

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

**ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE A POLÍTICA E O POLÍTICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

CÁCERES-MT

2019

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

**ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE A POLÍTICA E O POLÍTICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística, da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da professora Dra. Olimpia Maluf-Souza.

CÁCERES-MT

2019

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

C387a CEBALHO, Sergilaine Fátima de Miranda.
Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) Um Olhar Discursivo Sobre a Política e o Político na Perspectiva Inclusiva / Sergilaine Fátima de Miranda Cebalho - Cáceres, 2019.
104 f.; 30 cm. (ilustrações) Il. color. (sim)

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2019.
Orientador: Olímpia Maluf Souza
Coorientador: Águeda Aparecida da Cruz Borges

1. Análise de Discurso. 2. Política Pública de Ensino. 3. Inclusão do Deficiente. 4. Pnaic. I. Sergilaine Fátima de Miranda Cebalho. II. Alfabetização na Idade Certa (Pnaic): Um Olhar Discursivo Sobre a Política e o Político na Perspectiva Inclusiva.
CDU 81'42::376-056.26

SERGILAINÉ FÁTIMA DE MIRANDA CEBALHO

**ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC): UM OLHAR DISCURSIVO
SOBRE A POLÍTICA E O POLÍTICO NA PERSPECTIVA INCLUSIVA**

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olimpia Maluf-Souza
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo
Avaliadora Interna – PPGL/UNEMAT

Profa. Dra. Águeda Aparecida da Cruz Borges
Avaliadora Externa – PPGL/UFMT-CUA

Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin
Suplente – PPGL/UNEMAT

Se antes eu tinha um motivo para nunca desistir, hoje tenho dois: minha mãe e meu filho.

AGRADECIMENTO

Toda a minha gratidão dirige-se, primeiramente, a Deus, por tamanha generosidade e cuidado, em especial, nestes dois anos últimos anos. Obrigada, por me amparar em teu colo, quando já não tinha força para lutar, obrigada por colocar pessoas maravilhosas que souberam respeitar o meu momento de dificuldade, e, acima de tudo, olhar-me com afeto e empatia, obrigada!

Agradeço, ainda, em especial:

À minha mãe, pelo amor e cuidado, como é grande o meu orgulho por ti. Como sou grata por ter você em minha vida, minha inspiração e a quem devo todo o sentimento de proteção.

Ao meu filho, neste momento é impossível escrever sem que as lágrimas caiam sob minha face, que é meu pequeno gigante guerreiro. Nós conseguimos, findamos juntos mais um ciclo de muitos que virão, e o melhor de tudo é ter você aqui para comemorar essa vitória com a mamãe.

À minha admirável orientadora, Professora Doutora Olimpia Maluf-Souza, pelos conhecimentos partilhados e, também, pela tamanha humildade e generosidade em me acolher como sua orientanda. Todas as palavras tornam-se pequenas perante a enorme gratidão que tenho por ti, já te admirava antes, no período da graduação, enquanto profissional, hoje ainda mais, como profissional e como pessoa humana.

A minha amiga de mestrado, Rosiane Pereira de Jesus, que nos últimos anos compartilhou comigo muitas dores, alegrias e sonhos. Mesmo diante dos percalços que a vida nos apresentou, juntas aprendemos o poder da amizade, que supera a dor, tornando-a propulsora de grandes conquistas. Obrigada por segurar minha mão nesta travessia.

Ao meu incrível amigo de mestrado, Wellington Marques da Silveira, por quem nutro um imenso afeto e gratidão. Obrigada, tanto pela amizade quanto pela maestria e generosidade em amparar-me momentos difíceis. Você tem alma de luz, te admiro e torço para que alcance todos os seus sonhos!

À banca de qualificação e defesa, professoras doutoras Águeda Borges e Ana Maria Di Renzo, pelas contribuições precisas e profícuas, apontado questões teóricas e analíticas relevantes e fundamentais para o desenvolvimento do trabalho. Vocês são profissionais incríveis e brilhantes.

À Professora Doutora Vera Regina Martins e Silva, minha inspiração, sobretudo, quem aguça ainda mais minha visão otimista para a educação dos sujeitos com deficiência.

A todos aqueles que, direta ou indiretamente, contribuíram para este feito, alegrando-se com as minhas conquistas, compartilhando comigo um pouco do que sabem.

À FAPEMAT e à CAPES, pelas bolsas concedidas.

À UNEMAT, por propiciar minha formação profissional, desde a Graduação ao Mestrado.

A deficiência é muitas vezes um ponto só da constelação inteira que forma uma pessoa. Você pode escolher olhar só para este ponto. Mas, nesse caso, é o seu olhar que é limitado. Você também pode escolher olhar para a constelação e encontrar outros tantos pontos para descobrir quem somos.

(Lau Patrón)

RESUMO

O trabalho, inscrito na linha de pesquisa *Estudos de Processos Discursivos*, do Programa de Mestrado em Linguística da UNEMAT, busca compreender, pelos fios do discurso instaurados pelas políticas públicas de ensino, os sentidos constituídos sobre a inserção/inclusão do sujeito-aluno deficiente no ensino regular das escolas brasileiras, em especial, a pensada pelo Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC). Teoricamente, este estudo filia-se na Análise de Discurso de linha francesa em articulação com a história das Ideias Linguísticas (HIL). Na discursividade do Estado, essas políticas públicas de inclusão estão funcionando nas tênues fronteiras entre sujeito, história e ideologia, isto é, o linguístico e o histórico são constitutivos para/no processo de significação dos sujeitos e dos sentidos, de modo que ambos se constituem na relação do intradiscurso (formulação/dizer) e do interdiscurso (já-dito), isto é, a atualidade e a história enquanto memória em funcionamento. Desta forma, podemos perceber que os sentidos não existem em si mesmos, mas são determinados pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio histórico em que as palavras são produzidas. O funcionamento discursivo do jogo político-econômico revelou que as políticas de inclusão voltadas ao aluno-deficiente nas escolas trabalham com a ilusão de igualdade entre sujeitos, tentando apaziguar o caráter nefasto que a deficiência carrega, sobretudo, reafirmando ao deficiente um lugar social, uma vez que passa a constituir-se como sujeito-de-direitos, por ter direitos e deveres. Nesse jogo de sentidos, a constituição das políticas públicas de ensino ditas inclusivas que estão em circulação nas escolas públicas (Leis, diretrizes, políticas de ensino, entre elas, o PNAIC), nos leva a compreender, a partir de uma análise discursiva das condições de produção dos meandros do processo de escolarização dos instrumentais linguísticos nacionais, que sujeito e ideologia estão constantemente articulados, pelas relações de poder, dadas pelos modos de produção.

Palavras-chaves: Análise de Discurso, Política Pública de Ensino, Inclusão do Deficiente, PNAIC.

ABSTRACT

This work is inscribed in research line in Discursive Process Studies at UNEMAT Program Postgraduate in Linguistics. This work intends to understand by the lines of the discourse made by public education policies, the meanings made about the insertion/inclusion of the disabled student subject in the study, regular school of Brazil, especially the one designed by the National Pact for the Right Age (PNAIC). In theory, this study is associated with the French Discourse Analysis and else with association with the Linguistics Ideas History (HIL). In the discourse of the State, these public policies of inclusion are functionals in the thin borders between subject, history and ideology, that is, the linguistic and the historical are constitutive for/ in the process of meaning of the subjects and the senses, so that both constitute in the relation of interdiscursive (formulation/saying) and interdiscursive (previously mentioned), that is, the present and history as memory in operation. So, we can see the senses do not exist in themselves, but they are determined by the ideological positions put into play in the social historical process in which words are produced. The discursive functioning of the political economic game revealed that the inclusion policies aimed at the disabled students in schools, they work with the illusion of equality between subjects, trying to appease the harmful aspect that the disability carries, above all, reaffirming to the disabled a social place. Since it becomes a subject of rights, as it has rights and duties, In this game of meanings, the constitution of so called inclusive public education policies that are around in public schools (Laws, guidelines, teaching policies, among them, the PNAIC), lead us to understand of the schooling process of the national linguistic instruments, which subject and ideology are constantly associated, by the power relations, given by the way of production.

Keywords: Discourse Analysis, Public Education Policy, Inclusion of the Disabled, PNAIC.

SUMÁRIO

TABELA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	12
INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO I.....	18
CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO NO BRASIL: OS MEANDROS DAS INICIATIVAS VOLTADAS PARA O DEFICIENTE.....	18
1.2. As políticas públicas de ensino: uma leitura pela ótica da Análise de Discurso sobre a Educação Especial	22
CAPÍTULO II.....	24
UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCACAO BRASILEIRA: NAS SENDAS DO DISCURSO SOBRE/DA DEFICIÊNCIA	24
2.1 Educação no Brasil Imperial: formação e disciplinarização do sujeito pela fé	24
2.2 Ensino na República: funcionamentos do falso humanismo burguês.....	36
2.3 Segunda República (1930-36): Educar para manter a “ordem” e “progresso” nacional	39
2.4 Estado Novo (1937- 45): ratificação da ordem dominante pelo viés da opressão.....	41
2.5 República Nova (1946-63): Educação sustentada pelo discurso da meritocracia	44
2.6 Ditadura civil-militar (1964-1985): educação na perspectiva tecnocrata.....	50
2.7 Nova República (1986-2012): Redemocratização da educação na/para contemporaneidade	54
CAPÍTULO III	68
PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: UM BATIMENTO ENTRE ESTRUTURA E ACONTECIMENTO.....	68
CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
REFERÊNCIAS	104

TABELA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AD	Análise de Discurso
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
ANEB	Avaliação Nacional da Educação
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APAE	Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Deficiência Mental
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CORDE	Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CP	Condições de produção
DESE	Departamento de Educação Supletiva e Especial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FD	Formação discursiva
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e valorização do Magistério
HIL	História das Ideias Linguísticas
IBC	Instituto Benjamim Constant
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MESP	Ministério da Educação e Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNUD	Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SD	Sequência discursiva
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SES	Sistema de Escrita Alfabética
SESP	Secretaria de Educação Especial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

INTRODUÇÃO

Pensar a inclusão do sujeito com deficiência no ensino regular, na atual conjuntura política brasileira, é refletir sobre a relação entre sujeito, sociedade e Estado, pensando que a interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia produz uma forma de assujeitamento histórica (e social) com o seu corpo, o qual é determinado, condicionado e administrado pelos aparelhos ideológicos de Estado.

Tomar, em nossa pesquisa, as políticas de ensino de inclusão do sujeito com deficiência dadas as configurações sócio-político-econômica nacional e internacional, nos convoca a pensar essa atualidade enquanto um *acontecimento discursivo*, isto é, enquanto enunciados que colocados em relação com a história através da memória do dizer, são mobilizados por diferentes posição-sujeito. Dito de outra maneira, o encontro da atualidade e da memória instaura a circulação de discursos outros, advindos das formações ideológicas em que as formulações discursivas foram produzidas.

Nessa perspectiva, nosso objetivo é compreender, pelos fios do discurso instaurados pelas políticas públicas de ensino, os sentidos constituídos sobre a inserção/inclusão do sujeito-aluno deficiente no ensino regular das escolas brasileiras, em especial, a pensada pelo Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC), desta forma, o tema recortado nos suscitou as seguintes reflexões: Como o Estado e a produção de conhecimento (Escola) se articulam na/para manter a ordem e a organização social? Como o Estado por meio das políticas públicas de ensino (que, nas palavras de Orlandi (2010), produzem consenso) tenta atribuir um lugar aos sujeitos desviantes para que esses não venham atrapalhar o processo de civilidade/urbanidade? Como se dá o modo de individuação, pelo discurso das políticas de ensino, sobretudo a do Pacto Nacional pela Idade Certa – PNAIC, do sujeito deficiente que adquiriu o direito de frequentar a escola de ensino regular, juntamente com o dever de alfabetizar-se até os oito anos de idade?

Considerando esses questionamentos, propomos, na perspectiva teórica da Análise de Discurso, fundada por Michel Pêcheux na França e desenvolvida por Eni Orlandi no Brasil, juntamente com a História das Ideias Linguísticas (HIL), sob as condições de produção das políticas educacionais brasileiras, como procedimentos de análise (no batimento da descrição/interpretação, procedimento de análise discursiva), funcionam na constituição do nosso *corpus*.

Na inscrição do objetivo maior, implica-nos entender quais sentidos são colocados em evidência e quais são silenciados, a partir da historicização dos (des)caminhos da alfabetização em nosso país, pensando a relação entre um imaginário de educação pública de qualidade com a nossa formação social. Sobretudo, dar visibilidade à complexidade desse *acontecimento discursivo*, o da escolarização, que afeta a forma-sujeito histórica, inclusive daquele indivíduo que é interpelado em sujeito de direito, apesar de apresentar uma forma história que não contempla os padrões de normalidade pensada para a forma-sujeito ocidental.

Para tanto, analisamos arquivos que constituíram/constituem a relação do sujeito na relação com a língua, visto que ambos são disciplinados pelas escolas como mecanismos coercitivos que uniformizam sujeitos, ideias e ações. Assim, tomamos como materialidades significantes os documentos oficiais, como leis, decretos e a política apresentada pelo Pacto Nacional pela Idade Certa, no que tange o aluno com deficiência.

Interessa-nos saber quais discursos sobre a produção do conhecimento sustentam as práticas escolares, considerando que a relação entre o sujeito e a instituição é afetada pela ideologia, pois “[...] cada sociedade tem seu corpo assim como ela tem sua língua, e como esta, aquele é submetido a uma gestão social” (DE CERTEAU, 1982, *apud* MARTINS E SILVA, 2011, p. 311). Deste modo, ao investigar os documentos que tratam a inclusão do deficiente, tomaremos as textualidades não como espaço sem falhas, mas como o lugar para se questionar a evidência de sentidos que são historicamente constituídos, sobretudo, pelos efeitos produzidos nos dizeres das políticas de ensino do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, que, como qualquer outra política de ensino, disciplina o sujeito para ser “normal”.

O trabalho está organizado em três capítulos, assim, no primeiro capítulo, introduzimos o leitor a uma abordagem geral das principais indagações que nos motivaram a realização desta pesquisa, apresentando a relação entre Escola-Estado-Mercado, que se determina por relações de poder no espaço político, instalando políticas de ensino que visam a inclusão do sujeito deficiente. Nesse passo, discorreremos sobre os principais conceitos que serão mobilizados no nosso processo analítico, como: sujeito, história, língua, condições de produção e formações discursivas.

No segundo capítulo, fazemos uma abordagem, pelo viés da História das Ideias Linguísticas, que contribui para a compreensão da relação entre Conhecimento, Estado e Sociedade, em consonância com procedimentos analíticos da Análise de Discurso, que mostram a produção do consenso nas políticas públicas, de modo geral, e nos percalços da educação especial brasileira, em particular, para pensar o político na relação com o administrativo e o

jurídico. Esse percurso nos possibilitou refletir sobre a produção e a profusão de políticas de ensinios (re)produzidas pelo Estado, que atribuem à escola e aos seus agentes o papel principal na consecução do fracasso ou do sucesso das políticas.

No terceiro capítulo, discorreremos sobre as condições de produção no sentido estrito e amplo da política do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Assim, descrevemos e analisamos os cadernos de 2012 (Educação especial: Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva) e de 2014 (Educação Inclusiva), visando compreender como está significando o sujeito-aluno deficiente na proposta, bem como, que posição esse sujeito assume na sala de aula, quais as atividades, metodologias e avaliações são pensadas pra ele; como é trabalhada a formação do corpo docente para alfabetizar esses alunos, sobretudo, como o Estado se (des)responsabiliza, enquanto agente responsável pelo sucesso ou fracasso do ensino, sempre atribuída à formação do professor. Desse movimento de análise, decorre compreender e dar visibilidade ao fato de que o sentido não existe em si mesmo, mas é efeito da sobredeterminação ditada pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio histórico em que os sujeitos e os discursos são produzidos.

Sendo assim, por meio da análise discursiva das políticas, em especial, a do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), refletimos sobre a forma histórica de assujeitamento e sobre o processo de individualização do sujeito pelo Estado, que acaba por responsabilizá-lo, fazendo funcionar a relação entre direitos e deveres.

Para produzir um efeito de fechamento, apresentamos ainda as Considerações Finais, seguidas das Referências.

CAPÍTULO I

CONSTITUIÇÃO DAS POLÍTICAS DE ENSINO NO BRASIL: OS MEANDROS DAS INICIATIVAS VOLTADAS PARA O DEFICIENTE

1.1. Um “efeito de início” para alcançar o objeto

A sobrevivência da pessoa com deficiência no Brasil, como em boa parte do mundo, tem sido uma narrativa épica, que, por muito tempo, ou seja, em um período em que foi possível ignorar, foi mantida em total recôndito, principalmente, na área educacional. Adentrar para a história da deficiência, de modo geral, possibilita percorrer por um universo que pode ser classificado em três panoramas: o da marginalização extrema, da assistência (integração), e da inclusão (reabilitação pela educação) (MAZZOTTA, 1982).

No Brasil, as pessoas com deficiência, por vários séculos, foram consideradas como “miseráveis”, talvez o mais pobre dos pobres e com ausência de qualquer forma de atendimento organizado pela sociedade, dito de outro modo, esses sujeitos eram marginalizados, uma vez que não atendiam a nenhuma das necessidades a favor do bom funcionamento da sociedade, “[...] não havia lugar para a deficiência porque, simplesmente, não havia capacidade para lidar com ela” (VEIGA, 2006, p. 22). No entanto, dada à reconfiguração da sociedade na Idade Média, com a eminência do discurso religioso, legitimado na/pela ordem social, o sujeito com deficiência passa a ter uma “proteção assistencial”, que se manifestava em atitudes sociais marcadas por um ideário filantrópico, paternalista e humanitário. E, por conseguinte, com o advento do humanismo, calcado em ideais iluministas e, sobretudo, capitalistas do mundo contemporâneo, o sujeito com deficiência passa ser “incluso”, tendo direito e deveres como cidadão “normal”.

Segundo Orlandi (2005, p. 99) “[...] o sujeito e o sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. Deste modo, as várias “categorizações dadas ao deficiente e a deficiência” são determinadas por posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico, em que o sentido de deficiente/deficiência muda segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam. No caso das políticas de ensino, por exemplo, as categorizações são atribuídas pelo Estado.

Assim, para compreender a história e chegar ao que pretendemos neste trabalho, é necessário estabelecer algumas relações: ao pensar Estado/Escola/Mercado, na construção da civilidade, buscamos identificar os efeitos das mudanças no tempo e no espaço, refletindo sobre

aquilo que diz respeito à constituição do sujeito deficiente, ou seja, o seu modo de individuação pelo discurso das políticas de ensino, sobretudo no Pacto Nacional da Idade Certa – PNAIC.

Nesse processo de identificação, perguntamo-nos sobre quais posições-sujeito foram constituídas para o sujeito deficiente na sociedade? Como e em que medida esse funcionamento facilita o processo de significação desse sujeito e que sentido essa significação produz no modo de vida contemporâneo: práticas urbanas, na forma de aprendizagem, nas relações sociais e no trabalho?

Ainda é preciso salientar que a escola é o aparelho ideológico fundamental para a construção da ideia de nação. É, justamente, pela escola que se constrói a cidadania. Logo, pode-se dizer que a educação afeta necessariamente as relações do Estado com a sociedade, tanto na formação do sujeito quanto na produção de políticas, visando à construção da unidade em um determinado modelo de sociedade (DI RENZO, 2012).

Sendo assim, daremos visibilidade, em nossa pesquisa, no primeiro momento, a como as Leis, diretrizes e políticas de ensino materializam formas de tratamento para o sujeito com deficiência no setor educacional de ensino, e, sobretudo, se produzem sentidos de permanência e ruptura quanto a sentidos cristalizados sobre o imaginário de aluno. Nessa dimensão, questionamos: será que de fato, há uma (re)significação do sujeito deficiente da Idade antiga para a Idade Contemporânea na/pela construção do saber?

Foucault (2008) mostra que o Estado exerce o poder sobre o corpo através da “disciplina”: Corpo como objeto e alvo de poder, corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multipliquem. (FOUCAULT, 2008, p. 132).

Nessa direção, convém lembrar que assim como a língua, o corpo está submetido à gestão, um verdadeiro mapa de normas e das condutas nele materializada. Ou seja, “[...] não há lugar no mundo para corpos indisciplinados” (MARTINS E SILVA, 2007, p. 181). As palavras, os gestos, os corpos são governados em sociedade. E sentidos traçam nos trajetos sociais, percursos históricos, filiam-se a memórias e submetem-se a processos de estabilização. O sujeito com deficiência, que apresenta formas distintas de ser/estar no mundo, desorganiza o discurso/espço estabilizado, administrado, que governa o “politicamente correto” no/do espaço em que se encontra, assim, filia-se a outra memória, a outra formação discursiva, uma vez que resiste ao politicamente “normal”. Orlandi (2015, p. 23) trata da questão focando o espaço urbano:

Sujeito que significa, com seu corpo que, muitas vezes, desorganiza, desestabiliza o espaço burocrático do urbano tradicional. Sujeitos que atravessam processos estabelecidos e se metaforizam (modos outros), se subjetiva de outras maneiras, em outras formas significantes.

O sujeito deficiente (re)escreve, (re)significando-se enquanto corpo que se desloca do politicamente estabilizado “correto, esperado” e, transferindo seu próprio modo/gesto de significação, instala um outro estado (materialidade) ao processo discursivo, o qual rompe e desestabiliza a organização social.

Nosso interesse, como já dissemos, são as políticas de ensino do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa, especificamente os cadernos da Educação Especial de 2012 e o da Inclusiva de 2014. Para compreender como os sentidos são engendrados ao sujeito com deficiência precisamos adentrar nas condições de produção da educação sócio histórico e ideológica, em nosso país, pois escolhemos, dentre outros fundamentos teóricos, o da Análise de Discurso, de maneira a analisar os materiais, além da transparência, sobretudo, para compreender como as ideias linguísticas foram se textualizando nos programas escolares, visando à inserção do sujeito com deficiência.

Segundo Orlandi (2012), as condições de produção (CP) apresentam duas bases de funcionamento, uma no sentido estrito, que está no nível do intradiscorso, isto é, as condições da enunciação, como o local, o suporte linguístico e os sujeitos envolvidos na situação de construção do dizer. E a segunda, no sentido amplo, está no nível do interdiscorso, dito de outro modo, é o que traz, para a consideração dos efeitos de sentidos, elementos que derivam das posições políticas, históricas, sociais que emergem da sociedade, os já ditos, a memória.

No contexto imediato, buscaremos refletir sobre o que tange as políticas que se pautam nos discursos da assistência, da integração da inclusão, sobretudo, do Atendimento Educacional Especializado à rede de ensino regular; a erradicação do analfabetismo, “melhoria da qualidade de ensino” e formação dos profissionais da educação. Entendendo que, por essa ideologia neoliberal, o Estado passa a ser monitorado e gerenciado pelo Mercado, que determina os mecanismos de controle (bases), no nível estrito das políticas atuais do país na/para construção de um sujeito engajado, que, sob esse preceito, passa a deflagrar o movimento de participação e de acesso ativo (do sujeito consigo mesmo e com os outros).

No que diz respeito às CP no sentido amplo, inscreve-se o processo de reestruturação econômica do mundo globalizado, e para o país adentrar nesse movimento “desenvolvimentista pelo Capital” explica as inúmeras reformas educacionais ao longo do tempo. E para entendermos tal funcionamento, é preciso mobilizar a história, a memória, a produção de

acontecimentos que significam a maneira de pensar a educação, como uma produção humanística, científica e tecnológica, e construindo, deste modo, o imaginário que afeta os sujeitos, em suas posições político-ideológicas.

Segundo Pêcheux (2012), todo dizer é constituído por um alhures, por uma exterioridade que constitui e determina o que é dito, formulado, mas, também, o que é esquecido, apagado do processo de significação, pelas condições de produção que naturalizam as formas do dizer. Pelo curso da história, compreendida como processo de produção de sentidos, esperamos dar visibilidade aos modos como os deficientes são significados por discursos que se inscrevem em formações discursivas que, por sua vez, são determinadas por diferentes condições de produção na sociedade.

De acordo Orlandi (2012), não se analisa o sentido em si, mas a forma histórica, porque tanto os sujeitos quanto os sentidos se fazem no movimento do simbólico, que não se fecha, pois tem sua materialidade na língua e na história em constante tensão e movimento, sobretudo agenciada por uma ideologia codominante¹.

É a partir de uma posição dada, em uma conjuntura sócio histórica dada (formação ideológica), que a formação discursiva (FD) determina o que pode e deve ser dito. De acordo com Orlandi (2014, p. 95), “[...] as formações discursivas são diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes”. Deste modo, é na FD que o sujeito adquire sua identidade, os sentidos não estão e não são predeterminados por uma propriedade da língua, pois dependem de relações constituídas nas/pelas FD.

No entanto, a FD não pode ser entendida como uma homogeneização da linguagem que funciona automaticamente, ao contrário, ela reconhece a coexistência de “[...] várias linguagens em uma única”, ela é uma unidade dividida, heterogênea em relação a si mesma. Ela configura/reconfigura continuamente em suas relações, por meio dos embates da luta ideológica, a partir do interdiscurso, “[...] o conjunto do dizível, histórica e linguisticamente definido” (Pêcheux, 1975, p.164).

Nos processos de identificação (o fato de que “eu” sou “eu”), o sujeito depara-se com os gestos de tensão nas relações entre o dentro e o fora, entre o corpo do sujeito e o corpo social (OLIVEIRA, 2015, p. 196). O sujeito se constitui por uma interpelação – que se dá

¹ A codominância diz de um termo da genética que trata da dominância/não dominância entre os alelos. O termo é trazido para marcar a força da ideologia na constituição dos sujeitos e dos sentidos.

ideologicamente pela sua inscrição em uma formação discursiva, que produz a forma sujeito, na Idade Média, o sujeito era fiel aos princípios religiosos e, hoje, o sujeito é fiel aos do capitalismo.

