72.
- LARROSA, Jorge. Para qué nos sirven los extranjeros? In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002, p. 67-84.
- _____. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2ª ed. Rio de Janeiro, Vozes: 1995, p. 35-86.
- LOPES, Maura Corcini. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Tese (Doutorado em Educação).
- LUPTON, Deborah. *Risk*. London and New York: Routledge, 1999.
- MACHADO, Roberto et alli. *Danação da norma: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.
- MARTÍNEZ, Paco Jiménez e VILÁ SUÑÉ, Montserrat. *De educación especial a educación en la diversidad*. España: Ediciones Aljibe, 1999.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.
- MERLO, Andréia T. *Psicopedagogia: dispositivo de governo de subnormalidade*. Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação).
- MUEL, Francine. La escuela obrigatoria y la invención de la infancia anormal. In: ALVAREZ-URÍA, Fernando e VARELA, Julia (Orgs.). *Espacios de poder*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1981.

MURILLO, Suzana. *El discurso de Foucault: estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones del CBC, 1997.

PALAMIDESSI, Mariano. *El orden y detalle de las cosas enseñables*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, Programa de Pós-graduação e Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2001. Tese (Doutorado em Educação).

PINTO, Céli R.J. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 33-55.

POPKEWITZ, Thomaz S. *Lutando em defesa da alma: a política de ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

_____. Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.). *Novas políticas educacionais: críticas perspectivas*. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 147-171.

PUIGDELLIVOL, I. Historia de la educación especial. In: *Iniclopedia temática de Educación Especial*. Madrid: CEPE, V. I, p. 47-61.

RABINOW, Paul. *Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.

SANTOS, Marilene Ribeiro dos. Programa de municipalização da educação especial: desafio de educação para todos passa pela integração do aluno com deficiência. In: *Revista Integração*, Brasília, ano 7, n.º 19, 1997, p. 06-08.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: impertinências. In: *Educação e Sociedade*. Campinas, n.º 79, ago., 2002. p. 65-66.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: _____ (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. *Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999b.

_____. A política e a epistemologia da normalização do corpo. In: *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n.º 8, jul./dez., 1997, p. 03-15.

SOUZA, Regina Maria de. *Que palavra que te falta? Lingüística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SKLIAR, Carlos B. *Y si el outro no estuviera ahí?* Notas para una pedagogía (improbable) de la diferencia. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 2002.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.º 2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

_____. *La educación de los sordos: una reconstrucción histórica, cognitiva y pedagógica*. Mendoza: Ediunc, 1997.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo. In: ORLANDI, Luiz B. Lacerda; RAGO, Margareth e VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 13-34.

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

_____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.

_____. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese (Doutorado em Educação).

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999, p. 143-213.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-72.

Documentos pesquisados

BRASIL, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.

BRASIL, MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: deficiência auditiva. *Série Atualidades Pedagógicas*, n.º 4, V. I, Brasília, 1997a.

BRASIL, MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos. *Série Atualidades Pedagógicas*, n.º 4, V. II, Brasília, 1997b.

BRASIL, MEC/SEESP. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: língua brasileira de sinais. *Série Atualidades Pedagógicas*, n.º 4, V. III, Brasília, 1997c.

BRASIL, MEC/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília, 1994.

BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: iniciando a conversa. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 1. Brasília, s.d.

BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 2. Brasília, s.d.

BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: com os pés no cotidiano. *Turma do Bairro na Classe*, n.º 3. Brasília, s.d.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 9, jun./1998. Rio de Janeiro: INES, 1998.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 10, dez./1998. Rio de Janeiro: INES, 1998.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 11, jun./1999. Rio de Janeiro: INES, 1999.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 12, dez./1999. Rio de Janeiro: INES, 1999.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 13, jun./2000. Rio de Janeiro: INES, 2000.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 14, dez./2000. Rio de Janeiro: INES, 2000.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 15, jun./2001. Rio de Janeiro: INES, 2001.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 16, dez./2001. Rio de Janeiro: INES, 2001.

ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n.º 17, jun./2002. Rio de Janeiro: INES, 2002.