Dessa maneira, é necessário refletir sobre os modos de produção desse acontecimento pelo viés da língua, isto é, pela historicização dos arquivos da memória da escola brasileira, tomando em conta que “[...] o corpo não escapa à determinação histórica [...] o corpo não é infenso à ideologia. Por isso, pode ser tão afetado quanto o é, em nossa sociedade” (ORLANDI, 2014, p. 95).

Nestas condições de produção, que instituíram as políticas públicas de ensino sob uma perspectiva analítica discursiva, refletiremos a historicidade, não de um ponto factual, mas enquanto, funcionamento de uma história movente, que instala e que produz os *acontecimentos discursivos*.

1.2. As políticas públicas de ensino: uma leitura pela ótica da Análise de Discurso sobre a Educação Especial

A noção de história nos estudos da linguagem, pelo viés da AD, difere da de cronologia. A história está ligada às práticas da relação de poder (a política) e não ao caráter temporal dos fatos. Segundo Orlandi (2001), o discurso tem com a história uma relação de dupla face: porque se produz em determinadas condições de produção e se vislumbra para a frente, para o futuro, assim cria, ao mesmo tempo, uma tradição que tem um passado, já que afeta os acontecimentos.

A AD se coloca em um lugar em que seu objeto, o discurso, se constrói social e historicamente no confronto entre sujeito e sistema. Enquanto teoria, trata da determinação histórica dos processos de significação, assim, não se prende ao produto, como tal, pois trabalha com os processos e condições de produção da linguagem. As instituições tentam padronizar os gestos de interpretação, como se os sentidos fossem passíveis a uma estabilização unívoca, no entanto, a AD dispõe sobre o que se interpreta, como se interpreta, quem interpreta e em que condições (ORLANDI, 2007).

Com base nesses modos de compreensão, dados pela teoria do discurso, as formas de relação intrínseca entre o Estado, o conhecimento e a sociedade, permitem-nos lançar um olhar discursivo sobre a Educação, sobretudo à Especial e analisar o modo como essas políticas possibilitam, ou melhor, pensam a “construção do saber/do conhecimento”, pois a (con)formação dos ideários modernos, que carrega consigo o consenso das políticas por uma

sociedade igualitária, não são “conquistadas” de uma sociedade civil democrática onde “todos são iguais”.

Esse funcionamento não significa a criação de novos direitos, mas o modo pelo qual a sociedade/o Estado/o Mercado criam o simulacro de que os direitos de todos estão sendo assegurados. Na sociedade, “[...] o Estado, portanto, as relações de poder estão diretamente ligadas à coerção, são relações hierarquizadas e autoritárias de comando-obediência” (LAGAZZI, 1988, p. 16).

Dessa maneira, para manter-se na partida desse jogo, o sujeito alimenta o imaginário de que é o protagonista – o jogador principal, mas o poder, fundamentado pelo jurídico, instala um sujeito de “direito e deveres”, enquanto forma de o Estado coagi-lo coercitivamente, ou seja, ele é intercambiável pelo/para o Estado.

Sendo assim, o nosso gesto de análise, no batimento entre história-ideologia-língua-sujeito-mercado em diálogo com a História das Ideias Linguísticas, é o de dar visibilidade, no capítulo a seguir, ao modo como as políticas públicas de ensino voltadas para o sujeito deficiente vai tomando corporeidade e se textualizando no espaço urbano. Conseqüentemente, como o sujeito deficiente foi/é (re)significado no complexo processo em que as noções de cidade, de cidadão, de cidadania, de civilidade, de sociedade são (re)significadas na/pela história do processo de escolarização brasileiro, como passaremos a tratar, mais pontualmente no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

UM PERCURSO PELA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: NAS SENDAS DO DISCURSO SOBRE/DA DEFICIÊNCIA

2.1 Educação no Brasil Imperial: formação e disciplinarização do sujeito pela fé

No Brasil Imperial, o colégio e a universidade eram destinados à pouca gente. As diferenças sociais eram marcadas por um quadro organizacional de centralização monopolizada do poder. No Brasil, especificamente, as primeiras iniciativas de alfabetização adotadas pelos jesuítas era a de alfabetizar os indígenas do mesmo modo que em Portugal se dava alfabetização.

À busca pela “civilização pelas letras” estava atrelado o interesse de “colonização”. Ensinar significava desbravar, dominar e expandir territórios. Tendo nada mais que os próprios nativos “índios” e, posteriormente, sua maior fonte disseminadora. A visão da corte colonizadora era a imposição. A hierarquia e a religião eram princípios básicos, assim, “[...] o serviço de Deus e o serviço *d’El-Rei* eram os parâmetros das ações sociais em que as escolas eram organizadas” (PAIVA, 2011, p. 44). Sendo assim, eram localizadas em um campo de constante batalha cultural e, sobretudo, cumpria-se a missão de preservar a cultura portuguesa.

O princípio estrutural era a autoridade hierarquizada – Deus como princípio e fim – do que decorre a centralização, a uniformidade e a invariância. A disciplina se torna, aí, instrumento capital: disciplina de costumes, disciplinas acadêmicas, disciplina ascética. A orientação para a Filosofia resume em: É preciso treinar as pessoas a agir de acordo com o plano divino. A pedagogia jesuítica em síntese era: Educar-se para não fazer (isto ou aquilo). Mais do que correção, o formalismo pedagógico implicava ambiguidade e necessidade de se preservar a forma “de Portugal”. Ou seja, “criar”, “pensar” por si mesmo era proibido. Copiar se fazia técnica tanto na arte quanto na espiritualidade. O letrado detinha o papel de preservar a pureza da cultura portuguesa.

O Sujeito divino da ideologia religiosa que reconhece os seus, mencionada por Althusser (1995[2008]), em que temos implícita e inelutavelmente uma diferença entre divindade e humanidade. Os sujeitos tementes a Deus não podem jamais alcançar a plenitude do Sujeito sob o risco de recaírem na condição de blasfêmia do Rei da Babilônia, ou mesmo Lúcifer: “Subirei acima das mais altas nuvens e serei semelhante ao Altíssimo” enunciado que obteve a seguinte réplica: “E, contudo, levado serás ao inferno, ao mais profundo do abismo” (ISAÍAS, 14.14-15, *apud*, BECK, 2015, p. 69).

O sujeito não podia ousar a interpretar por si mesmo, não tinha acesso direto ao texto sagrado, a interpretação era um gesto que cabia apenas aos selecionados pelo plano divino. O sujeito fiel religioso era o sujeito assujeitado pelas leis da igreja – instância possível de existência.

Foi nesse cenário que Martinho Lutero, instaurado o Renascimento, vem contribuir para uma (re)forma na história da interpretação, na formação do sujeito (máxima do individualismo do capitalismo vindouro). Em 1546 os padres reunidos na IV sessão do Concílio de Trento declaram herética (contrário aos dogmas estabelecido pela igreja) a tese – *só com a fé e só com a escritura*. Martinho Lutero intui que o sujeito se liberta da subjetivação autoritária da igreja, que o fiel “devia pôr-se em contato com Deus por meio da leitura solitária da Bíblia, dispensando a mediação do clero e dos ritos e cerimônias visíveis da Igreja” (HANSEN, 2011, p. 19). Esse é, de certo modo, o primeiro ato para o “empoderamento” do Estado, pois contribui, sobretudo, para a assujeitamento do sujeito, sujeito de direito. Deste modo, Lutero nega o poder da doutrinação, transferindo ao poder espiritual dos reis, monarquia mística sobre a base racional.

Inicialmente, a palavra de Cristo era transmitida oralmente pelos apóstolos no seio das comunidades; em segundo momento, foi fixada pela escrita nos Evangelhos, depois através da sucessão apostólicas. Lutero pressupunha que o acesso às novas traduções dos originais hebraicos e gregos permitiria retomar a pureza das fontes escriturais desvirtuadas pelas tradições dos homens. Os erros das traduções, que a Igreja interpretava e continuou a interpretar como intenções da Providência divina, deveriam ser eliminadas, para se repor a doutrina em sua pureza original. Contra a correção luterana, o Concílio determinou que as *Escrituras* são a palavra de Deus escrita, também é impossível que Ele minta, também é impossível haver erros, mentiras ou falsidades nos textos sagrados. (HANSEN, 2011, p. 21).

Assim, a Igreja Católica conciliar e pós-tridentina fez a defesa intransigentemente oral das duas fontes da Revelação, a tradição e as *Escrituras*. Contra a direta luterana da leitura individual, determinou que apenas teólogos autorizados pelas fontes da Revelação poderiam ler e interpretar o *Antigo* e o *Novo Testamento*. A interpretação deveria garantir o monopólio do sentido profético da concordância alegórica, analógica ou figural estabelecida segundo o modelo da *alegoria infactis*, a *alegoria factual* da Patrística e da Escolástica, que propõe a especularidade entre acontecimento, ações e homens de ambos os Testamentos para demonstrar que a verdade latente (oculta) no Antigo está patente (evidente) no Novo, pois segundo HANSEN (2011),

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina (FOUCAULT, 2008, p. 133).

A consequência política da tese luterana é a afirmação de que os reis reinam por “direito divino” para impor a ordem à irremediável anarquia da humanidade decaída, a tese leva a afirmar que, sendo enviados por Deus, os reis têm autoridade para legislar em matérias de poder espiritual, dispensando a autorização delegada por Cristo ao papa. Principalmente, por meio dos jesuítas, que divulgaram a doutrina de Molina acerca da Graça inata, tentando uma nova conciliação entre a presciência divina e o livre-arbítrio, pois, depois do Concílio de Trento se afirmou, em todo mundo católico, que o pecado não corrompe totalmente a natureza humana e que a luz natural da Graça inata deve ser universalmente apregoada como critério definidor da legitimidade dos códigos legais positivos inventados pelas comunidades humanas para governar-se. (HANSEN, 2011).

Em 17 de junho de 1546, tratando da pregação, o Concílio de Trento emitiu um decreto determinando que a transmissão da verdade da “tradição” (e da “Escritura”) seria feita pela palavra oral divulgada no púlpito por pregadores inspirados no Espírito Santo, instaurando-se, nessa atitude, o caráter de educar. A formação que receberiam deveria se relacionar com uma exigência vocacional orientada para a adoção de uma mentalidade profissional no cumprimento das tarefas pastorais: pregação, liturgia, práxis sacramental, mas essa formação cabia apenas aos oriundos da elite sacramental, uma vez que nem todos da sociedade eram autorizados a interpretar as palavras de Deus.

Em solo brasileiro, tomando como pré-construído a pedagogização portuguesa, a catequização destinava-se a camada popular marginalizada: negros, mestiços e especialmente os povos indígenas, aproveitando sua mão de obra e, conseqüentemente, no caso dos povos originários, torná-los mais dóceis – reforçando o imaginário de indígena selvagem – para orientá-los na exploração das riquezas brasileiras e desbravamento do território. O condutor do ensino, nessa perspectiva, era selecionado para as formações sacerdotais (vinham de Portugal ou descendente de portugueses) e os jesuítas deveriam fundar colégios, como retribuição ao ato de formação e disseminação da cultura dos colonizadores.

No que tange às mulheres, a educação era restrita apenas às boas maneiras e prendas domésticas, enquanto os deficientes eram excluídos pela igreja, que, tomando o sujeito à “imagem e semelhança de Deus”, rechaçava o sujeito deficiente por seus modos de constituição:

“[...] por faltas e imperfeições, não condiz[endo] com o padrão de homem² por ela conformado” (MAZZOTTA, 1987, p. 16).

Na teologia-política, a educação era regulada pelo absolutismo católico, a natureza do poder dos reis era definida segundo o modelo do poder espiritual do Papa. Em Portugal, os jesuítas e os responsáveis pela “política católica” da Coroa organizaram indissociavelmente com os preceitos da ética cristã, opondo-se enfaticamente a Lutero e a Maquiavel, sempre identificados como autores “diabólicos”. É no âmbito dessa “política católica” que as noções de “educar”, “educação”, “civilizar” e “civilização” devem ser definidas, evitando-se a generalização transitória de sua significação e sentido. HANSEN (2011, p. 24).

Por outros termos, é a conceituação do reino português com um “corpo místico” de estamentos e ordens sociais, cuja vontade unificada se aliena ao poder como submissão à pessoa mística do rei, que é posto como fundamento da ação educacional e catequética na doutrina católica do poder monárquico e na conceituação do “bem comum”. O que implica que a educação deve levar os indivíduos a uma integração harmoniosa como súditos do corpo político do Estado, definindo-se “liberdade” como “servidão livre” ou subordinação à cabeça real.

Para obter tal “subordinação livre”, que interessa ao “bem comum”, a educação devia “tornar mais homem” a todos, isto é, agir conforme os princípios escolásticos. O sujeito deficiente era totalmente silenciado, apagado, uma vez que nem se considerava a sua existência, e se a considerava, era no sentido de tomá-lo como “descendente de Lúcifer”.

Dentro dos princípios escolásticos, o gesto de interpretação era dado *a priori*, podendo ser realizado apenas pelos “escolhidos” de Deus. Assim, a língua só era ensinada na sua literalidade, como transparente, sendo trabalhada através de fórmulas (sistemas ordenados e fechados) e rearranjos (o significante convocando o significado), sobretudo, não sendo passível de resignificação (para não escapar ao logicamente estabilizado).

A linguagem trabalhada pelo Estado português, no período do Império, estava alicerçada na fundamentação teórica da retórica Aristotélica, concebendo-a como uma canalização de informação, na relação pragmática de sujeito da enunciação e destinatário (relação dialógica eu/tu). Retoricamente, esta relação se inclui na técnica de decorar o discurso, e na técnica vocal e gestual de transmitir na/pela fala a “verdade divina”. Dessa maneira, tentando esconder sua ferida narcísica, a Igreja, tomava a língua como estável e sem falhas. O ato de “educar” estava intrinsecamente ligado à hegemonia do que podia ser dito, sobretudo,

² A noção de homem universalisante é ideológica, segundo a perspectiva da Análise de Discurso.

designadas somente aos autorizados a falar (língua(gem) culta/formalizada politicamente, só assim o “eu” ocupa um “lugar de fala” o de locutor autorizado).

Nos colégios jesuíticos, desde cedo os alunos aprendiam a arte da memorização que reatualizava as técnicas mnemônicas:

Em geral, os lugares correspondiam aos três grandes gêneros oratórios, o deliberativo, o judicial e o demonstrativo. Como é sabido, o deliberativo ocupa-se de temas relativos ao futuro, tratando do conselho e da dissuasão. Com ele, o pregador exortava os ouvintes a tomarem determinada atitude e para isso argumentava sobre determinada questão, tentando persuadi-los da validade e conveniência de escolherem uma entre duas ou mais possibilidades de ação. Para convencer o público, o orador aplicava os afetos de “esperança” e “medo”, tentando levá-lo a aderir efetivamente à ação proposta. Já os tópicos judiciais aplicados para o julgamento de eventos, ações e personagens do passado, eram tratados em termos de “certo/errado ou de “inocência/culpa”. Como hoje ocorre nos tribunais, o orador tenta persuadir o público com representações de “justo” e “injusto”, constituindo (des)favoravelmente a causa debatida. O terceiro grande gênero, o demonstrativo ou epidítico, corresponde à exaltação que celebra feitos e qualidades de personalidades da hierarquia ou à vituperação que diminuía os méritos ou aumentava os defeitos de um inimigo (HANSEN, 2011, p. 32).

O “eu” da enunciação e o “tu” da recepção da pregação, não era uma categoria psicológica, mas uma representação de posições sociais preenchidas por outras representações hierárquicas extraídas do todo social, ou seja, um tipo retórico constituído para mostrar o lugar autoritário da sua posição institucional como sujeito enunciator, pois só era autorizado à fala porque era um emissário do Espírito Santo, que conhecia as autoridades que deviam necessariamente ser lembradas no ato, segundo as circunstâncias e as pessoas a quem sua fala era dirigida. O público não tinha nenhuma autonomia crítica, pois o destinatário (ouvinte) era constituído como público somente “pela”, “na” e “como” representação.

No século XVI, XVII, XVIII, a monarquia portuguesa mercantilista visava com a educação o efeito de catequisar (converter à doutrina católica), conquistar e ocupar novas terras. O ato de usar o discurso religioso tinha a função de subordinar-se à pessoa mística, no caso, o rei. Desta maneira, a pregação era “fundante”, reencenava publicamente a doutrina do poder político como integração de indivíduos e estamentos em um todo subordinado ao “bem comum” do “corpo místico-Rei”.

Contudo, é preciso salientar que era o público mais humilde que recebia a pregação, pois o Saber, neste período, era endereçado apenas aos membros de ordens integradas no “pacto de sujeição”. Mesmo assim, esse funcionamento não era sinônimo de lhe “dar” autonomia, mas uma forma pela qual o sujeito se constituiria para ser subordinado de acordo com a vontade do

Rei. O “bem comum” era sinônimo de “público” e “bem” remetia não só a uma categorização econômica e política, mas, antes de tudo, referia-se a uma categoria moral, específica da “política católica”. A educação produzia o efeito de “incluir todo o corpo místico” do Império no “bem comum” da sociedade. Não no sentido de “todos”, mas no de incluir apenas os “seus” no sentido de integrar/subordinar, segundo a racionalidade hierárquica própria do Antigo Estado Português. Assim, Portugal chega ao século XVIII com uma grave crise interna, tendo seu processo de expansão e de industrialização sufocado pela economia da Inglaterra.

Segundo Basbaum (1957, p. 48-9 *apud* RIBEIRO, 1998 p. 29),

Como nação, continuava Portugal um país pobre, sem capitais, quase despovoado, com uma lavoura decadente pela falta de braços que a trabalhassem, pelas relações de caráter feudal ainda existentes, dirigido por um Rei absoluto, uma nobreza arruinada, quase sem terra e sem fontes de renda, onde se salientava uma burguesia mercantil rica mais politicamente débil, preocupada apenas em importar e vender para o estrangeiro especiarias e escravos e viver no luxo e na ostentação. Era o país uma nação em que o feudalismo se desagrega por si mesmo sem que se *consolidasse* um capitalismo sobre os seus escombros.

Deste modo, nessa eminente crise, Portugal nomeia o Marquês de Pombal Sebastião José de Carvalho e Melo, enquanto ministro de um monarca ilustrado (D. José I), com o objetivo de recuperar a economia através da centralização do poder real, e, sobretudo, modernizar a cultura portuguesa. A urgência de mudança emergiu, conseqüentemente, após o período de dominação espanhola de Portugal, com a morte do cardeal D. Henrique, não havia herdeiros, sendo assim, Felipe II da Espanha assumiu o trono (1580-1649), rompendo com a prevenção do país em relação às Guerras Religiosas e permitindo a abertura do território brasileiro a outras potências.

Tomar a historicização da escolarização brasileira, pela Análise de Discurso, não significa olhá-la como uma evolução temporal, mas como deslocamento, como movência dos sentidos em que sujeito, ideologia e língua são ressignificados pelas condições históricas. Dito de outra maneira, historicizar é reconstruir a história do saber linguístico, na qual a base de constituição do sujeito é sobreterminada por uma relação de forças, não como um mero instrumento de formação, mas, sobretudo, como uma formação/capacitação estruturante para atender as condições de produção vigentes na/pela sociedade.

Diante destas condições de produção, era necessário tirar o maior proveito possível da colônia. Assim, intensificaram a fiscalização das atividades locais; discriminaram os nascidos na metrópole; destinaram os cargos superiores apenas aos metropolitanos; ampliaram

o aparelho administrativo; tornaram indispensável o preparo elementar de leitura e escrita das pessoas.

Instala-se a fase pombalina da escolarização colonial e ocorre a expulsão da Companhia de Jesus de Portugal e do Brasil, em 1759. Pombal institui um plano de recuperação nacional, tendo como enfoque, principalmente, a instrução pública, em que, diferentemente da Companhia de Jesus, o poder teria que ser estritamente direcionado ao Estado e a educação voltada ao interesse do país e não da ordem religiosa.

Segundo Ribeiro (1998, p. 33), “[...] a orientação adotada foi de formar o perfeito nobre, agora negociante; incentivar o ingresso aos cursos superiores, propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis”. Assim, cria-se o imaginário de estudo público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiado pelo/para o Estado. Muito aquém de atender o público, a educação, funcionava como um mecanismo de controle do/para Estado, para distanciar a classe burguesa culta da classe proletária.

Sendo assim, as “Reformas Pombalinas”, visavam transformar Portugal em uma metrópole capitalista, sobretudo, visavam provocar mudanças no Brasil. Então, o ensino secundário deixou de ser organizado em forma de curso – as Humanidades passam a se dar em aulas avulsas (aulas régias) de latim, grego, filosofia, retórica. Pedagogicamente a nova organização se manteve como as organizadas pelos jesuítas, sendo que o avanço foi adotar novos métodos e novos livros. Pela forma em que o ensino é (re)configurado, vemos o funcionamento das formações discursivas, ou seja, dada a “nova” conjuntura social (ideológica), o Estado “determina o que pode e dever ser ensinado”, deslocando-o a pedagogia com bases religiosa para a humana.

No ensino do latim, a orientação era a de ser aprendido apenas como um instrumento de domínio da cultura latina e de auxílio da língua portuguesa. Quanto ao grego (indispensável a teólogos, advogados, artistas e médicos), as dificuldades deveriam ser gradualmente vencidas: primeiro a leitura (reconhecer as letras, sílabas, palavras), depois os preceitos gramaticais e, por último, a construção. A retórica tinha como objetivo a utilidade aplicada ao contato cotidiano. Já as diretrizes para as aulas de filosofia sempre foram trabalhadas na retaguarda, pois havia receio de haver ruptura com a tradição e incertezas em relação ao novo.

Quanto à formação dos professores, segundo a autora, em 28 de junho de 1759 criava-se o cargo de diretor geral dos estudos, determinando a prestação de exames para todos os

professores, que passavam a gozar dos mesmos direitos dos nobres, proibia-se o ensino público ou particular sem licença do diretor geral dos estudos e designavam-se comissários para o levantamento sobre o estado das escolas, professores e materiais (livros proibidos).

O “novo” pensamento sobre a educação naquele período não era fruto do contato com as teorias iluministas, mas a base do descontentamento na estrutura social brasileira. Segundo Filho (2011, p. 137) “Instruir as “classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, e ao mesmo tempo, condição mesma de existência desse Estado e Nação”. Dentre essas condições, a mais fundamental seria, sem dúvida, dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população, evitando, deste modo, que a população se desviasse do caminho traçado.

Como dizia o jornal mineiro *O Universal*, em 1825 “[...] é preciso que o povo seja livre para que possa escolher; e é preciso que ele seja instruído para que faça a escolha certa” (FILHO, 2011, p.137). A instrução escolar era um modo que o Estado utilizava para condicionar uma reorganização (monopolizada) administrativa, política e social. Pois, com a invasão de Portugal (1807) pelas tropas francesas, a família real e a corte se vêm obrigadas a virem para o Brasil, sob a guarda inglesa, e obriga o príncipe regente a decretar a “abertura dos portos” (1808), o que, conseqüentemente, contribuiu para a possibilidade de contatos com povos e ideias diferentes.

Ribeiro (1998) relata que, a partir desta nova realidade em que o Brasil se colocava como sede da Coroa portuguesa, uma série de medidas foi tomada no âmbito intelectual, como a criação da Imprensa Régia (13 de maio de 1808), da Biblioteca Pública (1810 – aberta ao público em 1814), do Jardim Botânico do Rio (1810), do Museu Nacional (1818). Assim, em 1808 circula o primeiro jornal (*A Gazeta do Rio*), em 1812, a primeira revista (*As Variações ou Ensaios de Literatura*) e, em 1813, a primeira revista carioca – *O Patriota*.

Em razão da revogação do Alvará de 1785, que fechava todas as fábricas, em 1812 é criada a Escola de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, em Minas Gerais, enquanto na Bahia são criados os cursos de Economia (1808); Agricultura (1812), com estudos de Botânica e Jardim botânico e anexo; Química (1817), abrangendo Química Industrial, Geologia e Mineralogia; e, em 1818, o de Desenho Técnico. No Rio, o Laboratório de Química (1812) e o curso de Agricultura (1814). Tais cursos tinham como objetivo formar técnicos em Economia, Agricultura e Indústria. Trata-se de um período que inaugura as instituições superiores de ensino no Brasil³ (RIBEIRO, 1988).

³ A estrutura do ensino imperial, composta em três níveis, produziu uma ruptura parcial com o ensino jesuítico colonial. Parcial no sentido de não haver reformulação dos níveis escolares anteriores, assim, o tratamento dado ao estudo da Economia, Biologia e demais cursos “superiores” seguia padrões mais literários (retóricos) que

Enquanto o cenário era favorável no Brasil, em Portugal agravava a insatisfação da população com relação ao governo, em razão do abandono do território português em mãos inglesas. Em 1820 eclodiu a Revolução Constitucionalista iniciada na cidade de Porto que, como o nome indica, objetivava uma liberalização do regime, um fortalecimento das cortes, em detrimento do absolutismo real. Isto resultou na volta do grupo chefiado por D. João VI, em 1821, e também contribuiu para o aceleração do processo de emancipação política. Em 1822, seu filho D. Pedro I proclama a Independência do Brasil e, em 1824, outorga a primeira constituição⁴ brasileira. O Art. 179 desta Lei Magna mencionava que a “[...] instrução primária é gratuita para todos os cidadãos” e, no Art. 250, declara que “[...] Haverá no Império escolas primárias em cada termo, ginásios em cada comarca, e universidades nos mais apropriados locais” (RIBEIRO, 1998, *apud* SILVA, 1969, p. 192).

Na lei de 15 de outubro de 1827, em seu artigo 1º, dizia que “[...] em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos haveria escolas de primeiras letras que fossem necessárias”. Essa foi a única lei geral relativa ao ensino elementar até 1946, corroborando e comprovando, mais uma vez, os limites com que a organização educacional era encarada.

Conforme Aranha (2011), a lei tinha como objetivo principal o fortalecimento político-cultural para a construção da nação brasileira e do Estado Nacional. Assim, “Instruir as classes inferiores” era tarefa fundamental do Estado brasileiro e, sobretudo, condição mesma de existência desse Estado e da nação.

As instituições de ensino tinham o caráter de organicidade, isto é, eram visões políticas com vista no progresso da nação por meio da “civilização pelas letras”. Sendo assim, o ensino, necessitava de um “novo” olhar para estruturar e garantir a construção da nacionalidade. Deste modo, o Estado, baseando e utilizando os ideários civilizatórios iluministas como forma “mascarada” de sustentação da “reforma do ensino”, irradiava, a partir da Europa para o mundo todo, o ideário de “igualdade, fraternidade e liberdade”. No entanto, segundo o Jornal *O Universal*, de dezoito de julho de 1825,

científicos, pois, segundo ARANHA (2011), neste período generalizar os rudimentos do saber, não era estendido às classes sociais de modo geral, ou seja, as classes “inferiores da sociedade” não deveriam ultrapassar o aprendizado das primeiras letras, cabendo-os níveis secundário e superior somente à elite.

⁴ A constituição é a suprema força política de um país, nas suas normas e valores, coordenando e arbitrando todos os conflitos, sempre fiel ao poder constituinte legitimamente expresso (Raymundo Faoro, 1981, *apud*, Santos, 1999, p. 25). Esse conceito teve início a partir do final do século XVIII, quando, na Europa Ocidental, a burguesia era a forma de forjar a hegemonia dos reis e da nobreza. Cria-se, por meio de formas revolucionárias, sustentadas nos ideais do século das luzes (a igualdade, a fraternidade e a liberdade), um documento (constituição) como recurso para limitar e até mesmo eliminar o poder absoluto e arbitrário dos reis (SANTOS, 1999).

[...] o sistema de educação elementar, que se tem seguido no Brasil, desde seu descobrimento, tem sido mui dispendioso, e mui delimitado; ainda sem notar outros defeitos, que de tempos em tempos se tem conhecido, e se tem tentado remediar com algumas providencias oportunas.

A busca imediata por uma estruturação política, social e econômica depararam, em curto prazo, com inúmeras barreiras: a sociedade brasileira manteve sua base escravocrata, o número de “homens livres” foi reduzido; a opção monárquica, por seu turno, com seus padrões aristocráticos; economicamente, as dificuldades decorrentes das “aberturas dos portos”, desequilibraram a balança comercial, causando um desequilíbrio agravado com o fim do bloqueio continental. Todos esses elementos contribuíram para as graves precariedades quantitativas e qualitativas na organização escolar brasileira, pois o Estado, afundado em empréstimos estrangeiros altíssimos, com agravamentos de juros, tornou-se sua economia totalmente dependente dos países estrangeiros (ARANHA, 1998).

Em decorrência aos inúmeros problemas da época, uma vez que a sociedade brasileira se encontrava em um verdadeiro caos. O ensino almejava pessoas/instrutores preparados, no entanto, eram escassos. Em 1823, tentando suprir a falta de professores, instituiu-se o método Lancaster, pelo qual um aluno treinado ensinava um grupo de 10 alunos sob a orientação de um inspetor.

Em 1826, um Decreto instituiu quatro graus de instrução: Pedagogias (escolas primárias), Liceus, Ginásios e Academias, que estavam destinados a servir de padrão de ensino: adoção de matérias e bons métodos; resistência à inovação que não tivesse demonstrado bons resultados. No ano seguinte, criou-se um projeto de lei que propunha a escolha de professores por exames de seleção, no entanto, os salários ainda eram baixos e as condições de trabalho precárias para essa classe trabalhadora.

Em 1831, com a abdicação de D. Pedro I, é decretado o *Ato Adicional à Constituição* (1834), que descentralizava a instrução primária, deixando-a a cargo das Províncias. Mesmo com o advento da República essa situação não se alterou. Em consequência, no governo central, a responsabilidade se dava sob o ensino secundário e superior, ficando o primário sob a responsabilidade das províncias.

Esse funcionamento mostra a pouca importância dada, pelo poder central, à instrução pública e gratuita para ensinar a ler e escrever, que ficou à mercê da própria sorte, ou seja, ficou quase esquecida, nas linhas mortas da constituição 1824. O mesmo não se observava com a instrução pública e gratuita que abrangia o ensino fundamental e o superior, havendo, inclusive, expansão para a formação e preparo dos filhos da elite. Os liceus, imitações francesas, eram

montados nas capitais ou grandes centros economicamente importantes, enquanto a lei existente sobre a obrigação da província com o ensino popular elementar sofria continuada refutação – por falta de verba ou por outro entendimento qualquer (FRANCISCO FILHO, 2001).

Se o atendimento popular era precário para a educação básica das classes populares, com os deficientes a situação era um pouco pior, pois seu atendimento só se dava por iniciativa das Câmaras Municipais ou das confrarias particulares. Esse funcionamento pode ser verificado no artigo 2º do estatuto de 1730, da Irmandade de Santa Ana, de Vila Rica, que previa “[...] uma casa de expostos e asilo para desvalidos, surgida para cuidar de órfãos e crianças abandonadas” (JANNUZZI, 2012, p. 08). Vejamos, pois, que, além de o deficiente ser cuidado por um órgão confessional, os sentidos de exposição e de desvalia são fundantes para a deficiência/o deficiente.

Pode-se supor que muitas dessas crianças apresentavam defeitos físicos ou mentais, as crônicas da época revelavam que eram abandonadas em lugares assediados por bichos, que muitas vezes as mutilavam ou matavam, pois, segundo o autor, “[...] muitas crianças eram abandonadas pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede” (op. cit, p. 08).

A criação das *rodas de expostos*⁵, as primeira em Salvador, em 1726, a segunda no Rio de Janeiro, em 1738, a de São Paulo, em 1825, e a lei de 1828, ordenando o ensino às províncias, podem ter facilitado a entrada de crianças com alguma anomalia nessas instituições de caridade e escolas, pois os pais ou responsáveis não os desejavam ou estavam impossibilitados de criá-los, por vários motivos.

Em meados do século XIX, algumas províncias mandaram vir religiosas para a administração e educação dessas crianças: irmãs de caridade de São Vicente de Paula, religiosas de Doroteia, filhas de Santana, franciscanas de Caridade. Assim, havia a possibilidade não só de serem alimentadas como também de recebem alguma educação (JANNUZZI, 2012).

Depois dos sete anos de idade, as **meninas** eram encaminhadas para o Seminário da Glória, fundado em 1825, onde permaneciam até se casarem, e os **meninos** para o Seminário de Sant’Ana⁶, criado no ano anterior, onde obtinham uma profissão. Vejamos, pois que o

⁵ As *rodas dos expostos* eram cilindros giratórios, com uma grande cavidade lateral, que eram colocadas, especialmente, nas portarias de conventos de clausura. Por essas rodas, as irmãs recebiam doações da comunidade, mas não tardou que começassem a colocar bebês nessas aberturas. Assim, as rodas foram institucionalizadas para esse fim, visando acabar com os infanticídios de recém-nascidos e com o comércio ilegal de crianças portuguesas na raia, local onde espanhóis vinham comprá-las.

⁶ O Seminário de Sant’Ana foi extinto e substituído, em 1874, pelo Seminário dos Educandos Artífices.

binarismo de gênero se marcava, desde aquela época, onde meninas eram destinadas ao casamento e meninos destinados à manutenção da casa.

Um pequeno avanço nessa concepção do que era de menino e de menina só vai ocorrer em 1847, quando foi criada a Escola Normal, que, instalada em 1852 (e extinta em 1956), dava às meninas formação de professoras, enquanto os meninos eram enviados, a partir de 1845, para o Arsenal de Marinha, tornando-se militares.

Nesse processo, algumas crianças com anomalias leves recebiam o mesmo encaminhamento, enquanto as outras mais comprometidas permaneciam nas Santas Casas, convivendo com doentes de toda ordem, inclusive com alienados mentais⁷, embora fosse costume da época julgar a loucura mais como caso de polícia do que de hospital.

No século XIX, com a intensa imigração estrangeira, novas escolas foram criadas com moldes na educação europeia, com objetivo de conservar as tradições da terra natal. Foi neste período que os italianos fundaram algumas escolas anarquistas e também semearam os primeiros embriões do sindicalismo.

A produção cafeeira avançou pela Região do Sudeste e de São Paulo e passou a ter grande importância no eixo econômico do país. Nessa conjuntura, os ensinamentos técnicos surgiram como um recurso preparatório aos desvalidos. Segundo Francisco Filho (2001, p. 60), “[...] eram influências recebidas das sociedades mais industrializadas, procurando preparar os “pobres coitados” para o trabalho”.

Em 1879, Leôncio de Carvalho promoveu a última reforma educacional do Império, estabelecendo normas para os ensinamentos primário e secundário da Corte e o superior em todo o país, assim, autorizava a fundação de escolas particulares; o incentivo à autonomia do ensino e da pesquisa e tornava obrigatório o ensino dos 7 aos 14 anos, inclusive aos filhos de escravos. Contudo, a reforma continuou garantindo avanço ao ensino da elite, pois o ensino para as classes minoritárias manteve-se na precariedade e no baixo nível.

Neste período, ocorreu um grande avanço industrial, decorrente da Primeira Revolução Industrial (1760- 1860), e, sobretudo, a mais impactante, da Segunda Revolução Industrial (1860- 1900), que fortaleceu a burguesia urbano-industrial e a política imigratória; a abolição da escravatura; e, no campo das ideias, o dominante pensamento católico que passou a ser enfrentado pela oposição do positivismo e da ideologia liberal, uma vez que o catolicismo

⁷ Só em 1893, o Poder Legislativo autorizou a abertura de um asilo para alienados, próximo à estação de Juquery-SP. Assim, passou a existir um hospício na capital, superlotado e sem condições higiênicas, mas, mesmo com essas condições adversas, a situação era melhor que a do interior do estado, onde os loucos eram recolhidos em cadeias (JANNUZZI, 2012).

já não era mais a religião oficial do Estado; e, por fim, a queda da monarquia e a proclamação da República (ARANHA, 1996).

Junto desses fatos, D. Pedro II toma a primeira providência pelo atendimento escolar especial, que se deu, segundo Mazzotta (2011, p. 28), “[...] precisamente [no dia] 12 de setembro de 1854, através do Decreto Imperial n. 1.428, [que] fundou o Instituto Meninos Cegos, na cidade de Rio de Janeiro”⁸.

Ainda sob o reinado de D. Pedro II, em 1857, inaugura-se, no Rio de Janeiro, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos (Lei n. 839), que em 1957 (Lei n. 3.198), que teve como professor e diretor Ernesto Huet, e cem anos depois 1957 passou a ser denominado Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

Segundo Mazzota (2011), a educação em ambos os institutos funcionava como oficinas de aprendizagem em manufaturas, como tipografias e encadernação para meninos cegos e de aviamentos e costura para as meninas. Observava-se o mesmo binarismo de gênero com os surdos, pois os meninos aprendiam sapataria, pautação e douração, enquanto as meninas dedicavam-se ao aprendizado das prendas do lar. O autor afirma ainda que, em 1872, apesar dos avanços, “[...] o Brasil, com uma população aproximada de 15.848 cegos e 11.595 surdos, os institutos do IBC e do INES atendiam 35 cegos e 17 surdos” (op. cit, p. 30). Essa disparidade preocupava a coroa real, pois a inatividade desses institutos acarretava despesas aos cofres públicos. Assim, em 1883, o Imperador propôs o 1º Congresso de Instrução Pública, sendo que, dentre as pautas, estava a proposta de elaboração de currículo para a formação de professores para cegos e surdos.

Essa retomada histórica dos caminhos da Educação no país objetiva construir um trajeto de consolidação de políticas para a Educação Especial. Assim, mostrado o percurso no Império, nosso próximo passo é mostrá-lo na República.

2.2 Ensino na República: funcionamentos do falso humanismo burguês

A República no Brasil descende mais de uma de concepção elitista, de um movimento burguês do que de algo que, de fato, pudesse pôr fim a um regime imperialista travestido de boas intenções, pois, marcado por um discurso sustentado pela federalização, no entremeio da

⁸ Segundo o autor, a fundação do Imperial Instituto ocorreu, em grande parte, em homenagem a um cego brasileiro, José Álvares de Azevedo, que estudara no Instituto dos Jovens Cego em Paris. Azevedo obteve muito sucesso na educação da filha do médico da família imperial, despertando o interesse em Couto Ferraz, ministro do Império, que influenciou o imperador a criar o instituto, nomeando o médico Xavier Sigaud para administrá-lo. Em 1890, sob o decreto n. 408, o instituto mudou o nome para Instituto Nacional dos Cegos, e, posteriormente, em 1891, para Instituto Benjamim Constant (IBC).

elite **cafeira** e dos militares positivistas, tem-se o movimento republicano no Brasil (DI RENZO, 2012).

Com a Proclamação da República, em 1889, surgem as primeiras mudanças na área da educação. Benjamim Constant em 1890 rompeu com a tradição humanista, adotando, em sua reforma, princípios positivistas (liberdade e laicidade do ensino), assim, começou a implantar um ensino enciclopédico, seriado, com obrigatoriedade e gratuidade, de acordo com o que prescrevia o texto constitucional.

Segundo Ribeiro (1998, p. 73),

A escola primária ficava organizada em duas categorias, isto é, de 1º grau para crianças de 7 a 13 anos e de 2º grau para crianças de 13 a 15 anos. A secundária tinha a duração de sete anos. No nível superior afetou ao ensino politécnico, o de direito, o de medicina e o militar. Quanto à escola de Minas, nem chegou a ser colocada em execução.

Os pedagogos Feltre, Basedow e Pestalozzi são precursores da *escola nova*, à medida que introduzem métodos ativos à educação e têm em vista também a formação global do aluno. Essa abordagem exige métodos ativos, que deem mais ênfase aos *processos* do conhecimento do que propriamente ao *produto*. As atividades são centradas nos alunos, com a criação de laboratórios, oficinas, hortas ou impressas, conforme ao processo de estimulação. Dessa forma, a *escola nova* valoriza os jogos, os exercícios físicos, as práticas de desenvolvimento da motricidade e da percepção, a fim de aperfeiçoar as mais diversas habilidades. Conforme Aranha (1996, p. 172), as atividades escolares “[...] também se voltam para a compreensão da natureza psicológica da criança, o que orienta a busca de métodos para estimular o interesse sem cercear a espontaneidade”.

Contudo, como essa escola ativa, dinâmica e centrada no aluno pensou e instalou políticas para o sujeito com deficiência?

Na República, a doença significava uma desordem corporal, manifestada por alterações da estrutura física, assim, com o advento da anatomia, os médicos diferenciavam doença de não doenças (alterações na integridade físico-química) como caráter patológico. E, com a introdução da Psicologia, surgem novas classificações dos chamados *anormais* na rede regular de ensino, agora pensados por pedagogos, psicólogos e médicos.

O embate entre pensadores da época causou verdadeira guerra teórica⁹, mas são os pedagogos que ditam mais diretamente as políticas para os deficientes.

A pedagoga Helena Antipoff destacou-se por ser uma escola novista que implantou o sistema de homogeneização das classes, que passaram a ser identificadas por letras, sendo que para as letras de D e E eram destinados os alunos anormais.

Por outro lado, a educadora Maria Montessori fundou, em 1932, a Sociedade de Belo Horizonte, com a participação de suas alunas da Escola de Aperfeiçoamento dos Professores Primários, que consideravam a educação também para os deficientes. Assim, em 1935, Montessori inaugura, como órgão oficial da Secretária de Educação, o Instituto Pestalozzi, preconizando o atendimento de crianças consideradas com problemas mentais e com problema de conduta.

Em 1948, expandindo seu trabalho com os deficientes, fundou, no Rio de Janeiro, a Sociedade Pestalozzi do Brasil e, em 1952, em São Paulo, juntamente com médicos, assistentes sociais, psicólogos e educadores, inaugurando oficinas pedagógicas, que se destinam às primeiras orientações pré-profissionalizantes para os deficientes mentais. Para isto, oferece o primeiro Curso Intensivo de Especialização de Professores para Deficientes Mentais e instala a Escola de Pais e a Clínica Psicológica, como meios de integração do deficiente mental (MARTINS E SILVA, 2006).

No Brasil, a Escola Nova buscava a modernização, a democratização, a industrialização e a urbanização da sociedade. A educação era vista como uma forma de inserção da pessoa na ordem social, isto é, a escola devia atender aos desafios da sociedade. Trata-se, assim, de um projeto de política burguesa que tinha como objetivo a universalização da língua nacional, pois, universalizava-se a circulação do dinheiro, das mercadorias, da mão de obra e, sobretudo, universalizava-se a língua nacional de Estado (língua do burguês – homogênea e jurídica). O sentido da burguesia – do “falso burguês” – em proclamar o ideal de igualdade diante da unificação da língua produzia o falseamento de liberdade aos cidadãos e “organizava” a desigualdade social, reproduzindo, estruturalmente, uma divisão política de Estado.

⁹ O modelo pedagógico de Comte (representante máximo da corrente filosófica positivista) estabelecia o ensino das ciências após os catorze anos, pois, segundo sua concepção, a criança, anterior a essa idade, deveria receber uma educação de caráter estético baseado na poesia, na música, no desenho e nas línguas. Comte recebeu a oposição de vários positivistas, inclusive de Benjamim Constant, que defendia, já na instrução de 1º grau, a aritmética e a geometria prática, sendo que a trigonometria e as ciências físicas e naturais deveriam ocorrer no 2º grau, que tinha início por volta dos 13 anos (RIBEIRO, 1998).

Nessa década ocorrem vários movimentos relevantes no processo de mudanças das características políticas brasileiras como: Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista do Brasil (1922), a Rebelião Tenentista (1924), e a Coluna Prestes (1924 a 1927). Contudo, são movimentos liderados estritamente pela elite em favor do processo de “modernização” contra a elite do regime oligárquico, não tendo participação e tão pouco os “ideais” da população pobre, pois parte da chamada “modernização” estava ligada diretamente ao processo industrializante com a participação do Estado, fase embrionária do Capitalismo.

A escola Nova proposta é, então, institucionalmente instalada, nos moldes da cientificidade e em nome do progresso desenvolvimentista social. Segundo Bressanin (2012), a mentalidade pragmática e tecnológica está vinculada às concepções empírico-positivista, ou seja, o campo educacional de um “fazer aprendendo”, tem no “fazer” a ordem de “preparar o corpo para o mercado”, enquanto o “saber” (letrado) prepara para o espírito. O conceito de cidade, de cidadão, de cidadania, de civilidade é (re)significado e a noção de língua(gem) instaura-se como um instrumento de observação/orientação/preparação para as questões urbanas, sendo necessário (re)pensar o espaço escolar, pois este é o principal meio para/do sujeito *integrar-se* no meio social.

Sendo assim, “[...] a Nação [pensada como] princípio e que Estado é a sua realização, ou seja, é sua materialização. A Nação é a Alma, o espírito; o Estado, o corpo, o material – espaço- geograficamente limitado. Essa relação dicotômica produz como efeito, o sentimento de unidade nacional” (DI RENZO, 2012, p. 40).

Nessa conjuntura positivista em que quer uma sociedade cujo corpo social seja atrelado aos ideais do Estado, funcionando como corpo uno, como corpo são, como corpo integrado, disciplinarizado, como pensar o sujeito deficiente?

2.3 Segunda Republica (1930-36): Educar para manter a “ordem” e “progresso” nacional

No cenário holístico da época, o Brasil desencadeia a crise do café, devido a queda da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, cuja consequência acaba sendo, de certa forma, benéfica, por provocar uma reação dinâmica, isto é, com a queda da exportação e o crescimento do mercado interno, cria-se um terreno propício ao processo de industrialização brasileira (ARANHA, 1996).

Nesse cenário, é necessário investir na educação, isto é, desenvolver mão de obra qualificada. Sendo assim, em 1930, é criado o Ministério da Educação e Saúde (MESP), órgão

importantíssimo para o planejamento das reformas em âmbito Nacional e para a estruturação das universidades.

Assim, a década de 30 torna-se o marco que culminou efetivamente para a entrada do Brasil no modelo capitalista de produção. Educar passa a ser uma função com um triplo desdobramento: direção do físico, aperfeiçoamento da moral e cultivo da razão e da inteligência. Segundo Gondra (2011, p. 535) “[...] educar deveria significar a possibilidade de constituição de um indivíduo forte, robusto, puro e sábio”. A cidade passou a ter uma nova perspectiva de civilização. As práticas sociais e culturais, mesmo engendradas no discurso republicano “todos são iguais perante a lei”, caminhavam pelo viés de uma individualização, isto é, a supremacia do individualismo diante do coletivo.

Neste cenário, era preciso (re)formar a cidade, principalmente (re)formar o povo, desse modo, os empreendimentos direcionados às reformas urbanas e reformas escolares tinham o intuito de fazer desaparecer “as impurezas” – tanto na perspectiva de doenças físicas, da “rudeza” de certos hábitos e valores, quanto dos próprios movimentos insurrecionais. Essas reformas imbricavam-se, segundo Veiga (2011, p. 401), no sentido de “[...] dar vazão ao fascínio e ao belo, concretizar a indústria e a tecnologia, abrir vias de circulação, elaborar um lugar dos indivíduos, demarcando os campos do público e principalmente do privado”.

As configurações das cidades deveriam tornar-se locais de deslocamento, de trabalho e conseqüentemente de pátria, de comunhão cívica, da estética do belo, da harmonia, para assim manter efetivamente a ordem. Mendigos, negros, loucos, prostitutas, rebeldes, eram denominados “classes perigosas”, estorvos para o caminho do progresso e a tal almejada civilidade.

Sustentados pelos ideais iluministas, os quais afirmavam que a elevação moral dos sujeitos não se faz sem a formação estética e sem a elaboração da sensibilidade, as reformas urbanas buscaram conciliar os ideais sanitaristas com a ideia de uma nova estética, visando não apenas a higienização, mas também a existência de uma identidade única. A escola representaria, assim, a “muralha do patriotismo”. Desse modo, liderados pelos intelectuais *liberais*, que expressavam o desejo de construção de um país em base urbano-industrial-democrática, publicaram o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, o qual propunha bases pedagógicas renovadas e a reformulação da política educacional.

O discurso sobre a deficiência aparece atrelado aos problemas de profilaxia, originado pela campanha pró-eugenia, lançada pelo médico Renato Kehl, que, tentando buscar um modo para justificar os “corpos faltosos” no/do espaço citadino, atribuía responsabilidade as doenças

como a sífilis, a tuberculose e as doenças venéreas da “população pobre e sem higiene”. Com isso, em 1931, visando o estudo e a propaganda das ideias de regeneração física e psíquica, criada pela Campanha, originou-se a Comissão Brasileira de Eugenia (JANNUZZI, 2012).

Em 1934 foi fixada a segunda constituição da República, que incumbiu a União de “[...] fixar o Plano Nacional de Educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução em todo território do país”. O ensino primário deveria ser obrigatório e totalmente gratuito. Além disso, instituiu-se a tendência à gratuidade para o ensino secundário e superior. E, para o provimento de cargos no magistério, seria obrigatório o concurso público. O Estado assumiria a fiscalização e a regulamentação das instituições de ensino público e particular e, finalmente, fixou que a União deveria reservar no mínimo 10% do orçamento anual para a educação, e os Estados, 20% (GHIRALDELLI JR, 2001).

Percebe-se a tentativa do Estado em administrar justamente a universalidade da língua através da elaboração das políticas públicas. Ainda em 1934, por iniciativa do governador Armando Salles Oliveira, foi criada a Universidade de São Paulo, no ano seguinte, no Rio de Janeiro, o Secretário de Educação do Distrito Federal, Anísio Teixeira, cria a Universidade do Distrito Federal.

O sentido que a Escola e a Educação produzem neste período resulta de sentidos histórico-ideologicamente construídos, criando o imaginário de que ambas são “[...] mecanismos para ascensão/promoção/mudança social”. Ou seja, produz-se uma naturalização de uma política civilizatória, a qual se apresenta para o indivíduo como sendo “[...] mais do que natural, mas como dever é obrigação”, apagando e neutralizando o seu efeito como ato político, pelas políticas públicas (DI RENZO, 2012).

O regime constitucional, criado em 1934, não se manteve por muito tempo, pois, em 1937, sob o pretexto de combater ao consumismo e manter a unidade e a segurança da nação, o presidente Getúlio Vargas, desfechou o golpe que institucionalizou o Estado Novo. Os debates educacionais de 1934 foram silenciados, novo reordenamento jurídico foi instituído. Um novo caminho, agora regido pelo Estado ditatorial, assume e redireciona o debate sobre a pedagogia e a política educacional (GHIRALDELLI JR, 2001).

Nesse novo cenário, como pensar o sujeito deficiente?

2.4 Estado Novo (1937- 45): ratificação da ordem dominante pelo viés da opressão

Naquele momento histórico, o Estado se desresponsabiliza da educação pública, assumindo um papel de quem subsidia, transferindo a responsabilidade à família. Sobretudo, desobriga-se do papel de manter e de expandir o ensino público:

1934

Artigo 150 – parágrafo único – a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível [...].

1937

Artigo 130 – O ensino- primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar, escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

Na legislação do Estado Novo, o Estado divide a responsabilidade do ensino com a sociedade, uma vez que atribui à camada mais alta o dever de financiar a educação da classe desfavorecida. Na Carta de 37, o Estado não preconizava fornecer à população uma educação de qualidade, através da rede de ensino público e gratuita. A intenção do Estado era manter um explícito dualismo educacional: os ricos proveriam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir esse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais (GHIRALDELLI JR, 2001).

Assim, no artigo 129º da Carta de 37, o Estado determinou como seu dever somente a sustentação do ensino pré-vocacional e profissional, destinado às classes menos favorecidas. Com isso, observa-se o efeito produzido quanto ao discurso que institui a divisão de classes, sobretudo, a quebra do ideário de igualdade, pois o ensino público destinado à classe marginalizada era condicionado aos ensinamentos profissionalizantes.

A vigência do Estado Novo (1937-1945), regência da ditadura de Vargas, foi regulamentada por diversas leis, às quais são nomeadas de *Leis Orgânicas do Ensino*¹⁰, também chamadas de *Reforma de Capanema*.

Segundo Aranha (1996, p. 202) “[...] o curso secundário é novamente reestruturado, passando a ser constituído do ginásio de quatro anos e colegial de três anos, este dividido em curso clássico (com predominância de humanidades) e científico”. O ensino colegial perdeu o

¹⁰ Segundo Aranha (1996), foram regulamentadas por decretos-leis, em 1942, a Lei Orgânica do Ensino Industrial; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e a Lei Orgânica do Ensino Secundário. No ano seguinte, a Lei Orgânica do Ensino Comercial e, em 1946, com a queda de Vargas, a Lei Orgânica do Ensino Primário; a Lei Orgânica do Ensino Normal; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e a Lei Orgânica do Ensino agrícola.

seu caráter propedêutico, como preparação para o ensino superior, e passou a preocupar-se mais com a formação geral, assumindo mais de 90% dos alunos do colegial. O “curso de formação” passa a ser frequentado apenas pela camada média da população, acentuando cada vez mais as diferenças, os seletismos e a antidemocracia.

As Leis Orgânicas de Ensino tiveram início na gestão de Gustavo Capanema no Ministério da Educação e Saúde Pública, e se completaram em 1946. A última lei dessa reforma foi a do ensino primário, através do decreto-lei nº 8.529 de janeiro de 1946. A referida lei organizou o ensino primário num curso de quatro anos auxiliado por mais um ano que deveria ser preparatório ao exame de admissão ao ginásio. Vigorou também o primário de dois anos, destinados a adolescentes e adultos.

Nesse período, a finalidade constitucional do artigo 25 era “[...] formar as individualidades condutoras”, ou seja, elevar a consciência patriótica e a humanística. Com isso, entre 1930 e 1940, o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados na época. Em consequência, de 1936 a 1951, o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, nas regiões mais desenvolvidas. Quanto às escolas técnicas havia 133, em 1933, contudo esse número passou para mais de 1.368, e o número de alunos atingiu mais de 65 mil, em 1945 (ARANHA, 1996).

Nesse período, também, criou-se o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), o Instituto Nacional do Livro, o Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico. O Estado Novo foi uma ditadura, que frisou o desenvolvimento interno, sobretudo os interesses do capitalismo. Vargas criou a institucionalização do sindicalista atrelada ao Estado, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A Escola toma como papel principal o interesse do capital, assim, não muito diferente da era do Império, o que ocorreu foi uma substituição, uma inversão em termos ideológicos, isto é, a ideologia religiosa pela ideologia mercadológica. Antes bastava copiar e reproduzir a arte, de acordo com o *pacto de sujeição* do cristão à Igreja e ao Rei; agora reina o pacto visando capacitar o sujeito segundo a ordem do Mercado¹¹.

O exercício da cidadania foi extremamente limitado em todas as suas dimensões: os direitos civis e os políticos foram cerceados, e os direitos sociais, apesar de existirem

¹¹ Vislumbrando um possível retrocesso à história, sobretudo, a partir da ascensão do atual governo, se não formos fortes e atravessarmos a transparência da “doutrinação” da conjuntura política em que vivemos seremos comprimidos pela contemporaneidade perversa, que sustenta o discurso “de igualdade para todos”, enquanto exercita a mais flagrante e cruel divisão de classes.

legalmente, não eram desfrutados. Mantinha-se a censura e a falta de liberdade e foram designados como os “anos de chumbo”.

Nesses moldes, os conventos e os asilos representavam uma prisão, um ambiente de confinamento para as pessoas com deficiência. O atendimento educacional era um mecanismo do Estado que visava retirar os deficientes do convívio com a sociedade, com as comunidades de origem, desse modo, funcionava mais como um mecanismo de “omissão e de negação da existência desses sujeitos”. Segundo Di Renzo (2012), “[...] a questão da ordem se impõe quando algo necessita ser feito, porém, a contragosto dos envolvidos. Daí decorre o autoritarismo e a obediência”, pois a Escola funciona de modo a apagar a criatividade para se evitar a desordem, uma vez que, o imperativo da ordem, associado “ao bem da coletividade”, opera como propulsor da ordem e do progresso diante das instituições e empresas.

2.5 República Nova (1946-63): Educação sustentada pelo discurso da meritocracia

O Estado Novo terminou em 29 de outubro de 1945 com a deposição de Vargas. Assim, o General Dutra assumiu o poder, em 1946, e proclamou a nova constituição, que difere em essência das constituições republicanas anteriores, pois enquadrava os demais poderes ao Executivo e liquidava com o *federalismo*, com os governos estaduais, com a pluralidade sindical (RIBEIRO, 1998).

Quanto à educação, assegurava-se o princípio da constituição anterior, que dava ênfase ao trabalho manual, ancorando-se no preceito de que a educação era “direito de todos”. Desse modo, o Artigo 128 declarava ser a arte, a ciência e o ensino livre uma forma de aprendizado afeito às iniciativas individuais e à associação da pessoa coletiva, pública ou particular, enfatizando a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, e, sobretudo, a obrigatoriedade do ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias. A constituição ainda ressaltava o regime de cooperação entre a indústria e o Estado, que devia dar providências ao programa de política escolar, tanto em termos do ensino pré-vocacional quanto do profissional, que era destinado “à classe menos desfavorecida”, conforme preconizava o artigo 129.

Observamos que o discurso sustentado pelo Estado, na constituição, produz o efeito de que a política educacional tinha o propósito de preparar o maior contingente de mão-de-obra possível para atuar no mercado capitalista. No entanto, o Estado não visava contribuir diretamente para a superação da dicotomia entre trabalho intelectual e manual, uma vez que a população destinada ao trabalho braçal era a das classes menos desfavorecidas. Isto é, o Estado,

por meio da educação, não visa melhor a vida, a ascensão social do sujeito dentro da sociedade, apenas produzir o efeito de melhoria da sua posição social dentro do seu próprio grupo.

No cenário mundial, o fim da Segunda Guerra Mundial orquestrou uma era de construção de governos populares e democráticos na Europa, o que tornou inevitável manter-se fora do processo mundial de redemocratização. Esse funcionamento fez com que, nos anos de 1945 a 1947, o movimento popular brasileiro crescesse, crescendo também o número de formação de partidos e de novas e velhas agremiações políticas, que ganharam as ruas (GHIRALDELLI JR, 2001).

No âmbito internacional, vigorava a constituição da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, que proclamava que “[...] todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direitos” (Artigo I), sendo assim, todas as pessoas são iguais perante a lei e devem ser protegidas contra qualquer tipo de discriminação (Artigo VIII). Esta declaração contribuiu para inaugurar o período da defesa e do amparo mundial aos excluídos, fazendo emergir, sobretudo, a inclusão social das pessoas com deficiência, para as quais foram assegurados direitos e deveres.

Em outras palavras, ao assegurar direito ao sujeito deficiente, a declaração tomou-o como sujeito livre para se submeter, pois coube a ele também os deveres de produção e de consumo, conforme preconizava/preconiza a ordem capitalista ao sujeito-de-direito, segundo Haroche (1992). Contudo, como o deficiente, constituído pela falta, pode incluir-se nessa ordem que lhe demanda saúde corporal e mental para a livre concorrência no mercado?

Esse movimento de integração requer, então, pesquisas de caráter científicos, instalando um certo pioneirismo da educação especial no Brasil, fazendo surgir, em 1950, cerca de cinquenta e quatro estabelecimentos de ensino regular e onze instituições especializadas para deficientes, mantidos pelo poder público, onde eram ofertados ensino de 1º grau, atendimento médico, fonoaudiológico, psicológico e social.

As pesquisas não retiravam, contudo, o caráter constitutivamente nefasto atribuído à deficiência, um caráter marcado no seu próprio processo de denominação, pois, visando escapar aos sentidos das primeiras classificações médicas (idiotia, cretinice, imbecilidade, oligofrenia), tanto médicos quanto educadores trataram de renomeá-los. Assim, enquanto os médicos adotavam a classificação da deficiência como *leve*, *moderada* e *profunda*, os educadores a classificavam em termos educacionais como *educáveis*, *treináveis* e *dependentes*.

De toda maneira, o que essa necessidade de renomear marca é a tentativa de fugir ao caráter limitador da deficiência, especialmente a mental, apontando, no processo de nomeação,

as possibilidades dos deficientes de se inserirem na ordem da produção e do consumo. Assim, aqueles aos quais a medicina e a educação classificavam como apresentado um retardo leve poderiam ser educados, ou seja, dava perspectivas de que o investimento educacional poderia render algum sucesso, enquanto o treinável, o de deficiência moderada, poderia ser treinado para uma atividade pré-profissional que lhe rendesse alguma autonomia. Aos deficientes de comprometimento profundo, o dependente, era destinado o trabalho de treino de atividades da vida diária, como comer, usar o sanitário etc., visando assegurar-lhe alguma independência.

A seleção de trabalhos de pesquisadores brasileiros da época, apresentados por Mazzotta (2011), dão conta desse deslocamento paulatino, marcado pelo processo de nomear: a monografia, de 1900, apresentada pelo Dr. Eiras, que ainda faz uso da terminologia anterior – *Da educação e tratamento médico-pedagógico dos idiotas* – e dos trabalhos posteriores, de 1915, dão conta dos sentidos instalados pelas denominações: *A educação da infância anormal da inteligência no Brasil* (do professor Clementino Quaglio); o *Tratamento e educação das crianças anormais da inteligência* e *A educação da infância anormal e das crianças mentalmente atrasadas na América Latina* (ambos de Basílio de Magalhães); e o livro de 1920 – *Infância retardatária* – de Norberto de Souza Pinto.

Esses deslocamentos não apagam o caráter discriminatório dado à deficiência mental, pois, se não eram mais denominados como idiotas, eram considerados anormais, atrasados e retardatários. Assim, no próprio processo de designar já se produzia efeitos da desesperança e da descrença de investimento nesses sujeitos.

Orlandi traduz o pensamento de Haroche (1992), explicando os modos de constituição desse novo sujeito:

O Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão, levando-o a interiorizar a ideia de coerção ao mesmo tempo em que faz com que ele tome consciência de sua autonomia (de sua responsabilidade, portanto). Há uma determinação do sujeito moderno. [...] na Idade Média era a determinação do sujeito religioso, agora passa a ser da interpelação do sujeito moderno, podemos afirmar que a submissão do homem a Deus (à letra) cede lugar a sua submissão ao Estado (às letras, ao jurídico). A subordinação fica menos visível porque se sustenta na ideia de um sujeito livre e não determinado quanto as suas escolhas (ORLANDI, 2007, p. 90).

Nesse tempo, a educação, representava um agente potencializador da igualdade de oportunidades, isto é, a educação como instrução do sujeito à sua inserção no lugar do capital, sendo assim, repercute o discurso da meritocracia, pelo qual o próprio sujeito coloca-se como responsável por suas conquistas e fracassos. Segundo (PFEIFFER, 2011, p. 10), “[...] a

meritocracia se instala e é o talento de cada um – marca biológica – que vai garantir o lugar social a ser ocupado e, desse modo, a afirmação da divisão e de sua justificação resta legitimada”. Este discurso é sustentado pelo Estado, colocando a divisão como um resultado que adere às características e capacidades cognitivas inerentes ao próprio sujeito, silenciando o próprio processo que produz a segregação.

O movimento de sentidos, determinado pelo sujeito moderno, fica marcado como o principal agente de esforço individual, isto é, o sujeito como protagonista do seu sucesso e do seu fracasso. Deste modo, a educação produz um efeito de que apenas aqueles que se esforçavam tinham acesso à educação mais ampla, enquanto os menos “talentosos” se mantinham na educação mais restrita.

Na largada, vemos a discrepância no que tange à educação para os deficientes, pois, em 1960, foi instituído, por influência do movimento liderado pela Sociedade Pestalozzi e Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais, do Rio de Janeiro, com o apoio do ministro da Educação, Pedro Paulo Penido, o decreto n. 48.961/60, que propunha uma *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação da Deficiência Mental* (CADEME). Assim, em seu Artigo 3º, inciso III, declara “[...] promover e auxiliar a integração dos deficientes aos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas¹²”. Em seguida foi criado o Fundo Especial, que tinha como responsabilidade a constituição de dotações orçamentárias referentes aos serviços educativo-culturais, de reabilitação, tanto pública quanto privada da União, dos estados e dos municípios.

Em 1954, ocorreram as primeiras representações das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), no Rio de Janeiro, e, três anos após a sua implantação, em 1957, o governo federal assumiu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1958, vinculada a direção do Instituto Benjamim Constant, estabelecendo a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficiente da Visão e somente em 1960 foi criada a primeira Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais.

Neste cenário, é necessário (re)pensar a educação nacional desenvolvimentista a partir do projeto que tramitou durante treze anos – o da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), enviado por Clemente Mariani ao Congresso Nacional. Esse projeto de lei se propunha a reformular a estrutura educacional caótica do país, deixada pelo Estado Novo através das Leis Orgânicas de Gustavo Capanema.

¹² Diário Oficial da União, 23, set. 1960. (MAZZOTTA, 2011, p. 56).

Em 20 de dezembro de 1961, foi promulgada a Lei 4.024, que estabelecia o fim da educação baseada nos princípios do Estado Novo, propondo respeito à liberdade, à solidariedade, à compreensão dos direitos e deveres, à dignidade e liberdade humanas, ao fortalecimento da unidade nacional, solidariedade internacional, com desenvolvimento integral da personalidade humana e sua participação no bem comum; tudo sem preconceito. Estruturava a educação em:

1. Pré-primário: escolas maternas e jardins da infância para crianças de até 6 anos de idade;
2. Ensino Primário: com no mínimo 4 anos de duração, para crianças 7 anos ou mais;
3. Ensino Secundário: formado por dois ciclos: ginasial com 4 anos e colegial com no mínimo de 3 anos de duração, abrangendo os cursos técnicos, normal e toda estrutura antiga da educação média, e
4. Ensino Superior: em faculdade ou universidade, englobando aulas, pesquisa e extensão. Abrangendo a graduação e a pós-graduação (FILHO, 2001, p.104-105).

Em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4.024/61), o atendimento educacional à pessoa com deficiência passa a ser um direito previsto em lei, ofertado *preferencialmente* dentro do sistema geral da educação. Assim, determinou-se que esses alunos, sempre que possível, deveriam ser inseridos nos serviços educacionais comuns.

No entanto, juntamente com esse período, passa a haver uma aglomeração de instituições privadas de caráter filantrópico, sem fins lucrativos, como a Sociedade Pestalozzi do Brasil e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), pois, como o direito ao acesso *preferencialmente* do sujeito com deficiência no sistema da educação foi garantido por lei, era mais viável enquadrar os sujeitos desviantes em instituições especiais específicas, segregando os alunos que não se enquadravam nas escolas regulares e cujos comportamentos pudessem perturbar a nova ordem social, assim, essas instituições passaram a funcionar como um mecanismo de substituição da educação regular por uma educação especial.

Segundo Souza (2017, p. 20), essa instituição não eliminava a segregação da pessoa com deficiência, uma vez que o deficiente saía da segregação familiar e passava para uma segregação institucional, pois a instituição proporcionava um cuidado e assistência, sobretudo, “[...] protegendo o deficiente da sociedade sem que esta estivesse de suportar o seu contato”.

Foi neste período que as equipes das instituições de educação especial passaram a classificar as funcionalidades e as especificidades dos “alunos” deficientes em: *dependente*,

treináveis e *educáveis*¹³, tornando o deficiente/a deficiência transparente, previsível, de modo a não representar surpresa e ameaça.

De acordo com a Análise de Discurso, a classificação é um modo de dar sentido, fixar ali uma “uma característica de identidade” em que se possa ser interpretável e passível de dominação. A classificação justifica e hierarquiza as diferenças com o outro deficiente. As diferenças se tornam a materialidade de classificação a partir do seu desenvolvimento biológico, psicológico e social. Sendo assim, os *dependentes* referiam-se aos sujeitos com QI inferior a 25, sendo classificados como graves e podendo apresentar pequenas “melhoras”, desde que a criança e a família fossem bem assistidas; os *treináveis*, QI entre 25 e 75, podem ser inseridos em classes especiais e podem desenvolver-se cognitivamente (aprender a ler e a escrever), desenvolvendo hábitos higiênicos e conceitos de disciplina, desde que sejam trabalhados com afeto, compreensão e metodologia adequada e específica; e os *educáveis*, que apresentam QI entre 76 e 89 e que podem ser inseridos em classes comuns, desde que sejam acompanhados por psicopedagogos, pois, segundo Souza (2017), são classificados como inteligência “limítrofe ou lenta”.

Com as categorizações, os profissionais responsáveis e pedagogos atendiam os *dependentes* e *treináveis* sob uma educação assistencialista, e aos *educáveis* ofereciam uma educação como “habilitação/instrução” para viver em sociedade.

As instituições, neste período, eram mantidas por doações e contribuições de cada estado da união e os alunos tinham direito a transporte escolar e refeições. Em sala, as atividades eram propostas de acordo com as especificidades de cada um como: atendimento multiprofissional, atividades pré-profissionalizante e escolarização (SOUZA, 2017).

Em 1962, criou-se o Conselho Federal de Educação e foi elaborado o 1º Plano Nacional de Educação (1962- 1970), assim, muitos movimentos populares envolvendo a educação surgiram nos anos 60: Paulo Freire com a alfabetização no contexto; O Movimento de Educação de base, apoiado pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos no Brasil); o Centro Popular de Cultura, criado pela União Nacional dos Estudantes (UNE) e outros movimentos de cultura popular, pois, segundo Ghiraldelli JR (2006), em 1963, metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam e somente 1% dos estudantes alcançavam o ensino superior.

¹³ Pedagogia Especial. Disponível em: <http://pedagogiaespecial.webnode.com.br/news/classifica%C3%A7%C3%B5es%20da%20defici%C3%Aancia%20mental/>. Acesso em 23 jan. 2019.

Com os governos militares, a partir de 1964¹⁴, esses movimentos foram extintos ou colocados fora da lei e seus líderes presos. Assim, o regime militar extinguiu o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), criado em 1955, que era um Instituto dedicado à tarefa de repensar a cultura brasileira autônoma, não alienada, rompendo com a tradição colonial de transplante cultural, pois o ISEB defendia e orientava a produção e a indústria nacionais, isto é, o nacional-desenvolvimentismo.

Além disso, os militares, no Golpe de 1964, extinguiram importantes ações para o avanço nas áreas sociais do governo Jango: o investimento de 12% dos recursos dos impostos arrecadados pela União para a educação; a criação de um plano com metas qualitativas e quantitativas que deveriam ser alcançadas em oito anos, o PNE, que foi extinto duas semanas após a tomada do poder¹⁵.

2.6 Ditadura civil-militar (1964-1985): educação na perspectiva tecnocrata

Segundo Ghiraldelli Jr. (2006), falava-se em Revolução, mas na verdade não se tratou de uma revolução propriamente dita, mas de golpe militar, pois, exercido pelo pacto entre a tecnoburocracia militar e civil com a burguesia nacional e as empresas multinacionais, o golpe pode ser chamado ainda de *ditadura do capital*¹⁶. Assim, o golpe de 64 não provocou mudanças efetivas no modelo econômico pelo país, mas foi um modo de manter em funcionamento o modelo vigente do *nacionalismo desenvolvimentista*.

Podemos observar, contudo, o caráter insidioso do Estado militar em dissimular suas ações, pois a instituição da “Semana Nacional da Criança Excepcional¹⁷”, instalada pelo decreto presidencial nº 54.188, de 24 de agosto de 1964, a ser comemorada anualmente na semana de 21 a 28 de agosto, em todo o estado brasileiro, dissimula em ação humanitária toda a sorte de tortura imposta aos opositores do regime.

¹⁴ Até 1964, o país passou por seis Governos: Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Café Filho (entre a morte de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino), Juscelino Kubitschek, Jânio Quadro, João Goulart. E, ao contrário do que vigorou na Primeira República, em que reinava a “vocação agrária” do país, nos anos de 40 e 50 emergiu a corrida em defesa a industrializa o.

¹⁵ Essa memória do processo de extin o dessas conquistas atualiza-se enquanto *acontecimento discursivo* nos dias atuais, sob o desmonte dos cortes e investimentos para a educa o nos primeiros meses de governo do presidente da república. A história se repete, e, mais uma vez, a memória atualiza-se sob uma ideologia ditatorial-militar, que se apropria do discurso em favor do ensino de Libras, por exemplo, para silenciar/apagar uma forma de administra o perversa.

¹⁶ A tecnoburocracia militar e civil acabou obtendo o controle exaustivo da sociedade política, racionalizando e ordenando a economia no sentido de favorecer o processo de acumula o e centraliza o do capital.

¹⁷ A cria o de uma Semana Nacional do Excepcional   uma forma de o Estado militar silenciar/apagar o sujeito deficiente pela falácia de uma semana “exclusiva” dedicada a ele.

O ministro Roberto Campos¹⁸, em palestra sobre a “Educação e Desenvolvimento Econômico”, frisou a necessidade de atrelar a escola ao mercado de trabalho. Uma sugestão foi tornar os vestibulares mais rígidos, pois o ensino médio deveria atender à massa, enquanto o ensino universitário, necessariamente, deveria atender às elites. Assim, o ensino secundário deveria ganhar conteúdos com elementos utilitários e práticos, ao invés de características humanistas, advogava-se, assim, a profissionalização da escola média, como intuito de seleção ao ensino público. Para erradicar o analfabetismo foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (o MOBRAL), que, ao fracassar, teve em seu lugar a Fundação Educar (ARANHA, 1996).

As leis 5.540/68 e 5.692/71, impostas pelos militares e tecnocratas, diferentemente das anteriores, resultado de debates civis, são implementadas pelo acordo, de 1966, feito entre MEC-Usaid (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*), no qual o Brasil passa a receber assistência técnica e cooperação financeira para a implantação da “reforma educacional”. Assim, na década de 70, inicia-se um movimento em favor da inserção das pessoas com deficiências no ensino regular de ensino, juntamente com as crianças ditas “normais”, o denominado movimento de *integração*, que, nesta perspectiva, representa a “preparação” do sujeito deficiente em salas específicas para que este possa desenvolver habilidades para viver em sociedade, ou seja, tornar-se funcional. Desse modo, a escola utiliza, enquanto instituição responsável em transformar e agenciar o processo de “transformação da sociedade”, o argumento de amparo e de visibilidade ao sujeito com deficiência, uma vez afirmar, por um falso humanismo, o seu não lugar no ensino escolar. Em outras palavras, o Estado legitima, por meio de lei, a integração do aluno com deficiência nas escolas regulares, produzindo o efeito de eliminação da sua exclusão constitutiva.

No entanto, esse aluno com deficiência ainda é invisível aos olhos da comunidade escolar, pois continua segregado em uma sala separada, as chamadas *salas especiais*, cujo atendimento pedagógico faz-se de forma unificada, sobretudo a alfabetização/socialização, pois se dá a partir da categorização das suas potencialidades (dependente, treinável e educável), o que muda é apenas o seu “direito” de “estar” em escolas regulares.

As políticas de ensino para estes sujeitos (re)produzem gesto de interpretação que produzem efeitos de “saneamento”, pois higieniza-se a escola e as salas regulares das suas indesejáveis presenças. Trata-se, pois, de um funcionamento que, pela evidência, produz-se como um gesto humanitário, pois produz o efeito de preocupação e de “ajuda aos

¹⁸ Roberto Campos foi ministro do planejamento no governo Castello Branco.

desfavorecidos”. Para Mazzota (2011), as classes especiais para o atendimento do deficiente eram basicamente pautadas na necessidade científica de apartação dos alunos normais dos anormais. A educação consolidava-se como o movimento de “homogeneização de todos”, isto é, todos teriam que estar integrados, preferencialmente no ensino regular, porém cada qual no “seu quadrado”, de acordo com sua potencialidade e especificidade.

Percebe-se, concomitante à fase da segregação, o movimento de integração, pois, em ambos os movimentos o aluno com deficiência ocupa o mesmo lugar de não pertencimento. No primeiro movimento, o sujeito com deficiência foi estritamente apartado da sociedade, enquanto na segunda ganha o direito de ir às escolas, porém continua apartado de todos, em salas especiais, onde era ou deveria ser “treinado/preparado” para acompanhar o currículo da sala regular.

Esses funcionamentos espelham os modos de organização da sociedade capitalista, pois “[...] o político, simbolizando as relações de poder, reside na divisão dos sujeitos e dos sentidos já que a nossa formação social é regida pela diferença, pela divisão, pela dispersão” (ORLANDI, 2002, p.292). Nesse modo de funcionamento, a escola perde o papel de “transmissora de conhecimento”, sendo (re)significada como mecanismo de preparação do indivíduo para a vida social, ou seja, para o mercado.

No governo militar, pelo artigo 9º da Lei 5.692/71, que previa o tratamento especial para os excepcionais, instalou-se, em 1973, durante o governo do Presidente Médici, o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), legitimando, em todo território nacional, a promoção, a ampliação e a qualidade do atendimento aos deficientes, extinguindo as campanhas e os acervos financeiros e patrimoniais a ele incorporado. Assim, em 1986, o referido órgão é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESP). No entanto, em 1990, a nova reestruturação do Ministério da Educação extingue a Secretaria, sendo suas atribuições assumidas pelo Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE).

Em 15 de março de 1990 o Ministério da Educação sofre nova reestruturação e as atribuições da Educação Especial passam a ser da Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em 1992, após a queda do presidente Fernando Collor de Mello, houve outra reorganização dos Ministérios, retomando a estrutura da SESPE, como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto (MAZZOTTA, 2011).

Como vemos, esse ir e vir é decorrente das opções políticas dos diferentes governos, que a cada mandato reconfiguram o cenário financeiro, administrativo e pedagógico, de acordo com interesses partidários. Contudo, as primeiras iniciativas governamentais em nível nacional

se dão em meados de 1955 a 1964, a princípio como uma tentativa sócio-política-econômica de reconfiguração do espaço urbano. No entanto, é preciso ressaltar que a força dos pais de crianças com deficiência foi de suma importância para que esses movimentos se deflagraassem, significando, embora em pequenas proporções, melhorias para essa população.

A reforma que tem como caráter o poder autoritário, vertical, domesticador, visa, conseqüentemente, unificar o sistema educacional ao modelo econômico dependente, uma ação imposta pela política norte-americana à América Latina, que visa: educação e desenvolvimento; formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão-de-obra especializada de um mercado em desenvolvimento e educação e segurança, através da formação do cidadão consciente. Sendo assim, as disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudos dos Problemas Brasileiros) são importantes, pois estabelecem relação entre a escola e a comunidade, criando, desse modo, conselho de empresários e mestres.

A educação em geral, especificamente para os marginalizados, previa uma linha preventiva e corretiva (terapêutica), dito de outro modo, na ordem econômica e social assegurava-se, mediante lei, a Educação Especial como um caminho de reabilitação e de reinserção desse sujeito na vida econômica e social do país, e não como educação escolar propriamente dita. Assim, no fim do Regime Militar, as discussões direcionadas à educação, não eram de caráter pedagógico, e sim político. A liberdade de expressão e de organização era quase inexistente, pois eram constantemente suprimidos da sociedade partidos políticos, sindicatos, agremiações e outras organizações representativas. Do mesmo modo, os meios de comunicação e as manifestações artísticas eram reprimidas ou censuradas.

Contudo, no início da década de 80 o regime militar começa a enfraquecer e com isso inicia-se um processo lento de democratização no país, que não experimenta grandes mudanças no plano da educação, pois já era reconhecido o fracasso da implantação da reforma da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), e a Lei nº. 7.044/82 dispensava as escolas da obrigatoriedade da profissionalização, sendo retomado o caráter para a formação geral.

Trata-se de dificuldades que impõem um (re)pensar a educação, assim, o discurso acadêmico-oficial concretiza, no ano de 1984, a implantação do Ciclo Básico no Estado de São Paulo, visando a construção de uma escola democrática decorrente de esforços governamentais que garantissem o provimento de recursos e a uniformização da teoria educacional.

Esse primeiro gesto caracteriza a Nova República e seu anseio em redemocratizar a educação, conforme discutiremos na próxima seção.

2.7 Nova República (1986-2012): Redemocratização da educação na/para contemporaneidade

Em 1985 inicia-se um período de redemocratização, denominado também de Nova República, o presidente João Batista Figueiredo, aprova a Lei de Anistia, que libertava muitos presos políticos, e a reforma partidária, que o governo militar excluía. Passamos, assim, ao primeiro governo civil depois da ditadura.

Entre 1985 e 2002, quatro presidentes comandaram a República: José Sarney, Fernando Collor de Mello, Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso. Ao longo desse período surgiram e desapareceram várias agremiações políticas, sendo que algumas delas se preocuparam teórica e praticamente com a educação, implementando algumas iniciativas à política de educação.

A democratização do país, a partir de 1985, culminou na eleição de uma Assembleia Nacional Constituinte, assim, um novo Parlamento deveria fazer a nova Carta Magna, colocando de lado a Constituição imposta ao Brasil, e tantas vezes emendada autoritariamente de modo a servir a interesses momentâneos, pelos generais presidentes (GHIRALDELLI JR, 2006).

Em 1988, no Brasil foi outorgada uma nova constituição – supostamente mais generosa quanto aos direitos sociais. A educação apareceu como um direito social, junto à saúde, o trabalho, o lazer, à segurança, à previdência social, à proteção à maternidade e à infância e à assistência aos desamparados (art. 6º). Em outras palavras, a nova “[...] constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à educação como uma prioridade em relação a outros direitos” (idem, p. 169). Assim, a educação deveria visar o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No artigo 206 da Constituição se estabelecem os princípios da educação brasileira:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV. Gratuidade do ensino público em estabelecimento oficiais;
- V. Valorização dos profissionais de educação;
- VI. Gestão do ensino público, na forma da lei;
- VII. No artigo 208, infere com deveres de o Estado garantir:

- VIII. Ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiverem acesso em idade própria;
- IX. Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;
- X. Atendimento educacional especializado aos portadores de deficiências, preferencialmente na rede oficial de ensino;
- XI. Atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade;
- XII. Acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- XIII. Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- XIV. Atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimento e assistência técnica.

O parágrafo 2º do referido artigo responsabiliza as autoridades que por ação ou omissão, deixarem de cumprir a lei.

Do mesmo modo, nos artigos 209 ao 214 se estabelecem as responsabilidades e as competências dos órgãos educativos ou ligados à educação:

Artigo 209 - As instituições privadas de ensino deverão cumprir as normas gerais e serão autorizadas e avaliadas pelo poder público.

Artigo 210 - Determina a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Mantém o ensino religioso, com matrícula facultativa. Língua Portuguesa em todo o ensino.

Artigo 211 - A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão seus sistemas de ensino. A União prestará assistência técnica e financeira ao atendimento prioritário à escolaridade obrigatória. Os Municípios atuarão, prioritariamente, no ensino fundamental e pré-escolar.

Artigo 212 - Estabelece as verbas para educação. A União gastará no mínimo 18% da sua receita de imposto e os Estados, Municípios e Distrito Federal gastarão 25%.

Artigo 213 - Os recursos não serão exclusivos às escolas públicas. Irão, também, para escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, definidas em lei, com finalidade não lucrativa.

Artigo 214 - Trata do Plano Nacional de Educação, que deverá ser plurianual e conduzirá:

- I. Erradicação do analfabetismo;
- II. Universalização ao atendimento escolar;
- III. Melhoria da qualidade de ensino;
- IV. Formação para o trabalho;
- V. Promoção humanística, científica e tecnológica do país.

Neste período, há uma elitização da educação ao setor público, isso ocorre não em decorrência de um “ensino igualitário da educação”, mas de um processo decorrente do Plano

Cruzado¹⁹ (ARANHA, 1996), do congelamento forçado da mensalidade da escola particular, seguido que um aumento exacerbado de preço, tornando as escolas particulares inacessíveis à classe habitual, a classe média.

A situação econômica e política do país lançou seus efeitos sobre a Educação Especial, pois, em 1986, o presidente José Sarney instituiu a Coordenadoria para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que visava “[...] a ampliação das atividades de prevenção e de atendimento e a afetiva integração social das pessoas portadoras de deficiências”, pois, de acordo com Mazzota (2011, p. 116), na introdução da proposta lia-se “[...] mais desassistido de que o brasileiro de baixa renda, só o deficiente brasileiro de baixa renda!”. Sendo assim, foram apresentadas as quatro propostas de ação: Conscientização, Prevenção de deficiência, Atendimento às pessoas portadoras de deficiências e Inserção das pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho” (*idem, ibidem*).

Ainda com relação à legislação, é importante ressaltar que a Lei n. 7.853/89, que legitima “[...] normas gerais para o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência e sua efetiva integração social”, estabelece, no seu Artigo 2º, que, ao Poder Público e seus órgãos, cabe assegurar, às pessoas portadoras de deficiência, o pleno exercício de seus direitos básicos. Assim, no inciso I do respectivo artigo são apresentadas as medidas a serem tomadas na área da educação, das quais destacamos:

a) a *inclusão*, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º graus, a supletiva, a habilitação e reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios;

c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino;

e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudos;

f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

¹⁹ A sociedade brasileira, no período de transição para a Nova República, no governo de José Sarney, lançou o Plano Cruzado, tendo como objetivo a redução e o controle da inflação, que na época era muito elevada. As principais medidas tomadas foram: congelamento de preços, salários e aluguéis e taxa alterada de câmbio (ARANHA, 1996).

A mesma lei estabelece ainda sanções jurídicas caso não haja o seu cumprimento, considerando crime: “[...] a recusa, a suspensão, a procrastinação, o cancelamento ou o fato de fazer cessar a matrícula de um aluno com deficiência em um estabelecimento de ensino, seja ele público ou privado, de qualquer curso ou grau, sem causa justa”.

Nesta mesma lei, a Secretaria de Educação Especial (SESPE) é extinta, no Artigo 15, tendo as suas atribuições transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Outro fato importante dá-se com a Lei n. 8.069/90 do Estatuto da Criança e Adolescente, na qual, nos parágrafos 1º e 2º do Artigo 11, destaca-se que “[...] a criança e o adolescente portadores de deficiência receberão atendimento especializado” e a eles será garantido o fornecimento gratuito de medicamentos, próteses e outros recursos para tratamento, habilitação e reabilitação. Do mesmo modo, no que tange ao cenário educacional²⁰, o Artigo 54 legitima que “[...] é dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (LEGISLAÇÃO FEDERAL, 1990, p. 849 *apud* MAZZOTA, 2011, p. 88).

Em março de 1990, ocorreu a Conferência Mundial para Todos, em Jomtien, Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), pelo fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), pelo Programa das Nações Unidas para o desenvolvimento (PNUD) e o Banco Mundial.

O documento final foi assinado por 155 países, que tinham a responsabilidade de melhorar os índices alarmantes da educação. Dentre eles, estavam os países conhecidos por formarem o “G-9”, ou seja, o grupo dos nove países com maiores taxas de analfabetismo do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão.

Em síntese, o que o documento concluído na Tailândia traçou como meta, inclui:

1. Expansão da assistência e das atividades de desenvolvimento da primeira infância, inclusive as intervenções da família e da comunidade, especialmente para crianças pobres, desassistidas e impedidas;
2. Acesso universal à educação básica até o ano 2000;
3. Melhoria dos resultados da aprendizagem;
4. Redução da taxa de analfabetismo dos adultos à metade do total de 1990 até o ano de 2000 e modificação da desigualdade entre índices de alfabetização de homens e mulheres;
5. Ampliação dos serviços de educação básica e de formação para outras competências necessárias a jovens e adultos, avaliando-se os programas em

²⁰ Junto dessas alterações, a lei propõe também a melhoria e a reestruturação dos cursos de formação de professores, bem como o secundário (habilitação do magistério), no sentido de recuperar do estrago provocado pela lei anterior do ensino profissionalizante.

razão da modificação da conduta e do impacto na saúde, no emprego e na produtividade;

6. Aumento, por indivíduos e famílias, dos conhecimentos, capacidades e valores necessários para viver melhor e para conseguir em desenvolvimento racional e sustentável por meio dos canais da educação – incluídos os meios de informação modernos, outras formas de comunicações tradicionais e modernas, e a ação social – avaliando-se a eficácia dessas intervenções pela modificação da conduta. Aprovada a declaração Mundial de Educação para Todos, que estabelece diretrizes para os planos decenais de educação.

No que tange à Educação Especial, o documento reiterava que “[...] as necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas de igualdade de acesso à Educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo”²¹.

Após o evento, o Brasil, começou a organizar debates em todo o país, sob a coordenação com o MEC, até que, em maio de 1993, a Semana Nacional de Educação para todos, em Brasília, decreta o Plano Nacional Decenal de Educação para Todos, com diretrizes e metas para o período de 1993-2003, “[...] cujo objetivo, é de assegurar que a criança, jovens e adultos conteúdos mínimos de aprendizagem que atendam a necessidades elementares da vida contemporânea”²².

Outro marco para a Educação Especial foi a Declaração de Salamanca (1994), cujo documento resultado da ação integrada das Nações Unidas (ONU) indicam os princípios, as políticas e as práticas das necessidades educativas especiais, orientando ações em níveis regionais, nacionais e internacionais sobre a Educação Especial. No que se refere às escolas, o documento abarca a administração, a formação de professores e o envolvimento em prol da sociedade.

Em 1995, o Ministério da Educação, em uma versão preliminar elabora os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), baseados nas medidas paliativas para resolução dos problemas que engendram a educação como: repetência sucessiva, formação precária, evasão etc., sobretudo, o atendimento ao processo de globalização.

Em 20 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional decretou e o Presidente da República sancionou a atual LDB, sob o nº 9394/94. Assim, o Estado instituiu sua legitimidade, na forma de Lei, portanto, coercitivamente, sob a influência das teorias educacionais do construtivismo de Piaget, e baseada, principalmente, para atender o processo de globalização,

²¹ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/conheca-o-histórico-da-legislação-sobre-inclusao/>. Acesso em 02 fev. 2019.

²² Plano Nacional Decenal de Educação para Todos. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/72332957/Plano-Decenal-1993-2003-MEC>. Acesso em 25 jan. 2019.

a LDB ratificou os princípios, os fins, os objetivos, os direitos e a organização, contidos nos artigos de 205 a 214 da Constituição Federal de 1988.

Dentre as principais mudanças, destacamos:

O Artigo 21 determina, quanto aos níveis escolares, que a educação escolar se compõe de: I. Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio; e II. Educação superior.

O Artigo 23 instaura a (re)organização da educação básica – derrubando a estrutura seriada da reforma de 1930, instituindo o critério de organização da educação básica em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados com base na idade e critério de competência de interesses do processo de aprendizagem.

Os Artigos de 58 a 60 tratam da educação especial, ofertada às pessoas portadoras de necessidades especiais, visando, dentro das possibilidades, a integração dessas pessoas às classes comuns do ensino regular. Além disso, assegura os meios necessários para o atendimento do deficiente, desde a educação infantil, pois o grande objetivo da educação é a integração da pessoa à sociedade e a inserção à cidadania. Ampara, também, os superdotados, para que a educação não sofra solução de continuidade, assim, autoriza que os sistemas possam promover os referidos cursos nas jurisdições.

A escolarização é vista como “[...] indicadores da saúde da sociedade e como um barômetro do clima social” (COOK-GUMPERZ, 1991, p.11), uma vez que a “capacidade de ler e escrever” é tida como germe para a constituição da democracia, visto que se trata de um período regido pelo capitalismo, em que o mercado e a gestão econômica dominam o mundo, em que o Estado fala da ideologia da globalização, da mídia ancorada na comunicação e na informação, de um reformismo administrativo que preconiza resgatar uma cidadania tida como “perdida”.

A sustentação teórica de Piaget, utilizada pelo Estado como alicerce da educação não é trivial, visto que resulta da ideologia que conforma a formação discursiva desse modo de dizer institucional, que Pêcheux (1988, p. 162) (re)formulou²³ como sendo o “[...] todo complexo com dominante das formações ideológicas”. Afinal, Piaget é um grande pensador da Europa Capitalista e sua teoria é elaborada a partir do estudo fisiológico (cognitivo e do conhecimento)

²³ Trata-se de uma reformulação, pois Pêcheux, ao constatar o caráter contraditório e desigual da Formação Discursiva revê o texto de 1971, acrescentando a ele a concepção de materialidade do interdiscurso, ou seja, o fato de que toda FD dissimula, pela evidência do sentido nela constituído, sua dependência com respeito ao interdiscurso funcionando no seu interior. Nas palavras do autor, o “todo complexo com dominante das formações ideológicas”.

da criança, o que acaba por reduzir a aprendizagem à condição maturacional, neurológica, bio-fisiológica do sujeito (GAIVA, 2017).

Soma-se a esse funcionamento ideológico o fato de o sujeito estar permanentemente interpelado pelo Estado, assim, quando constituído como cidadão de direito, torna-se interpelado ideologicamente pelo funcionamento dessa ordem. Além disso, a ilusão de ser o centro de todo o processo apaga no sujeito a sobredeterminação a que está submetido. O efeito daí advindo é o de que o sujeito é o protagonista da sua própria história, ou seja, o responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

Pêcheux (1975, p. 146), utilizando-se da metáfora do soldado francês, nos informa sobre a peculiaridade do sujeito-de-direito, um sujeito livre para se submeter:

O futuro do subjuntivo (universalidade moral) da lei jurídica “aquele que causa dano...” (e a lei sempre encontra “um jeito de agradar alguém”, uma singularidade” à qual aplica sua universalidade”) produz o sujeito sob a forma do sujeito de direito – constituído sob a evidência da constatação que vincula e mascara a “norma” identificadora: “um soldado francês não recua”, significa, portanto, “se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é , então você não pode/deve recuar”.

O espaço público é visto como condições de produção de sentidos por sujeito e para sujeitos, espaço material atravessado pelo simbólico, pelo histórico, pelo político. Os sujeitos passam a ser compreendidos e considerados em sua forma histórica e em suas relações de diferença, de tensão, de conflito (RODRIGUES, SANTOS & CASTELLO BRANCO, 2011, p. 40), assim, é a partir dessa tensão do jurídico e do administrativo, face ao político, que se pensa as políticas públicas e o consenso.

Outra ação internacional que corroborou para a Educação Especial foi a Convenção da Guatemala, *Ação Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*, que teve como consequência o decreto nº 3.956/2001, o qual afirma, no texto brasileiro, “[...] os mesmos direitos humanos às pessoas com deficiência: a dignidade, igualdade, liberdade; sobretudo, o direito de não serem submetidas a qualquer discriminação em decorrência a sua deficiência”.

Foram implementadas e ampliadas diversas políticas educacionais, como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e valorização do Magistério (FUNDEF), dentre programas como Merenda Escolar, Livro Didático e Dinheiro Direto na Escola.

No início dos anos 2000, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito (2003-2010) presidente da República, tendo como programa e meta em seu governo a melhoria e ampliação das

oportunidades de acesso e permanência dos mais pobres no sistema de ensino. As políticas, nesse período, tinham como objetivo ampliar e assegurar o direito à educação. Apesar de não ser uma política específica para a educação, dentre as iniciativas governamentais destaca-se a implantação do Programa Bolsa Família, que tinha como objetivo tirar milhões de pessoas da pobreza extrema no país, assim, uma das condições para o acesso ao Bolsa Família estava vinculada à frequência das crianças à escola.

O discurso é, pois, vinculado à área da educação e é sustentado pelo ideário da inclusão da *diversidade social*, que promete assegurar e ressarcir os afrodescendentes pelos danos psicológicos, culturais, econômicos, sociais e políticos sofridos na história de escravidão do país. O Estado, por meio desta lei, sustenta um lugar ao sujeito de reconhecimento, valorização, justiça e equidade.

Em 2000, cria-se a Lei de acessibilidade, cujo objetivo é a promoção do acesso às pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida à diferentes ambiente, para isso preconiza-se a reconfiguração arquitetônica (vias públicas, órgãos públicos e comerciais, equipamentos de comunicação e informação, transporte) do espaço da cidade, para que este possa desfrutar plenamente de todos os serviços.

Em 2001, a inclusão na rede regular de ensino da pessoa com deficiência é reafirmada no item 4 das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, que garante que a inclusão “[...] não consiste apenas na permanência física desses alunos aos demais educandos, mas representa a ousadia de rever concepção e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas”, para isso, de acordo com o Plano Nacional de Educação Básica, é obrigatório que a educação especial seja contemplada no Projeto Político Pedagógico das escolas, com atividades que melhor atendam a esses sujeitos, incluindo, para tanto, a qualificação adequada de professores, bem como adaptações físicas e equipamentos.

Em 2002, sob a Lei 10.436, o país reconhece a LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) como a língua oficial do país, juntamente com o Português. Além disso, sob a Lei 2.678/02, aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do Sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Estabelece ainda as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, enfatizando que as instituições de ensino superior devem prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção da diversidade e, sobretudo, que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades especiais.

Em 9 de janeiro de 2003, dá-se a implantação da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o ensino de conteúdos que abarquem a história e as culturas africanas e afro-brasileira nas escolas públicas e particulares de educação básica. Assim, em 20 de agosto de 2012, a Lei nº 12.711 garante aos negros a reserva de 50% das matrículas por curso e turno nas universidades e institutos federais de educação, ciência e tecnologia.

Ainda no governo de Lula, as matrículas de crianças de seis anos de idade no ensino fundamental tornam-se obrigatórias (Lei nº 11.114, maio de 2005); ampliou-se o ensino fundamental para nove anos, dividido em dois ciclos de cinco e quatro anos – 1º ao 5º e 6º ao 9º (Lei nº 11.274, fevereiro de 2006); criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI), o qual tem como finalidade concessões de bolsas de estudos para alunos de graduação em universidades privadas; implantação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que visa a ampliação de vagas nas universidades federais e a redução das taxas de evasão nos cursos presenciais de graduação; implantação do Sistema de Seleção Unificada (SISU), que oferece vagas para alunos participantes do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Em 2006, elaborou-se o documento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, ação conjunta do MEC, Ministério da Justiça, Unesco e Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que ressalta a educação como um direito em si mesmo e como meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação passa, sobretudo, ser direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Sendo assim, dentre os seus objetivos está o de “[...] enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática”, incentivando, através de ações da educação em direitos humanos, a participação das pessoas com deficiência (BRAISIL, 2007).

Em 2007, o MEC tornou disponível um texto sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no qual destaca o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência, legitimando suas inclusões no sistema público de ensino.

Em seu Artigo 2º destaca:

- I. estabelecer como foco a aprendizagem, apontando resultados concretos a atingir;
- II. alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico;
- IV. Combater a repetência, dadas as especificidades de cada rede, pela adoção de práticas como aulas de reforço no contra turno, estudos de recuperação e progressão parcial;

- VI. combater a evasão pelo acompanhamento individual das razões da não-frequência do educando e sua superação;
- VII. valorizar a formação ética, artística e a educação física;
- IX. garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacionais nas escolas públicas;
- XIV. valorizar o mérito do trabalhador da educação, representado pelo desempenho eficiente no trabalho, dedicação, assiduidade, pontualidade, responsabilidade, realização de projetos e trabalhos especializados, cursos de atualização e desenvolvimento profissional;
- XVII. envolver todos os professores na discussão e elaboração do projeto político pedagógico, respeitadas as especificidades de cada escola;
- XVIII. fixar regras claras, considerados mérito e desempenho, para nomeação e exoneração de diretor de escola;
- XIX. divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, referido no art. 3º.

Destaca-se também o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério (FUNDEB), que tem como função encaminhar recursos para a toda a Educação Básica; e o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), um órgão criado para medir a qualidade do ensino nas escolas públicas, o qual avalia o desempenho dos alunos, a partir de aplicação de exames, como o Prova Brasil – fluxo aferido pelo Censo Escolar (município, estado e país) ao final das etapas de ensino em escolas públicas, isto é, 5º e 9º anos do ensino fundamental.

Em seus dois mandatos, Lula primou por políticas de educação focalizadas em um:

[...] a) processo de inclusão social, com a ênfase na utilização das instituições privadas, na oferta de vagas subsidiadas pelo governo aos grupos desfavoráveis entre pobres e étnicos; b) ênfase na educação à distância para alcançar os “não alcançados do sistema”, c) ampliação de programas e acompanhamento da avaliação da qualidade da educação oferecida quanto à eficácia e eficiência (ORLANDI, 2002, p. 292).

Ainda, como orientação para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em 2009, o presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação pública a resolução n. 4, enfatizando que o AEE dever ser realizado no contra turno e preferencialmente nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares. Essa orientação é um recurso utilizado pelo Estado para que os sistemas de ensinos cumpram o decreto 6.571/08, que reforça que o AEE deve estar integrado ao PPP das escolas, bem como, que a União preste apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino no oferecimento dessa modalidade.

Dilma Rousseff assume a presidência na segunda década do século XXI (2011-2014), dando continuidade às políticas educacionais implementadas durante o governo Lula (2003-2010). Em seu governo, destaca-se a construção do Plano Nacional de Educação (PNE), com a incumbência de nortear as ações educacionais dos governos municipal, estadual e federal.

Em 25 de junho de 2014, sob a Lei nº 13.005 sanciona-se as diretrizes, metas e estratégias para a educação durante 10 anos. As metas que se destacam são: erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção da sustentabilidade socioambiental, promoção humanística, científica e tecnológica, valorização do profissional da educação e ampliação dos princípios de equidade e respeito à diversidade.

Neste intervalo, em 2011, é revogado o decreto nº 7.611 e “novas” diretrizes são implementadas para o AEE: sistema educacional inclusivo em todos os níveis, aprendizado estendido por toda a vida e impedimento da exclusão do sistema educacional em decorrência a fatores condicionados à deficiência. Um outro fator abarcado pelo decreto foi a reafirmação do ensino gratuito e compulsório, preferivelmente, em ensino regular, e, sobretudo, assegurar adaptações e medidas de apoio individualizadas e efetivas, maximizando o pleno desenvolvimento acadêmico e social do deficiente.

É importante salientarmos que o órgão que passa a direcionar a Educação Especial Inclusiva é a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), que antes era atribuída à Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC.

No governo Dilma, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. Tendo como objetivo oferecer cursos e bolsas de qualificação profissional, por meio da expansão de Escolas Técnicas Federais.

Em 2012, sob a portaria nº 867, instituiu o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), caracterizando-se como uma reafirmação e ampliação do Planos de Metas, Compromisso “Todos pela Educação”, uma parceria estabelecida por todos os governos: federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios. O foco principal era a formação dos professores alfabetizadores, a aplicação de material didático pelo MEC, sobretudo o comprometimento de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade até 2022, atingindo um IDEB de, no mínimo, 6,0 – índice compatível com o de países desenvolvidos.

O PNAIC, nosso foco de interesse, é mais uma política pública, em “caráter de urgência²⁴”, devido a alarmante situação da educação brasileira, em que a maioria das crianças que concluem as séries iniciais, não estão efetivamente alfabetizadas, contrariando o que foi previsto no Inciso I, do Artigo 32, da LDB nº 9394, de 1996, que diz que a formação básica da criança de alfabetização deve compreender “[...] o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”. O entendimento de alfabetização proposto pela política refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidade para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem.

De acordo com o manual, elaborado pelo MEC juntamente com o Governo Federal do Brasil, ser/estar alfabetizado:

Significa ser capaz de interagir por meios de textos em diferentes situações. Significa ler e produzir textos para atender a diferentes propósitos. A criança alfabetizada compreende o sistema alfabético de escrita, sendo capaz de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz (BRASIL, PNAIC, 2012, p.17).

Neste momento, a política educacional do Brasil instaura-se como um retorno ao funcionalismo tecnicista, no qual a escola tem como principal função capacitar o sujeito aluno à inserção no mercado. As políticas educacionais passam a engendrar um modelo “padronizador” de ações paliativas quanto a formação de professores como: formação/capacitação, método de abordagem didática a ser trabalhado com os alunos, “ensinar e aprender brincando”, modos de avaliação etc.

O governo constrói um ideário de um “mundo capitalista solidário”, da erradicação da pobreza, fome, inclusão da diversidade, e principalmente do sujeito como protagonista do seu sucesso e fracasso. O Estado, com um discurso “humanizador”, produz o efeito de que está preocupado com as mazelas da sociedade, e, sobretudo, preocupado em “incluir todos”. A escola mais uma vez concentra-se como a formadora do sujeito social, cívico, político e econômico.

Segundo Melo (2015), pelo viés da perspectiva de alfabetização, predomina um conjunto autônomo de competências, uns defensores de métodos sintéticos e outro analíticos, que discordam quanto a unidade adequada para se utilizar no processo de ensino da leitura e da

²⁴ Educação e Sociedade caminham juntas, por isso há uma profusão “consensual” de políticas públicas de ensino voltadas para a formação/capacitação do sujeito. No entanto, embora a educação seja um dos argumentos mais presentes em campanha políticas públicas, não há projetos sólidos e permanentes para a “Educação Social”, isso explica a profusão contínua destas políticas, que é eficaz por um momento e que deixa de sê-lo em outros, pois, muito além de uma competência restrita, a competência técnica é um compromisso político e ideológico.

escrita: letras, sílabas, palavras, frases ou historietas, transformando a aquisição do sistema de escrita em condição para o desenvolvimento econômico, o progresso e a transição da cultura oral para escrita, isto é, a alfabetização pensada pelas políticas de ensino, ou seja, que tem a função de separar civilizados e selvagens, os que vão ter acesso e concluir o ensino superior e os que vão chegar apenas no ensino profissionalizante.

Trata-se de uma concepção fortemente utilizada até a década de 1950, relacionada ao fim da Segunda Guerra Mundial, e fundada no ideal de universalização da alfabetização, a partir da educação fundamental.

Contudo, a partir da historicização das políticas de públicas de ensino, o que é contemplado de fato no currículo da educação social, sobretudo, a educação especial? Como vimos, na textualização apresentado no presente capítulo, a língua é uma questão de Estado que foi sendo (re)significada “como uma política de invasão, de absorção e de anulação das diferenças, que supõe antes de tudo que estas últimas sejam reconhecidas”(GADET & PÊCHEUX, 2004, p. 37). Desta maneira, no que tange a educação especial, aos poucos foram recebendo designações distintas aos modos de inserção: assistencial (asilos, instituições filantrópicas), integração (em sala especial, no ensino regular) e inclusão (sala do ensino regular, juntamente com os alunos “normais”).

Vejamos, então, como as políticas públicas de escolarização permitem observar o modo como o Estado joga com a relação entre unidade e diversidade, o universal e o local, determinando um conjunto de práticas e inserções para estes sujeitos em instituições distintas, mas antes de tudo, sob um cunho disciplinarizador, na/pela Escola, o qual faz emergir *acontecimentos discursivos* com funcionamento de ordens distintas.

São os deslizamentos de sentido, os efeitos metafóricos materializados na/pela historicização do arquivo (constituição das políticas públicas de ensino) que nos permite olhar para a história como fatos que reclamam sentidos, considerando que “[...] O texto é, em um sentido, a reescrita de todos os textos precedentes; ele traz marcas de retornos reflexivos, de remanejamentos e de retificações, de atualizações ou de apreensões, os estigmas da inquietação.” (MALDIDIER, 2003, p. 38).

É, então, está relação entre o “mesmo” e o “diferente” evocado pela historicidade, que permite lançarmos nossos olhares, sob as “lutas ideológicas de movimentos”, o qual o sistema (con)dominante trabalha para reparar as lacunas e sua *falha*.

Sendo assim, atribuir aos currículos escolares respectivamente, a assistência, a integração e a inclusão, em especial, do sujeito com deficiência, como havíamos dito, tem a ver

como as condições de produção do dizer: dar assistência em lugares específicos com o intuito de apartar o corpo desviante, para que não viesse desestabilizar o projeto de urbanidade; assim o sujeito deficiente era integrado à sociedade, mas permanecia em uma sala especial, visto que era dever do indivíduo adaptar-se ao corpo social, mesmo que mantido ainda segregado e marginalizado. Dessa maneira, a inclusão, máxima da sociedade neoliberal, tangencia a ideologia da contemporaneidade perversa, pois o sujeito detentor do direito que de ter uma educação “comum a todos”, sobretudo, o dever de se manter nela, enquanto protagonista das suas competências e habilidade. Dito de outro modo, sob uma ideologia que negligencia os processos de constituição do sujeito, visando apenas a sua capacitação para o mercado de trabalho, em prol do desenvolvimento nacional, e sob uma pedagogização de “aprender fazendo” aloca-se em um campo de significação do fazer e não do saber.

De acordo com Orlandi (2004, p. 152), “[...] a escola significa como significa porque está onde está, ou seja, faz parte da cidade, e por assim ser, as relações de sentidos materializadas pela Escola dão indicações de como, em sua textualização, ela significa o urbano²⁵.”

Nessa direção, parece-nos necessário discutir o que vem a ser o currículo pensado pelo PNAIC e, mais especificamente, como esta política pensa a alfabetização na de idade certa para o aluno com necessidades especiais, portanto, esse é o tema a ser discutido no próximo momento da nossa pesquisa.

²⁵ A atual conjuntura política do país nos preocupa em relação aos sujeitos deficientes, pois vimos mostrando que as conquistas, ainda que mínimas, decorreram de uma árdua luta e nos inquieta a possibilidade de um retrocesso nesse processo pelos atuais governantes.

CAPÍTULO III

PACTO NACIONAL PELA EDUCAÇÃO NA IDADE CERTA: UM BATIMENTO ENTRE ESTRUTURA E ACONTECIMENTO

Nos capítulos anteriores propusemo-nos a dar visibilidade à instalação histórica dos sentidos que constituíram/constituem o processo de interpelação ideológica do sujeito deficiente, enquanto sujeito da *falta*.

Em seguida, relacionamos sujeito/corpo/linguagem/sociedade, enquanto uma “estrutura que reclama sentidos”, dando visibilidade ao funcionamento do real da história, assim, pelo viés discursivo, objetivamos compreender como os sentidos constituem-se em diferentes formações discursivas (diferentes períodos da história), que, pelo processo de agenciamento do Estado, colocam em funcionamento dadas formações ideológicas codominantes.

Nesta direção, utilizamo-nos das ferramentas da AD como nosso dispositivo analítico, para compreender o funcionamento da maquinaria da linguagem enquanto discurso, ou seja, enquanto “efeitos de sentido entre interlocutores”, presentificadas na institucionalização das políticas públicas de ensino de “inclusão” do sujeito com deficiência.

Assim, tomamos como nosso material de análise, os cadernos da política de ensino denominada “Pacto Nacional pela Idade Certa (PNAIC)”, dando visibilidade especialmente às coletâneas do primeiro e segundo módulo – *Educação Especial: Alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva* (2012) e *Educação inclusiva* (2014).

Para tanto, partimos da noção de recorte, tomada enquanto gesto analítico de uma dada unidade discursiva: “[...] fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva” (BORGES, 2013, p. 44).

O gesto analítico de recortar visa ao funcionamento discursivo, que busca compreender as relações significativas entre elementos significantes, não os sentidos colados às palavras, mas na relação a, isto é, “[...] o acontecimento do significante em um sujeito afetado pela história, tomando a “forma material” no batimento entre estrutura e acontecimento (LAGAZZI)²⁶. Se os sentidos não estão colocados nas palavras, eles estão em *relação a*, logo a interpretação não é mera decodificação e não pode ser qualquer uma, ela é sustentada pela

²⁶ LAGAZZI, Suzy. “O recorte significante na memória”. In III SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso): O discurso na Contemporaneidade: Materialidades e fronteiras, 2007. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/SuzyLagazzi.pdf>. Acesso em 15 jun. 2018.

memória institucionalizada do arquivo, e pela memória constitutiva, isto é, pelo interdiscurso (BORGES, 2013).

Desse modo, é no arquivo que se inscreve a historicidade do Pacto, enquanto uma política que produz silenciamento, resultante das condições históricas e ideológicas de sua institucionalização e de sua inserção nas redes de memória, pois, segundo Mariani (2005), em qualquer arquivo há sentidos evidentes, colocados para serem lidos e repetidos (o que é canônico, hegemônico), mas há também sentidos recalcados, silenciados, interditados. Dito de outra maneira, nos arquivos inscrevem-se sintomas da época em que foram organizados e são com esses sintomas, materializados na língua, que um analista do discurso depara, analisa e dá visibilidade.

Segundo Orlandi (2005), para compreendemos os processos de produção de sentidos é necessário, de antemão, considerar as condições de produção em que os dizeres foram produzidos. Isto é, compreender as condições de produção dos sentidos, tanto de modo estrito quanto amplo. Sendo que, o modo estrito abarca o contexto imediato de tomada da palavra, como em *Educação Especial* (2012) e *Educação Inclusiva* (2014), ou seja, ocorre somente no nível da enunciação. O modo amplo diz das condições sócio históricas e ideológicas nas quais são produzidas as formulações, ou seja, diz da constituição dos sentidos em funcionamento nas formulações *Educação Especial* (2012) e *Educação Inclusiva* (2014).

O Manual do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa e a Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, constituem-se, pois, enquanto espaços de textualização de injunções e de gestos de interpretação do Estado, dado que é essa a instituição que formula, que toma a palavra na criação de tais documentos. Como efeito da implantação do PNAIC se estabelece uma relação irremediável entre a estrutura (as formulações) com um acontecimento na história, uma memória de sentidos constituídos alhures, mas que permanecem produzindo efeitos na forma de retornos, pelo modo com a materialidade linguística (se) organiza as/nas práticas de alfabetização atuais.

Entre a estrutura e o acontecimento do dizer, questionamos qual seria a formação dispensada ao sujeito deficiente, visada pelo programa PNAIC, um sujeito que se constitui no ensino regular pelos sentidos de inclusão, mas que, dada a sua falta constitutiva, não consegue acompanhá-lo a contento? A *Educação Inclusiva* reserva-lhe uma formação, que, mesmo dentro das suas limitações, lhe confere um lugar de “prestígio”²⁷ social ou apenas treina-o para tornar-

²⁷ Utilizamos o termo “prestígio” para referenciar as profissões de Ensino Superior, pois, na sociedade, na maioria das vezes, o lugar do deficiente no mercado de trabalho é como arrumador de estoque de supermercado, lojas etc.

se hábil para arrumar estoque de supermercado e lojas, distribuir panfletos etc.? Em outros termos, qual é a concepção de língua pensada na alfabetização, proposta para o aluno com deficiência?

Vejamos o dizer do Estado, materializado nas formulações discursivas do PNAIC:

SD 1 A criança com deficiência motora apresenta a coordenação manual e a locomoção impedidas, não vivenciam o brincar de escrever que é tão importante. As situações cotidianas de interação com a leitura e a escrita também precisarão ser garantidas para essas crianças cadeirantes ou que apresentem distúrbios de coordenação manual. Dessa forma, se a criança com deficiência não chega até o objeto escrito, o objeto vai precisar chegar até as suas mãos. O que fazer? [...]. As pranchas de letras são indicadas para o aluno que escolhe, letra a letra, enquanto um colega ou o professor registra a produção textual. De acordo com Sartoretto e Bersch (2010), quando o aluno não consegue apontar a letra, alguém faz uma varredura, apontando as letras, até que ele emita um som, pisque o olho ou faça qualquer sinal previamente estabelecido entre os parceiros comunicativos. (BRASIL, 2012, p. 10) (Grifos nossos).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa tem como pré-construído a pedagogia construtivista, que atribui às crianças características de apropriação do mundo e do conhecimento, através das experiências epistemológicas do sujeito e da sua interação com o social. Deste modo, concebe que são as **situações cotidianas de interação com a leitura e a escrita** que, instalando-se como mecanismos imaginários e de antecipação, constituem o sujeito escolarizado no/pelo programa.

Deste modo, perguntamo-nos por que meios o Estado propõe-se a alfabetizar na idade certa, ou seja, aos oito anos de idade, um sujeito constituído pela ordem de uma *falta*, se as dificuldades que marcam a escola fundamental e média não permitem a alfabetização na idade certa nem mesmos aos alunos dito “normais” conseguem alfabetizar na idade certa.

Segundo Orlandi (2012), a produção de sentidos não é dada de forma aleatória, mas se realiza segundo as condições de produção na articulação com o simbólico e o político. Sendo assim, a utilização da homogeneização de uma “idade certa para aprender” é um mecanismo que o Estado utiliza para individuar os sujeitos na forma-sujeito-histórica, a capitalista, sustentada no/pelo discurso jurídico com seu sujeito-de-direito: um sujeito com direitos e deveres, responsável e culpabilizado pelo seu sucesso ou fracasso.

É importante mencionarmos que o programa do PNAIC, está alicerçado em uma política paliativa, que tem como um dos objetivos reparar o número de evasão e repetência de alunos que não se adaptam ao sistema ideologicamente estabilizado. Acredita-se, com essa medida, produzir um melhoramento do ranking nacional da educação básica, através dos sistemas avaliativos (IDEB, SAEB, ANA, Provinha Brasil), que, dadas suas condições de produção, produzem para a sociedade em geral o efeito de preocupação com os rumos da

educação, quando, de fato, o Estado funciona submetido à sobredeterminação do Mercado, fazendo do processo de escolarização um instrumento de normalização, de estabilização de direitos e de regulamentação dos sentidos, de modo a que o político apague, pela discurso da homogeneização, os sujeitos que não se adaptam, sobretudo os que são considerados inaptos, por sua condição de deficiência.

Nessa perspectiva, **a criança com deficiência motora, as crianças cadeirantes ou que apresentem distúrbios de coordenação manual** e o de qualquer outra ordem, enfim, **criança com deficiência**, que pelo impedimento ocasionado por suas limitações, ou seja, em razão de carregar uma *falta que lhe é constitutiva*, precisam apenas de **vivenciar o brincar de escrever**, necessitam apenas que a **interação com a leitura e a escrita sejam garantidas**. Esse é o dizer do Estado, que, tomando o deficiente de forma generalista e assistencialista, vendo-o apenas como falta e considerando sua alfabetização, e a dos demais, em sentido estrito, apaga qualquer processo que seja anterior à Escola²⁸. Desse modo, o deficiente já é, desde o início e independente da sua especificidade, apagado pelo próprio Estado, não lhe sendo autorizado produzir sentidos conforme os seus modos de subjetivação. Assim o Estado, propondo e falando de políticas públicas de inclusão, estabelece ao deficiente a exclusão como medida, pois o toma como objeto, faz acerca dele um *discurso sobre* silenciando sua voz e sua especificidade para produzir, pelo efeito de inclusão, o simulacro para a exclusão.

Segundo Orlandi (2015), é a ideologia que produz a evidência, que o “domínio do pensamento” se constitui sócio historicamente sob a forma de pontos de estabilização, que produz o sujeito por aquilo que lhe é dado como natural. É por aí que todo sujeito se “reconhece” como origem na produção e na evidência de sentido. Desse modo, é pelo jogo de imagens que o sujeito do discurso faz de si e do outro, que se constitui sua inscrição na sociedade. Contudo,

[...] não são os sujeitos físicos nem os lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser socialmente descritos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. [...] são essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso (ORLANDI, 2005, p. 40).

²⁸ A perda neurológica, em qualquer área, implica em um processo de compensação, designado de *plasticidade cerebral*, por Luria (2006, p. 195), que defende que as construções cognitivas como as funções mentais superiores dão “[...] origem a novos sistemas funcionais que jazem na base do comportamento, mais do que pelas propriedades internas dos neurônios”. Para o autor, é a linguagem, mais que o cérebro enquanto estrutura que conforma os complexos processos de regulação das próprias ações do homem. A linguagem receptiva e expressiva em suas diversas modalidades (fala, gesto, escrita, leitura e outras) são interativas com o meio, influenciadas gradativamente por um complexo processo histórico social e cultural.

Na perspectiva discursiva, o equívoco produz uma falha materializada na/pela língua(gem), que denuncia a posição discursiva, ou seja, ideológica, ocupada pelo sujeito de linguagem e, conseqüentemente, as formações discursivas em que seu dizer se inscreve para produzir efeito de verdade e de evidência enunciativa.

Observa-se, ainda na SD1, que o Estado não permite ao aluno deficiente ocupar o lugar de um locutor autorizado – **alguém faz uma varredura apontando as letras** –, apagando, silenciando o seu modo de simbolizar e também o seu tempo próprio de aprender, pois o modo de (r)existir do deficiente foge às regras do sistema, o qual define que tem que o sujeito tem de ser (significar) de tal modo e não de outro. Para o Estado, é necessário que o deficiente deixe de significar por si, ou seja, é preciso que o outro fale por ele e que (lhe) atribua o sentido.

A partir dessas constatações, a escola democrática e inclusiva pensada pela proposta do PNAIC é ilusória, pois o dizer do documento produz o efeito de dissimular através do discurso de inclusão e de formação/educação do deficiente, visto que funciona mais como uma maneira de capacitá-lo para a vida de produção do mercado capitalista do que, propriamente, alfabetizá-lo. Dito de outro modo, o efeito que todo o dizer da alfabetização na idade certa para o deficiente funciona e produz-se de modo a torná-lo funcional/produtivo.

No entanto, o deficiente dentro da escola regular faz emergir a sua “letra”, com modos desengonçados, com falas embaralhadas, com gestos grotescos, ou seja, afirma o seu lugar no ensino pelo não lugar, pois seus modos de significação (que para o outro funciona como um sem-sentido), seus modos de subjetivação instala-se pela forma-sujeito escolar, de modo muito particular, visto que ele pode marcar sua presença, no dizer do Estado: “[...] **até que ele emita um som, pisque o olho ou faça qual quer sinal previamente estabelecido entre os parceiros comunicativos**”.

Podemos observar que o ensino no contexto escolar, proposto pelo programa PNAIC, privilegia a formação do “bom leitor”, visto como aquele que “sabe” encontrar, no texto, a verdade o mais rápido possível. Esse imaginário sobre a leitura sedimenta o falso conceito de que o ato de ler seja a ação de decodificar o texto, buscar a verdade nele contida e identificar “o que o autor quis dizer”. Como se a linguagem fosse transparente, como uma relação palavra/coisa, significante/significado, como se a palavra apresentasse sentido unívoco e literal. Ou seja, a prática se inscreve em uma concepção de leitura pragmática, que concebe a linguagem como ação intencional, controlada pelo sujeito. Nesses modos de compreender a leitura, a história comparece apenas como contexto e não como parte constitutiva dos sentidos e dos sujeitos (ORLANDI, 2010).

O PNAIC, ao instituir um (não)lugar para o sujeito deficiente na sala de aula regular, retoma uma rede de formulações construídas sob terríveis equívocos quanto à natureza do deficiente/da deficiência, o qual fez/faz silenciar sua própria existência e o seu modo de significar. Trata-se de um funcionamento que decorre do fato de a escola, enquanto um aparelho de regulamentação e manutenção da ideologia codominante do Estado, funcionar sempre segundo suas necessidades: na idade média, sustentada pelo idealismo católico e, nos dias de hoje, sob a égide do capital, como vimos mostrando. Assim, o Estado sempre busca atender, por meio de políticas de ensino, as suas necessidades prementes, e, desse modo, produz incessantemente políticas que visam tamponar suas falhas.

Uma dessas políticas, alvo da nossa análise, é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que, implementado somente em 2012, tem seu germe instalado desde a Era Vargas, quando se instituiu a constituição de 1946, na qual a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino se inscreviam, sobretudo com a criação de medidas para diminuir o analfabetismo, fundando, para essa inspeção gerenciadora, o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Desse modo, o PNAIC, através do Ministério da Educação (MEC), no governo de Dilma Rousseff, instalou-se como função paliativa aos insucessos dos sistemas de Ciclos nas escolas, que gerou uma leva de analfabetos funcionais²⁹, visto que muitos alunos concluíam o ciclo destinado à alfabetização, sem estarem devidamente alfabetizados. Assim, sustentado pelo Inciso I, do Artigo 32, da LDB, Lei nº 9.394/96, que preconiza que a criança ao final do ensino fundamental, necessariamente, aos 8 anos de idade, tem de ter como princípio básico o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, o PNAIC inaugura sua fundamentação, apoiada e norteadas por quatro eixos:

- I. Formação Continuada de Professores Alfabetizadores;
- II. Materiais Didáticos e Pedagógicos;
- III. Avaliação
- IV. Gestão, Controle Social e Mobilização.

O compromisso firmado pelo “pacto”, como a própria nomeação do programa, reúne os governos federal, do distrito federal, dos estados e municípios, como já havíamos mencionado anteriormente, em torno do Decreto de nº. 6064, de 27 de abril de 2007, que institui a alfabetização das crianças até o término do 3º ano do Ensino Fundamental aos oito anos de idade.

²⁹ O *Analfabetismo funcional*, produzido dentro das próprias escolas, é a incapacidade de compreender textos simples e de interpretá-los, mesmo que o aluno possua uma decodificação elementar.

Os incisos I a V do artigo 5º do referido Decreto destacam:

- I – Garantir que todos os estudantes do sistema público de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II – Reduzir a distorção idade-série na educação básica;
- III – Melhor o índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV – Contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores;
- V – Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental.

O PNAIC preconiza como prioridades: a alfabetização em língua portuguesa e em matemática; a realização de avaliações anuais universais pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), para os concluintes do terceiro ano do ensino fundamental; e o apoio gerencial dos estados aos municípios que tenham aderido às ações do Pacto, para sua efetiva implementação (BRASIL, 2012).

Dar prioridade a essas duas áreas do conhecimento – Língua Portuguesa e Matemática – é falar em nome de uma dada discursividade, a capitalista, pois, conforme Di Renzo (2007, p. 36):

[...] ao elaborar seu plano pedagógico, a instituição instala as políticas que se pautam numa certa ética. Ao decidir o que será objeto de ensino, ela afirma também o que não será. Ou seja, a instituição ao elaborar um regulamento, seu programa de ensino, institucionaliza um certo saber como aquele que (e somente aquele) deve ser aprendido. O que importa, na verdade, é o que a instituição “sabe” e considera importante, o que ela quer que o indivíduo aprenda, pense e seja.

Nessa perspectiva, a questão do conhecimento significa pelas condições nas quais se sustenta o político e em função da subserviência ao modelo de Estado. Segundo Bressanin (2012), compreender essa lógica positivista e racional ajuda-nos a entender como a formação adquire um caráter pragmático, sobretudo instrumental, visando que o aluno desenvolva competências básicas e individuais, para a sua adaptação para o mercado de trabalho, pois o ensinar está vinculado a regulação das atuações sociais do homem “civilizado”. Muito distante de uma mera concepção técnica de currículo, vigora um ideal positivista e guardião de um modelo ideal de Estado e de cidadania.

O Estado, diante disso, para melhorar as disparidades alarmantes da educação brasileira (evasão, repetência, distorções de idades, formação de professores e baixos índices na avaliação da educação básica), “oportuniza a igualdade de ensino a todos”, inclusive, ao

sujeito com deficiência. Sustentado pelos princípios da meritocracia, o Estado, articulado com iniciativas para a superação desses *déficits*, divide, ou melhor, joga a responsabilidade da melhoria para o desempenho individual, através de uma ordem hierárquica: a escola, a gestão escolar e ao próprio aluno. Dessa maneira, produz efeito de ter cumprido a sua parte (elaboração de política de ensino), cabendo aos demais (a escola, a família e ao próprio aluno) cumprirem a sua.

Nas palavras de Orlandi (2014, p. 77):

Este cenário discursivo movimentou-se e tem agregado novos sentidos para significar o sujeito diferente (e não só deficiente). São práticas distintas que ora colocam todo o peso sobre a pessoa com deficiência, ora procuram distribuir a responsabilidade pela inclusão para todo o conjunto social propondo o engajamento como única (melhor) opção.

Trabalhar com o currículo baseado na alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, aos oito anos de idade, não significa instruir a uma formação intelectual do sujeito (tampouco, a do sujeito com deficiência) à aprender: a ler, escrever, interpretar e contar, mas promover uma pedagogização e disciplinarização dos corpo, isto é, que este aluno tenha o básico e específico (Língua Portuguesa e Matemática) para melhorar o índice na educação básica (que muitos aluno com deficiência nem chega a fazer), sobretudo capacitando este sujeito, especialmente o desviante, a desenvolver sua auto sustentabilidade para viver em sociedade. Esse funcionamento faz retornar o pré-construído de quem tem direito à formação intelectual no período do Império, quando a “formação era para poucos”, dada a sua classe social, e para o “público” restava apenas a capacitação técnica.

São esses discursos em prol da normalidade e da igualdade da pessoa com deficiência que reforçam os sentidos da diferença, enaltecendo-a, pois o discurso materializado em enunciados generalistas, que remontam à igualdade precursora no artigo 5º da Constituição Federal “Todos somos iguais”, apaga a diferença e produz o efeito de que não há a necessidade da escola atender as necessidade especiais do aluno deficiente, uma vez que, ao igualar todos, cabe a cada sujeito desenvolver e superar suas limitações por si mesmo, isentando de responsabilidade o Estado. Ao instituir uma padronização quanto à faixa etária na qual a criança pode/deve aprender, o Estado estabelece o desenvolvimento escolar como estando ligado aos fatores biológicos de cada aluno, como podemos verificar na sequência discursiva que apresenta o propósito para a criação do PNAIC: “[...] alfabetizar todas as crianças, sem exceção, e no

momento certo: até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental, quando elas completarem oito anos de idade” (BRASIL, 2012, p. 6-7).

Para Pêcheux (2012), o sujeito passa a ocupar um lugar mediante a produção de um efeito ideológico elementar, em dada condição de produção, ou seja, quando “[...] é “interpelado” a ocupar um lugar determinado no sistema de produção” (GADET e HALK, 2010, p. 31). Assim, é o efeito ideológico em si que determina o que pode e deve ser inserido no/pelo campo social, ou seja, é essa condição que possibilitou, em um dado período, a conveniência de segregar, marginalizar, excluir o corpo deficiente. Do mesmo modo que, mais tarde, este mesmo corpo tenha sido integrado e, por conseguinte, incluído. Em outras palavras, a significação dada ao corpo só se torna possível pelo viés discursivo, o que implica na interpelação do indivíduo em sujeito pela história e pela ideologia, pois, na AD, o corpo não é pensado enquanto material empírico e biológico, mas como um processo de “discursivização da carne”, pois a significação, a textualização do corpo, se dá pelo mecanismo constitutivo, em que o Estado opera com seus mecanismos de controle e assujeitamento.

De acordo com o Artigo 5º da Portaria nº. 866, de 2012, implantada pelo MEC, o PNAIC é um instrumento através do qual o Estado propõe-se a garantir que todos os estudantes brasileiros se alfabetizem em Língua Portuguesa e Matemática em uma determinada idade, o que reduziria a distorção idade-série, melhorando, conseqüentemente, o IDEB, contribuindo para instruir/capacitar o corpo docente e as propostas de aprendizagem do Ciclo de Alfabetização.

Desse modo, segundo Melo (2015), dentre as garantias ao acesso escolar pelo Pacto está a preocupação com a formação continuada do professor, que, direcionada ao ideário do Banco Mundial, orienta o professor aos conteúdos das disciplinas e às estratégias pedagógicas para ministrá-las, instrumentalizando-o de modo a que siga as diretrizes e normas curriculares específicas. Trata-se, pois, de uma estratégia política barata de formação de profissionais tecnicamente competentes e ideologicamente inofensivos.

Nessa perspectiva, o Fundo Nacional de Desenvolvimento (FNDE), baseado na Resolução nº 4, de 27/02/2013, estabelece as orientações e diretrizes para gratificar, através de bolsas de estudos e pesquisas, a Formação Continuada de Professores alfabetizadores no âmbito do PNAIC.

Nesta direção, os efeitos de sentidos produzidos pela discursividades do Estado de promover/custear a formação continuada dos docentes, produz o efeito de que os governantes dão todo suporte para melhorar a qualificação do professor, assim, se não há melhoria é porque

os docentes não têm interesse. Trata-se da eficácia de um Estado centralizador, autoritário que mantém, enquanto aparelho repressivo (ALTHUSSER, 1971), uma relação coercitiva com seus cidadãos, cobrando de cada indivíduo sua responsabilidade perante seus atos. Essa é a ideologia presentificada nos cadernos de regimento/formação/metodologia do Programa, sobretudo, das condições de produção em que esta política foi constituída, apagando, com a lógica consensual “democrática”, o lugar político do professor.

Conforme Bressanin (2012, p. 110), “[...] a posição sujeito professor (do mesmo modo a posição sujeito aluno) se constitui como sujeito interpelado pelo discurso pedagógico em um processo histórico de produção de linguagem e de conhecimento”. Deste modo, esta política de ensino funciona como uma representação discursiva que inverte o lugar social da posição sujeito em formação: professor no lugar de aluno, formador no lugar de professor. É, pois, através dessa interpelação que o Estado individua a formação do docente, oferecendo uma “reciclagem” e uma pequena gratificação³⁰, para que o professor mantenha-se incessante e continuamente “capacitado” para cumprir a tarefa árdua de melhor e de se responsabilizar pelo ensino brasileiro.

Durante a formação continuada, o professor recebe orientações quanto à elaboração de planos de aulas, de sequências didáticas e de avaliações diagnósticas, com o objetivo de se fazer um mapeamento das habilidades e competências de cada aluno. O curso aborda os princípios de inclusão, principalmente no que tange à educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Os encontros de formação foram divididos em duas etapas: a de 2013, com estudos voltados para a Língua Portuguesa; e a de 2014, com ênfase na formação de alfabetização em Matemática.

Como podemos notar, o Programa, joga com/pela ideologia homogeneizadora, num movimento circular, tal que, na construção pedagógica da educação básica, passa a ser engendrada a partir de uma relação de organização, por força do Estado, individuando tanto os sujeitos que têm a incumbência de capacitar para ensinar (professores) quanto os sujeitos submetidos aos processos pedagógicos inclusivos (os alunos deficientes) aos sentidos da responsabilização pela melhoria/fracasso e pelo caráter disciplinarizador que a escola carrega.

³⁰ Os cursos de Formação Continuada, pensados pelo PNAIC, estabelecem, nos Artigos 5º ao 17º da citada Resolução, os valores a serem pagos para cada função: 1.500,00 ao coordenador Geral; 1.400,00 ao coordenador-adjunto; 1.200,00 ao supervisor; 1.100,00 ao formador da Instituição de Ensino Superior; 765,00 ao coordenador de estudos dos estados, Distrito Federal e municípios; 765,00 ao orientador de estudo e 200,00 para o professor alfabetizador. O pagamento é mensal e tem a vigência do período de duração do curso de formação: dois anos presenciais, com carga horária de 120 horas/ano e carga horária de 200 horas/ano, via universidade pública.

O PNAIC, visando à padronização e à disciplinarização do comportamento dos sujeitos, disponibiliza materiais didáticos e pedagógicos, sob a orientação do MEC. Assim, as escolas que aderem ao Programa recebem cadernos de apoio para os professores, livros didáticos para os 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental e manual do professor. Todo esse investimento tem o propósito de capacitar os professores, responsabilizando-os e comprometendo-os, pois eles recebem um material didático-pedagógico **apropriado e estimulante** (no dizer do Programa), para que os alunos acompanhem e tenham êxito no processo de aprendizagem, e, conseqüentemente, apresentem resultados satisfatórios na provinha Brasil (BRASIL, 2012).

Vejamos que o professor, atravessado por um discurso autoritário de “como fazer”, não tem espaço para trabalhar a polissemia e os deslocamentos dos sentidos, muito menos outras possibilidades que não estejam contidas no material eficiente fornecido pelo MEC. Isso mostra, como as determinações ideológicas controlam o processo ensino-aprendizagem, uma vez que os sujeitos que elaboram as diretrizes curriculares, os programas, os cadernos didáticos, assim como os formadores e os professores, são afetados pela língua e pela história (BRESSANIN, 2012).

Segundo Nunes (2015), o Pacto vem para perpetuar e ampliar as políticas de responsabilização implementadas na década de 1990, cujas diretrizes curriculares, acervos didático-pedagógicos e métodos avaliativos prezam pela padronização e massificação dos processos administrativos pedagógicos, bem como pela “garantia da universidade”, da equidade, da democracia, sendo, sobretudo, uma política de redução de custos e controle central.

Trata-se de formulações que, proferidas na contemporaneidade, não brotam do nada, tampouco é uma bandeira para aliviar as tensões desiguais dos mais vulneráveis, ao contrário, são formulações advindas das formações ideológicas afeitas ao período, formulações que produzem efeitos de “equidade”, de “democracia”, de “universalidade”, discursos que parecem direcionar o olhar para questão das aptidões do sujeito deficiente e da emergência da sua capacidade, mas a compreensão do político, que funciona nesses dizeres, faz visível que os sentidos estão/são divididos, que não são os mesmos para todos. Essa eficácia do simulacro, de parecer dizer/fazer o que não se fiz/faz é também efeito do trabalho eficaz da ideologia, que torna tudo evidente, que naturaliza os sentidos e os sujeitos. Segundo Orlandi (2010, p.12), “[...] esta divisão tem a ver com o fato de que vivemos em uma sociedade dividida que é estruturada pela divisão e por relações de poder que significam estas divisões”.

Os materiais fornecidos pelo governo federal aos professores frisam a diversificação didática e preconizam o “aprender brincando”, assim, utilizam-se de jogos pedagógicos como veículo ao processo de alfabetização, pois, segundo o MEC, os jogos são mecanismos que engajam o sujeito a uma representação da realidade, isto é, o professor ao trabalhar com jogos, aguça na criança características tipicamente humanas. Dessa forma, o “aprender brincando”, nada mais é do que instruir o aluno a viver em sociedade, sobretudo, a respeitar as regras e desenvolver o espírito de competitividade, características marcantes do sujeito constituído para o capital.

Essa relação tênue entre sujeito-escola-estado-mercado é a propulsora da (re)criação de recorrentes reformas educacionais de ensino, que, muito além de contribuir para melhoria da educação pública, buscam o controle social e a rentabilidade da economia nacional, pois, é pela avaliação que se calcula o nível de desenvolvimento econômico do país. Essa é outra ação de destaque do PNAIC: o seu terceiro eixo, o da avaliação, pois o Programa prioriza uma avaliação contínua: uma de caráter aleatório, em sala de aula, como é o caso dos mapeamentos das potencialidades e limites de cada criança; e outra, em âmbito nacional, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que visa medir e atualizar as informações e estatísticas da educação brasileira.

Para isto, o MEC criou um modelo intrincado de avaliação no qual o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), órgão ligado diretamente ao Instituto, utiliza-se de três avaliações externas, para fomentar os dados estatísticos: 1) a Avaliação Nacional da Educação (ANEBC), que avalia os alunos matriculados no 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e no 3º ano do Ensino Médio, quanto a qualidade, a equidade e a eficiência da educação brasileira; 2) a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), mais conhecida como Prova Brasil, que avalia os estudantes do 5º e 9º do Ensino Fundamental, visando averiguar a qualidade do ensino ministrado pelas escolas públicas; 3) e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), que avalia os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas das redes públicas, com o intuito de medir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e alfabetização em Matemática. Esta avaliação é aplicada por terceiros, com a presença do professor titular da sala, e os processamentos, as análises, e os resultados são avaliados e processados pelo INEP.

Foucault (2008) textualiza como o Estado articula-se, através dos seus mecanismos de controle (escola, hospitais, prisões), para manter a ordem e a organização do corpo social. Em outras palavras, corpos dóceis e disciplinados, corpos manipulados, modelados, treinados para obedecer e cujas forças se multiplicam. É sob essa noção de pré-construído, trazida pelo autor,

que o Estado opera com seus mecanismos coercitivos, especialmente a Escola, pois “[...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o ele coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada” (FOUCAULT, 2008, p. 134).

Educar na/pela Escola são os modos que o Estado utiliza para disciplinar e aumentar a força do corpo (em termos econômicos e de utilidade) e de diminuí-la (em termos políticos de obediência e responsabilidade), mantendo um círculo vicioso de vigilância e de controle, através da avaliação e medida do nível da educação básica. O que se avalia, pois, não é o nível de conhecimento, mas a capacidade do aluno de se adaptar ao sistema e contribuir com os índices nacionais.

Essa práxis pedagogizante de controle, sobre o professor e o aluno, necessita de um currículo uno para todos, de uma padronização de uma idade certa para se alfabetizar, da universalização das diferenças de modo a incluir todos nesse processo, mesmo o sujeito constituído por uma *falta*, uma forma de controle que não permite ao sujeito deficiente se expressar, uma vez que atribui, especificamente a ele, a punição do seu fracasso.

Além das avaliações propostas pelo programa mencionadas, os alfabetizadores são avaliados pela *Provinha Brasil*, que é aplicada no início e no final do 2º e do 3º ano, pelo INEP com o objetivo de diagnosticar as habilidades de leitura e de escrita dos alunos, ou seja, visa analisar o percurso de aprendizagem, verificando se os alunos estão efetivamente alfabetizados e em condições de prosseguir ao ciclo seguinte.

A Portaria nº 10, de abril de 2007, também tem a finalidade de avaliar os alunos das séries fundamentais, para diagnosticar o nível de aprendizado das crianças e, conseqüentemente, o nível da educação no Brasil, com o propósito de atender a meta do Plano Decenal. Assim, a Provinha é elaborada com 20 questões, divididas em Língua Portuguesa e Matemática e aplicadas aos alunos por meio do próprio professor ou equipes das secretarias de educação.

O quarto e último *eixo* do PNAIC refere-se à inevitabilidade de diversas áreas sociais de participarem da coordenação, organização, administração e implantação desse Programa. A gestão do PNAIC aconteceu em quatro instâncias: um Comitê Gestor Nacional, uma Coordenação Institucional em cada um dos estados e no Distrito Federal, uma Coordenação Estadual, responsável pela implantação e monitoramento das ações em sua rede, como também apoiou à implantação nos municípios, e uma Coordenação Municipal, também responsável pela realização e acompanhamento das atividades em sua rede.

Esta questão de hierarquização da responsabilidade, própria da organização social atual, ocupa o topo dessa pirâmide “do maior para o menor” pela ótica da educação pensada pelo programa analisado, não significa que esse sujeito tenha a maior responsabilização/penalização pelo sucesso e fracasso da alfabetização, uma vez que “no topo dada as condições de produção) está o Mercado como mediador, mais embaixo o Estado como regente das relações sociais”, produzindo um efeito organização hierarquia para atender uma organização administrativa dada a implementação da política.

Desta forma, tomar o quarto eixo do PNAIC nos possibilita compreender que esse programa tem uma base organizacional hierárquica, de cunho administrativo apenas quanto ao planejamento, mas quem será o responsável para por em prática e, sobretudo, “dar vida” a essa proposta não segue a organização de cima para baixo (do Mercado para o aluno), mas apenas a posição que é a base dessa pirâmide: professores e alunos.

Para seu desenvolvimento, o Programa de formação continuada baseia-se em quatro princípios, assim, no Caderno de Apresentação do Programa (BRASIL, 2012), os quatro princípios foram considerados ao longo do trabalho pedagógico do professor alfabetizador, de forma a motivar avanços em suas práticas, proporcionando melhorias na aprendizagem dos alunos.

Destacamos os princípios do PNAIC que foram considerados pelos professores, no decorrer do seu trabalho pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, **garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;**
3. **Conhecimentos oriundos das diferentes áreas podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;**
4. **A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem** (BRASIL, 2012, p. 27. Grifos nossos).

Compreendemos que quando as leis fazem a substituição da palavra **integração** pela palavra **inclusão**, não se trata da simples troca de uma palavra por outra, mas de um processo de deslocamentos de sentidos, dando visibilidade à maneira pela qual a memória discursiva se movimenta entre integrar e incluir. Ou seja, no processo de integração escolar, a responsabilidade em se adequar à sala de aula e obter ganho acadêmico é apenas do aluno,

enquanto no de inclusão há um movimento na direção de dar autonomia ao aprendiz – **as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias** –, então, as formas de socialização e de compreensão dos conteúdos têm ritmos próprios e o professor é um facilitador desse processo de vir a ser do aluno.

A perspectiva inclusiva, conforme pensada pelo programa, afirma que “incluir” não é o “mesmo” que falar em “integrar”, pois, embora ambos os vocábulos se refiram às concepções de inserções escolares, elas são diferentes, pelo menos no dizer das políticas, porque, na realidade, as duas formas de inserção fracassam por se constituírem como processos que promovem a exclusão e que constroem o sujeito da aprendizagem.

Conforme o PNAIC, o conceito de inclusão escolar pressupõe a participação ativa do sujeito a ser incluído nos processos educativos, pois **a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem**. Contudo, a forma de conceituar do Programa já produz efeitos de que todo o papel da inclusão está nas mãos do corpo docente escolar, que deve incluir o aluno, especialmente o com deficiência, apresentando ludicidade e cuidado na sua abordagem pedagógica de ensino. Vejamos, então, que o papel do professor transcende ao comumente posto em circulação pela memória do dizer, uma vez que ele deve dominar as técnicas da ludicidade, dar conta de um dado conteúdo, no caso a alfabetização, cuidar de cada aluno deficiente com suas especificidades (as físicas, mentais, visuais e auditivas), implementando um ensino condicionado a ordem biológica do sujeito deficiente, de modo a lhe **garantir acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social**. Nesse entendimento, o professor, para incluir, deve assumir o papel dos pais, dos médicos, do governo e o dele próprio.

Pela Análise de Discurso, sabemos que um sentido se estabelece na relação com outro sentido, que, segundo Lacan (*apud* ORLANDI, 2005) coloca em funcionamento a noção de metáfora que é a tomada de uma palavra pela outra. Esse movimento metafórico, na análise de discurso, significa basicamente “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam.

A troca ou substituição do vocábulo – integrar por incluir – produz efeitos de que a **inclusão** significa e produz sentidos na relação com outras redes significantes, uma vez que, ao dizer determinada palavra, outros sentidos são postos em circulação, significando o mesmo e o diferente, pois, nas condições de produção da deficiência, que se constituiu desde sempre pelo silêncio e pelo esquecimento, incluir significa, muitas vezes, excluir. Trata-se de um funcionamento dado pelo modo como as palavras filiam sentidos, até pela relação de oposição,

através de redes de memória distintas, tornando sinuoso o processo discursivo de significar, designar e identificar o sujeito deficiente na/pela proposta do PNAIC (ORLANDI, 2012).

O que vemos, na realidade, é que os discursos que circulam, tanto no interior como fora dos portões das instituições escolares, denunciam a fragilidade dos sentidos de inclusão, que acabam por se confundir com a compaixão, com a solidariedade, movimentos herdeiros do assistencialismo. Essas discursividades constroem sentidos sobre a deficiência, através de mecanismos que vão desde a exclusão explícita ao simulacro de uma inclusão, que exclui, utilizando-se de discursos e mecanismos que aparentam incluir. Esses sentidos são constitutivos à história da deficiência, que sempre conviveu com a exclusão e com a estigmatização, por não se “enquadrar” ao modelo de homem definido nos diversos momentos da evolução cultural (MARTINS E SILVA, 2006).

Conforme Orlandi (2012), o sentido produzido não é intencional, pois o sujeito tem seu gesto de interpretação determinado pelo modo como é afetado pela língua e pela história. Esse funcionamento decorre do fato de que o sentido não é propriedade do sujeito, pois são constituídos por um processo simbólico, que insere o sujeito, ao formular, na história. Para a autora, para que um dizer faça sentido é preciso que existam outros discursos já-ditos, de modo que todo discurso seja considerado dentro de um processo discursivo amplo.

Nessa direção, Mantoan (2013, s/p.) afirma que

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância, mais tarde terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem o seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação.

Deste modo, a inclusão escolar não é um processo que se restringe apenas aos portões das escolas, com atitudes isoladas de professores e alunos. Pelo contrário, é necessário que toda a comunidade escolar esteja em consonância com familiares, alunos, sociedade, setor político e econômico, para, assim, atender e seguir os princípios básicos da educação de qualidade para todos os alunos.

Assim, é preciso considerar e ir muito além do discurso de “[...] fornecer informações [apenas] aos professores no sentido de prover amparo legal e institucional para suas ações pedagógicas na direção de tornar efetiva a inclusão” (BRASIL, 2014, p. 07), pois, para incluir

o aluno com deficiência é necessário uma reestruturação das condições físicas da escola, desde a estrutura dos prédios aos materiais didáticos (e tecnológicos), uma formação efetiva dos professores, a garantia dos cumprimentos legislativos e o apoio dos familiares e da sociedade como um todo.

Nessa direção, o currículo proposto pelo Programa, na tentativa de administrar os sentidos da/sobre a Educação brasileira, produz um escopo calcado e fundamentado em um conhecimento enciclopédico e disciplinar. Assim, foi disponibilizado um conjunto de 12 Cadernos: dois destinados à Apresentação e aos Princípios de Gestão e a Organização do Ciclo de Alfabetização e os 10 cadernos restantes destinados à Formação do Professor.

Com esse gesto, o MEC esperava que os cadernos contribuíssem “[...] para reflexão das práticas e das experiências de cada um dos professores, resultando na alfabetização na perspectiva do letramento, nas diversas áreas do conhecimento, de todas as crianças brasileiras” (BRASIL, 2016, p. 9). Assim, os Cadernos de formação apresentam textos com proposição de conteúdo, material, metodologia e exposição de experiências de professores, que sugerem atividades para o “se fazer”.

Como já referimos, o PNAIC “[...] responde à Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) e é um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, os Estados e dos Municípios” (BRASIL, 2016, p. 3), tendo como principal objetivo “[...] assegurar a plena alfabetização de todas as crianças, no máximo até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2016, p. 3).

Para atingir essa proposta, o PNAIC apresenta-se como um dos seus principais eixos a formação continuada dos professores alfabetizadores, assim, o Programa iniciou-se em 2013, capacitando 313.599 professores-alfabetizadores, em Língua Portuguesa. Em continuidade, em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu sobre a Matemática. No ano seguinte, 2015 e 2016, fechando o ciclo, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, a Criança do Ciclo de Alfabetização e a Interdisciplinaridade (BRASIL, 2016, p. 3).

A política de ensino do PNAIC, mais uma vez, como as anteriormente implementadas, foi desenvolvida visando às necessidades sócio-histórica-ideológicas do momento, uma vez que buscou reparar uma *falha* do Estado, como tentamos mostrar a partir das análises. De antemão, buscamos enfatizar que mesmo as políticas públicas voltadas para o deficiente sempre produzem efeitos de dominá-lo, de coisificá-lo, de agenciar os sentidos por ele, embora eles

resistam encontrando modos peculiares que escapam à dominação, deslizando-se em sujeitos “donos do seu dizer e do seu espaço” significando, deslocando e ampliando seus horizontes.

Assim, os modos de inserção (assistencialismo, integração, inclusão) desses sujeitos se deslizam no eixo parafrástico da mesma rede significativa, funcionando como “desvio”, pois deslizam e contornam o poder de dominação ensejado pelo Estado. Assim, pelo batimento analítico entre descrição e interpretação da constituição sócio-histórica-ideológica acerca do sentido que é constitutivo do deficiente e das políticas de institucionalização de ensino para esse grupo, compreendemos que o funcionamento das posições-sujeito retorna recorrentemente a uma dada memória, que, dependendo da ideologia emergente e das condições de produção, produz um sentido e não outro.

O que compreendemos é que o deficiente continua segregado, agora, em nome de uma “inclusão”, dentro da sala de aula regular. Assim, parece-nos necessário que o movimento de inclusão da pessoa com deficiência, que ainda é embrionário, não seja mais uma política pública abortada, antes mesmo de consolidar-se.

Vejam os o que o Programa tem a dizer sobre o deficiente:

Lidar com as diferenças, ao mesmo tempo em que cria dificuldades e obstáculos a serem superados pela criatividade dos professores, destaca **estratégias que se tornam comuns, por exemplo: a indicação de “levar em conta a diferença linguística” e o “uso de recursos visuais” no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar “representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos cegos, e – em relação aos alunos com deficiência intelectual e física – a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem**, recebendo auxílio necessário para que possam se comunicar. Essas estratégias, não são as únicas a serem consideradas, mas fundamentam um princípio de trabalho com esses alunos (BRASIL, 2014, p. 84).

O Programa, ao inferir “uma idade certa” para aprender, coloca em prática uma perspectiva homogeneizadora dos “alunos”, dito de outro modo, “todos” apresentam a mesma capacidade cognitiva para aprender em um determinado tempo, inclusive aqueles que apresentam uma falta que lhe é constitutiva. Contudo, como vemos, é o próprio Estado reconhece, há determinados tipos de deficiência que apresentam peculiaridades que necessitam ser atendidas, mas o Estado simplifica todo processo quando afirma que o professor terá um bom domínio da sala e uma qualidade de ensino apenas com o uso de **“estratégias que se tornam comuns, por exemplo: a indicação de levar em conta a diferença linguística e o uso de recursos visuais no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar**

“representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos cegos”.

Parece muito simples que o professor, com 25-30 alunos em sala sem os recursos mínimos, com demandas distintas, tendo um conteúdo a cumprir, seja capaz de apenas com a utilização de estratégias que devem se tornar comuns: valer-se da diversidade linguística, usar recursos visuais com surdos e táteis com cegos são suficientes para que esses sujeitos façam representações mentais do conteúdo trabalhado.

Essa simplificação continua quando se refere ao aluno que apresenta déficits cognitivo e comportamental e que tem um rendimento muito abaixo em comparação com o que é esperando para a sua idade cronológica, assim propõe, para o trabalho com **alunos com deficiência intelectual e física: fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem.** Ora, se o tempo e o ritmo de aprendizagem são a condição para o trabalho, não há de se propor uma idade certa para a alfabetização. Desse modo, o efeito que se produz é o de um engodamento, pois há uma idade certa para os “normais” e para o deficiente/a deficiência um faz de conta, um simulacro de alfabetização. Daí as simplificações, daí as receitinhas prontas para **lidar com a diferença**, as propostas mágicas para o professor superar as **dificuldades e obstáculos, sobretudo uma temporalidade que torna mais diferente o aluno atípico.**

A proposta de inclusão do Estado é, então, colocar a deficiência para conviver e trabalhar com os demais alunos, contudo, esse funcionamento resulta de um trabalho eficaz da ideologia que produz, pela evidência, o efeito de que “todos são iguais”, de que “a educação é para todos”. Assim, quando as metodologias na forma de “receitinhas” fracassam, quando a deficiência não se enquadra nas salas regulares, o argumento que justifica é o do tempo e do ritmo, é o de retirar do limbo, é o de dar oportunidade e pertencimento ao deficiente/à deficiência. Mas, essa medida pode ser tão segregadora, tão marginalizante, tão silenciosa quanto as outras anteriormente adotadas, pois se antes o deficiente estava em salas especiais agora ele está na regular, mas não se enquadra, não pertence a ela.

Em termos de políticas de ensino, esse “mérito” não é só do PNAIC, pois, de modo geral, as medidas educacionais são criadas de modo a produzir um consenso: o fracasso da Educação se atribui ao professor, ao aluno e aos seus familiares. Assim, no que concerne à deficiência, o avanço da medida foi o de colocar a deficiência/o deficiente visível, livre dos porões e do assistencialismo caridoso, pois agora ele está na sala de aula regular, “incluso”,

inclusive no PNAIC, que tem uma idade certa de alfabetizar, mas que respeita seu tempo e seu ritmo, que coloca o deficiente para conviver e aprender com os padrões de normalidade.

Rumo ao movimento de inclusão enquanto contribuição do PNAIC, mesmo com toda a simplificação, mesmo com toda a simulação e o falseamento no processo de aprendizagem, é preciso considerar que muitos deficientes deslancharam na formação intelectual, rompendo, em certa medida, com as limitações tomadas como constitutivas do sujeito, ampliando sua rede de relações sociais e produzindo o efeito de um efetivo pertencimento.

Pela perspectiva discursiva, o equívoco produz-se como falha, materializada na/pela língua, assim, a política do PNAIC está aberta à equivocidade, às falhas, mas é necessário, como analistas de discurso, estarmos atentos aos sentidos ditos e, especialmente, aos silenciados nos modos de propor a inserção do deficiente ao corpo social e acadêmico. Sobretudo, irmos para muito além da redução crítica, pois é esse movimento que permite a tomada discursiva do Programa e dos sujeitos deficientes com seus modos de subjetivação.

Quando o Estado, juntamente com os governos do distrito, dos estados e municípios, propõe um pacto em prol da melhoria da educação, preconizando a formação do corpo docente para alfabetizar na Idade Certa, produz-se um efeito de generalidade, de homogeneidade que toma todos, professores e alunos, como iguais, atendendo aos preceitos constitucionais, mas, desconsiderando, ao mesmo tempo, as condições de produção de cada segmento escolar, inclusive o do aluno deficiente mental que apresenta sua deficiência no nível intelectual, cuja dificuldade reside exatamente no impedimento de fazer várias operações mentais, inclusive, alfabetizar na Idade Certa.

Desse modo, o Estado, por desconhecimento ou omissão, apresenta propostas que se colocam como tentativa de dar cabo a uma de suas “preocupações”: a “qualidade” da educação brasileira. Contudo o seu desejo, criando políticas de ensino, não tampona a necessidade de melhorar o ranqueamento do país e, tampouco, se resolve com o apagamento, inclusive de sua responsabilidade, das necessidades de cada segmento da educação brasileira.

Nessa direção, afirmamos um gesto de desresponsabilização do Estado que, com a criação de políticas bem intencionadas, produz efeitos de dever cumprido, ao mesmo tempo em que outorga o fracasso da educação aos segmentos educacionais: o professor mal formado, o aluno que demanda tempo e ritmos distintos e sua família desestruturada.

Vejamos esse funcionamento no recorte do caderno de educação especial do PNAIC:

Uma questão importante que deve ser lembrada é que **nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira**, pois o

professor pode utilizar recursos simples e conseguir garantir o acesso do seu aluno na aprendizagem. Dessa forma, duas questões tornam-se centrais nesse tópico: (a) a identificação das peculiaridades educacionais de cada estudante é fundamental para a escolha das estratégias e dos recursos didáticos e pedagógicos; (b) a promoção de acessibilidade nem sempre depende de alta Tecnologia Assistiva³¹ (área do conhecimento e de atuação que desenvolve serviços, recursos e estratégias que auxiliam na promoção de acessibilidade às pessoas com deficiência), **já que o professor pode utilizar de sua criatividade para realizá-las.** (BRASIL, 2012, p. 10).

Como podemos observar, o Estado afirma que **nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira**, assim, isenta-se da necessidade de fazer repasses e investimentos na Educação Básica, pois a inclusão dos deficientes nas salas regulares demanda uma tecnologia especial para dar conta de todas as deficiências, então, não é só o fato de o professor **utilizar da sua criatividade para realizá-la** que vai dar conta da situação. Mas, pelo Estado, é ao professor que cabe multiplicar-se para atender, com a utilização de **recursos simples**, a demanda de cada aluno deficiente em sala de aula. No mais das vezes, se ele não conseguir é porque não é criativo.

Desse modo, o discurso do Estado produz efeitos de verdade ao responsabilizar o professor pela (falta de) qualidade do ensino, pois, com sua autoridade e imposição, afirma que **nem sempre a falta de recursos de acessibilidade está relacionada à questão financeira**, então, o fracasso na acessibilidade é dado pelo professor. Vejamos que a presença do modalizador **nem sempre** isenta de responsabilização aqueles que fazem uma **formação/capacitação continua** e que lançam mão do **material (os cadernos orientativos)**, indicado pelo Programa, pois quem segue esses preceitos consegue colocar em prática a “sua criatividade” para com esse tipo de educando.

Dessa maneira, o modalizador lança o germe da competitividade, da desconfiança e da individualidade entre os professores, pois, se a acessibilidade depende do professor bem formado e que siga as receitas do manual, uma verdadeira vigilância se estabelecesse entre aqueles que se enquadram e os que não aos preceitos do PNAIC.

O Estado, ao atribuir direitos e deveres ao sujeito, produz um efeito de naturalização dos sentidos (trabalho da ideologia), como se a linguagem fosse transparente. Nesse processo, o sujeito, individuado na/pela língua(gem) em uma formação social neoliberal, passa, sobretudo, a ser significado pela discursividade da meritocracia/protagonismo, ou seja, “[...] o

³¹ Tecnologia assistiva diz de recursos pedagógicos utilizados para atender a especificidade do aluno com deficiência, promovendo, desse modo, a sua acessibilidade: um lápis engrossado, para facilitar a escrita, ou de recursos de alta tecnologia, como o uso de computadores com sistemas de comunicação alternativa.

que faz de um indivíduo mais capaz do que outro é tão somente seu intelecto, sua capacidade cognitiva inata – por graça divina ou genética (PFEIFFER, 2018, 40)”, pois a criatividade não se aprende. Sendo assim, as condições que abrangem os diferentes espaços simbólicos, políticos, arquitetônico, geográficos, de classes não significam enquanto justificativa para o fracasso da educação brasileira.

Considerando as condições de produção em que o PNAIC foi implantado, percebe-se que funciona sob uma ideologia imposta pelo sistema neoliberal, o que implica pensar na divisão dos sujeitos e dos sentidos, e conseqüentemente, sustentar o fazer pedagógico por um discurso consensual que apaga o lugar político do professor. Deste modo, esta proposta, condiciona o professor a um constante “vir a ser”, torna-o um “eterno aprendiz”, que precisa fazer cursos contínuos para ampliar a formação “que ainda não tem”, para tornar-se mais competente e “criativo”.

Parafrazeando Pêcheux³², “[...] se você é um verdadeiro professor, o que, de fato, você é, então você não pode/dever recuar [a proposta do PNAIC]”. Trata-se de um processo de individuação do Estado que passa a cobrar do indivíduo a responsabilidade sobre aquilo que é responsabilidade dos gestores, assim, o professor, “constituído sobre a máscara da norma identificadora” é engodado, segundo Pfeiffer (2011, p. 236), exatamente por aquilo que julga ser sua liberdade: “[...] este espaço “dedicado” à liberdade do sujeito na língua é a grande armadilha quando estamos nos sentidos dominantes da revolução burguesa”.

Nesse entendimento, o dizer do Estado seria hilário, se não fosse trágico:

Antes de iniciar o trabalho pedagógico devemos conhecer os recursos disponíveis na escola, desde as condições de acessibilidade física, como rampas, banheiros adequados, sinalizações; assim como os recursos que auxiliam a mobilidade do aluno, como cadeiras de rodas e corrimões. Além disso, como bem enfatizam Sartoretto e Bersch (2010), devemos pensar nos materiais pedagógicos adequados, como lápis e canetas ajustados à condição do aluno, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computadores, teclados e mouses acessíveis, acionadores, órtese de mão funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça. **E se não houver esses recursos? Uma questão importante já mencionada é que alguns recursos podem ser elaborados pelo professor. Dessa forma, não precisamos esperar que as tecnologias assistivas apareçam em nossas salas. Podemos confeccionar materiais interessantes e acessíveis e compartilhar com os nossos colegas, como as pranchas em material emborrachado e jogos.** (BRASIL, 2012, p.11).

³² Referimo-nos a Pêcheux (1975, p. 146), citado na página 59 deste trabalho, que ao dizer do sujeito de direito utiliza-se da metáfora do soldado francês, que “[...] constituído sob a evidência da constatação que vincula e mascara a “norma” identificadora: “um soldado francês não recua”, significa, portanto, “se você é um verdadeiro soldado francês, o que, de fato, você é, então você não pode/deve recuar”

Depois de dizer todos os recursos mínimos para uma sala regular funcionar adequadamente no atendimento às deficiências – lápis e canetas ajustados à condição do aluno, alfabeto móvel, pranchas com letras e palavras, computadores, teclados e mouses acessíveis, acionadores, órtese de mão funcional para escrita e digitação, ponteiras de boca ou cabeça –, o Estado responsabiliza o professor pelo insucesso nas escolas (em todas) onde faltam esses materiais: **confeccionar materiais interessantes e acessíveis e compartilhar com os nossos colegas, como as pranchas em material emborrachado e jogos.**

Há, nestes dois dizeres, um processo de atribuição da responsabilidade quanto à alfabetização do deficiente, ao professor. Vejamos, pois, que o Estado fala de um lugar que se desresponsabiliza do eventual fracasso da/na alfabetização do sujeito-deficiente, pois não se abstém, mas restringe-se da disponibilização de fornecer os materiais pedagógicos ou recursos financeiros, abrindo, nessa SD, um espaço de responsabilidade para o professor, cujos controles e injunções se reportam à possibilidade de uso de sua criatividade, de recursos simples etc.

O que se produz nesse/com esse dizer é um discurso que, além de se constituir no/pelo gesto de responsabilização do Estado, cria um lugar de culpabilidade para o professor, uma vez que lhe atribui o insucesso ou o êxito no processo de alfabetização desses alunos.

Trata-se de um processo marcado por gestos de preocupação, de interesse e de acolhimento, marcados, na SD, por tomadas de posição em que governo deixa de se significar pela falta (de materiais, de recursos, de provimento de meios tecnológicos etc.), constituindo-se, assim, como um aparelho ideológico que coloca em exercício seu controle em nome de uma política de provimento de um bem comum.

É, pois, nessa compreensão que o PNAIC se instala, pois, inscrito discursivamente como política pública que “visa incluir a todos”, sobretudo, aqueles que por muito tempo foram apartados, segregados, excluídos da sociedade, os sujeitos com deficiência, produz-se, pela materialidade significativa inscrita na história do processo de escolarização brasileira, como a salvação desses sujeitos que, marcados por uma *falta* que se instala pelo eixo parafrástico da repetição, não pertencem, pois não são sujeitos afeitos às leis do mercado. Assim, o deficiente/a deficiência se presentificada, se retemporiza incessantemente como um passado que não terminou de se processar, pois se impõe, resiste, desestabilizando permanentemente a primazia de um corpo (con)formado e estratificado pelo sociedade – no primeiro momento pela Igreja, em seguida pelo Estado, e agora Mercado – um corpo ao qual ele não pode corresponder.

Deste modo, como vimos mostrando, especialmente no capítulo anterior, como o corpo do sujeito está atado ao corpo urbano, tendo como principal fio agenciador o processo de escolarização, que dispõe e que significa, de modo distinto, a diferença, dadas as condições de produção.

Retomamos, de forma esquemática, o processo de historicização da educação especial no Brasil para dar visibilidade a esse funcionamento:

Império (1546)	Educar o “público” como sinônimo de desbravar, dominar e expandir territórios – sujeito deficiente era totalmente silenciado, apagado. A formação, voltada para os nobres, atendia a exigência vocacional em cumprimentos das tarefas pastorais; Técnicas/conteúdos: memorização e retórica; Latim e o método Ratio Studiorum ³³ . Ensino Superior: Foram criadas as escolas, de Serralheiros, Oficiais de Lima e Espingardeiros, de Economia, Agricultura, Química, Geologia e Mineralogia.
Primeira República (1889)	Rompimento com a tradição humanista e adoção dos princípios positivistas (liberdade e laicização do ensino); O ensino seriado passa ser obrigatório e gratuito; A Educação do sujeito deficiente, marcada pelo discurso patológico, passa a ser dada por instituições filantrópicas; Educação como processo de civilização do sujeito para <i>integrar</i> o meio social; Método: “fazer-aprendendo” (empírico-positivista)
Segunda República (1930)	Crise do café e início do processo de industrialização; Ensino e pedagogia visando o novo cenário urbano-industrial-democrático; A Educação Especial tratada como uma questão de eugenia, portanto segregada em conventos, asilos, APAEs, que dividem a responsabilidade com as sociedade “(Art. 150: o ensino primário é obrigatório e gratuito, mas não exclui o dever de solidariedade dos menos com os mais necessitados”. Ensino público com ênfase no profissionalizante – desenvolver capacidades segundo a ordem do Mercado . Declaração Universal dos Direitos Humanos – “(Art. I: Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidades e direito)”; Por força de lei, o atendimento educacional à pessoa com deficiência, deve se dar <i>preferivelmente</i> dentro do sistema geral de educação (LDB

³³ O *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Iesu* (Plano e Organização de Estudos da Companhia de Jesus) surgiu com a necessidade de unificar o procedimento pedagógico dos jesuítas diante da explosão do número de colégios confiados à Companhia de Jesus, cuja base era a expansão em sua totalidade missionária, assim, era o material didático pedagógico que normatizava e prescrevia como deveria ser a prática de ensino deste período.

		nº 4.024/61), devendo ser atendidos de acordo com sua categoria de deficiência: dependentes, treináveis e educáveis; Elaboração do 1º Plano Nacional de Educação (1962-1970)
Ditadura (1964)	Militar	Reina o nacionalismo desenvolvimentista; Cortes de 12% dos recursos da educação; Extinção dos planos e metas para a educação; Instalação da “Semana Nacional da Criança Excepcional”, com um funcionamento falacioso para tamponar o descaso com a deficiência; Escola atrelada ao mercado de trabalho, destinada às classes menos favorecida e ensino universitário apenas para a elite; Movimento de <i>Integração</i> do sujeito deficiente na escola regular – a segregação nas salas especiais; A escola (re)significada como mecanismo de preparação para a vida social e para o mercado de trabalho; Governo totalmente autoritário, vertical e domesticador; Implantação do Ciclo Básico.
Nova (1986)	República	Processo de redemocratização da educação; Outorgada uma nova constituição – supostamente mais generosa quanto aos direitos sociais; O MEC determina “(Art 210: a fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental. Mantém o ensino religioso, como matrícula facultativa e a Língua portuguesa como obrigatória em todo ensino)”. Art 2014 traça o Plano Nacional de Educação : erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria de ensino e formação de professores; Matricula compulsória de pessoas com deficiência em cursos regulares de estabelecimentos público e particular, desde que fossem <i>capazes de se integrarem</i> ao sistema regular de ensino; Declaração de Salamanca (1994) Implementação da teoria de Piaget – aprendizagem condicionada a condição maturacional, neurológica, bio-fisiologica do sujeito; O sujeito como protagonista do seu sucesso ou fracasso; Lei de acessibilidade (2000); Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de discriminação Contra pessoas Portadoras de deficiência (2001); Inclusão e respeito às diversidades; Adoção da LIBRAS como língua oficial brasileira, juntamente com o Português (Lei nº10.436/2002).
Contemporaneidade (Século XXI)		Implantação da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2007); Atendimento Educacional Especializado (AEE), a ser realizado no contra turno, preferencialmente, nas chamadas salas de recursos multifuncionais das escolas regulares (2009); Implantação do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa; Elaboração do Plano Nacional de Educação – sanciona diretrizes, metas e estratégias para a educação durante 10 anos (2014-2024);

	<p>Educação com capacitação; Implantação da reforma do Ensino Médio (Base Nacional Comum Curricular – BNCC); O Estado passa a ser governado por um militar (2019); Corte de 30% do orçamento de todas as Universidades Federais (nos primeiros 5 meses de mandato); Apresentação do projeto de lei que regulamenta a educação domiciliar no Brasil.</p>
--	---

Alfabetizar todos na idade certa se inscreve, pois, em uma “posição sociologista do humanismo reformista”, que, dada a forma-sujeito dos dias atuais, a do neoliberalismo, instala-se pelos ideários empiristas ou psicologistas. Assim, pelo discurso das condições psicossociais, privilegia-se a idade e a interação, de modo a que o aluno aprenda fazendo. Nesses moldes, a “diferença”, o sujeito “anormal” passa a ser “incluído” promovendo um efeito de pertencimento, de inserção, no entanto, o processo é inverso, pois produz a exclusão falando do político e o apagando.

É importante salientarmos que esse movimento de alfabetização produz um batimento entre a **memória** (história) e a **atualidade** instalando-se como um acontecimento discursivo no qual o Programa, nessa conjuração entre a língua/o estado/e o mercado, regulariza o “como”, o “o quê” e o que “pode e deve” ser estudado na escola.

Vejamos esse funcionamento nas SDs, recortadas de um dos cadernos, o que se destina a trabalhar com práticas inclusivas de alunos com deficiências, fornecidos na/para a formação de professores do PNAIC:

SD1-Esses são alguns dos livros que compõem os acervos do Programa Nacional do Livro Didático³⁴ (PNLD) e que já devem ser conhecidos dos professores que estão trabalhando na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (BRASIL, 2014, p. 71)

SD2-Esses são alguns dos livros que compõem os acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e que já devem ser conhecidos dos professores que estão trabalhando na perspectiva do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). (BRASIL, 2014, p. 71)

SD3-O propósito deste texto é o de apresentar algumas sugestões de atividades para o trabalho com alunos com deficiência, sugerindo uso das **Obras Complementares em sala de aula**, encaminhando ideias que podem ser úteis na elaboração de sequências didáticas pelos professores. Em seguida, serão apresentados dez **livros com uma breve descrição do seu conteúdo e**

³⁴ O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital. Disponível em: portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391.pnld. Acesso em 18 jun. 2019.

possibilidades de trabalho para algumas das áreas da Educação Especial. (BRASIL, 2014, p. 73, grifos nossos)

SD4- Os livros que compõem os acervos distribuídos pelo Mec possibilitam abordar conteúdos de várias disciplinas, inclusive a matemática na relação com outras áreas do conhecimento, enriquecendo as aulas e tornando-as mais atrativas. Nesse texto, **mostramos alguns exemplos e sugestões úteis para a elaboração de sequências didáticas**, em meio à ampla variedade dos Acervos Complementares, **que pode e deve ser explorada e bem conhecida pelos professores**. Vimos também algumas indicações que favorecem o trabalho com áreas da Educação Especial. **Lidar com as diferenças, ao mesmo tempo em que cria dificuldades e obstáculos a serem superados pela criatividade dos professores**, destaca estratégias que se tornam comuns, por exemplo: **a indicação de “levar em conta a diferença linguística” e o “uso de recursos visuais” no trabalho com surdos, levar em conta a necessidade de criar “representações mentais” e “vivências sensoriais”, principalmente táteis, para os alunos cegos, e – em relação aos alunos com deficiência intelectual e física – a sugestão de fazê-los trabalhar junto com os demais, no seu tempo e ritmo de aprendizagem, recebendo auxílio necessário para que possam se comunicar. Essas estratégias, não são as únicas a serem consideradas, mas fundamentam um princípio de trabalho com esses alunos.** (BRASIL, 2014, p. 84, grifos nossos)

SD5- Em síntese, o **trabalho pedagógico é possível** e com resultados significativos, **desde que seja considerada a diferença e modo de aprender dos alunos com deficiência. É ruim quando um professor se limita a olhar para o aluno pensando naquilo que lhe “falta”; ao contrário, o lado construtivo seria o de pensar no que esse aluno pode dar como resposta quando estratégias não padronizadas forem utilizadas, e isso vale não só para os alunos com deficiência, mas para todos os alunos.** (BRASIL, 2014, p. 84, grifos nossos)

SD6- Assim, as sugestões apresentadas nesse texto devem ser vistas como **o início de muitas outras que os professores certamente saberão extrapolar e criar em benefício do trabalho pedagógico com todos os alunos, promovendo o convívio e práticas inclusivas de aprendizagem!** (BRASIL, 2014, p. 84, grifos nossos)

Sustentados sob um discurso de “igualdade” em que todos estão inclusos, o político apaga as divisões de sentidos, pois, ao inserir o diferente, o desviante, o anormal, o Estado produz um efeito imaginário que esse sujeito “tem um lugar na escola regular”. Ou seja, o efeito é o de todos estão tendo as mesmas condições materiais de existência, “os mesmos direitos”, pensados, estabelecidos e aplicados pelo Estado, através das políticas públicas. Assim, os alunos deficientes, que têm o direito de estar na escola regular, de estar juntos, de serem “inclusos” com os alunos “normais”, têm na escola o papel de condutora e promotora da constituição desses sujeitos, de modo a torná-los **cidadãos competentes e com habilidades**, bastando, para isso, que o professor se prepare, se capacite (formação continuada) e adote os manuais para trabalhar com essa clientela diversificada.

Do ponto discursivo, é a materialidade significativa da/na proposta do PNAIC que nos possibilita o gesto de interpretação de que o Estado promove, enquanto entidade responsável pela organização do espaço da cidade e das escolas, benfeitorias para que todos sejam inclusos no corpo social, e que o constitui, sobretudo, pelo funcionamento próprio da ideologia capitalista, em termos de “competências” e “habilidades” para a inserção no mercado.

Do ponto de vista discursivo, as (re)configurações das políticas de ensino resultam de um processo sócio-histórico e ideológico, como vem sendo fortemente enfatizado pelo nosso percurso de constituição do arquivo sobre a história da Educação e de políticas de ensino como a do PNAIC. Esse caminho nos leva à pergunta: Como o Estado e a produção de conhecimento (Escola) se articulam para manter a ordem e a organização social?

O PNAIC, enquanto as demais políticas de ensino pensadas também para os alunos com deficiência, traz em seu funcionamento interesses que constituem os sentidos ditados pelo Estado, pois se instala pela mesma rede significativa, visto que prima por instruir, civilizar, urbanizar, capacitar os sujeitos para a assunção e continuidade do sistema vigente, afinal, a verdadeira formação é para poucos, enquanto a capacitação é para todos.

Pelo modo como se formula a SD4 – **dificuldades e obstáculos a serem superados pela criatividade dos professores** – compreendemos como sendo a voz do Estado atribuindo aos professores a superação de dificuldade e obstáculos apenas com a criatividade. Uma criatividade que pode ser adquirida desde que ele faça uma formação/capacitação continuada, que se aperfeiçoe para entrar em sala, para que consiga atender as **sugestões de atividades para o trabalho com alunos com deficiência**, que o Estado apresenta na forma de **livros com uma breve descrição do seu conteúdo e possibilidades de trabalho para algumas das áreas da Educação Especial**.

Vemos, nesse modo de dizer, a contradição que se instala, pois se o professor deve agir com a autonomia ditada por sua criatividade, ele deve, ao mesmo tempo, basear-se na política prescritiva e autoritária do Estado, que lhe ensina a dar aula e o toma apenas pelo papel de executor das demandas governamentais.

Vejamos as “sugestões” de materiais, atividades e metodologia³⁵ para os professores trabalharem com cada tipo de deficiência:

³⁵ Sugestão recortada do Caderno destinado à Educação Inclusiva (PNAIC, 2014, p. 74)

1 – Livro: Usando as Mãos: contando de cinco em cinco

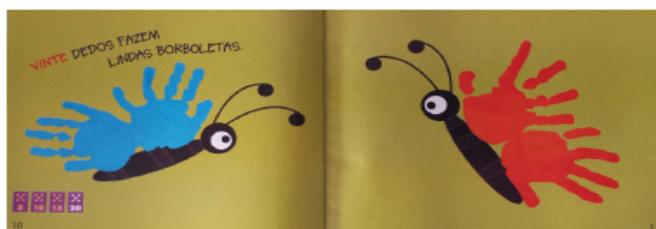


O livro utiliza-se da formação de desenhos com carimbos da mão para apresentar os múltiplos de cinco. É um livro muito colorido e apresenta vários personagens criados pelas mãos, desde 5 até 50 dedos. A cada página, o texto apresenta um múltiplo com uma frase que relaciona a quantidade total de dedos, gerada pela quantidade de mãos multiplicada pela de dedos em cada mão. A sequência numérica é explorada por meio da

multiplicidade de representações das quantidades: língua natural, dedos agrupados em mãos, bolinhas e numerais. A cada ilustração, o leitor é desafiado a procurar o número escondido.

Atividades:

- Criar novos personagens explorando a sequência numérica e os múltiplos de cinco.
- Explorar outros múltiplos, como, por exemplo, os de quatro, ou o dobro e o triplo. Verificar com as crianças como fariam os “carimbos” das mãos com estas quantidades.
- Pode ser utilizado para fazer atividades de arte, matemática (sequência numérica, múltiplos de cinco, tabuada) e língua portuguesa (aquisição SEA e cantinho da leitura).
- Os personagens feitos com as mãos podem ser construídos com tintas coloridas, papéis, lápis de cor e cola.



ÁREAS	SUGESTÕES
Surdez	Livro com conteúdo importante para ser trabalhado com alunos surdos, diante dos recursos visuais apresentados, como também por utilizar as mãos para a realização da atividade, contemplando os artefatos culturais e elementos identitários surdos, neste caso, a Libras (uso das mãos).
Deficiência Visual	Ao trabalhar os conteúdos da matemática é importante que o aluno cego tenha uma representação mental do “personagem” a ser construído com as mãos. Por exemplo, se a criança não “conhece” uma borboleta, como ela vai construir uma borboleta? Inicialmente, deve ser feito um trabalho direcionado para que ela tenha conhecimento sobre os personagens. Nesse caso, pode ser utilizada tinta ou cola, mas tomando o cuidado para que os personagens feitos com as mãos fiquem em relevo para a percepção tátil do aluno. A cola, ao invés de tinta, ficará mais “grossa” quando secar. Caso utilize a tinta, para que ela fique mais grossa, pode-se colocar areia por cima (o que dá “relevo” ou textura ao desenho).
Deficiência Intelectual	Realizar a atividade com o aluno ajudando na construção dos personagens. O professor deve considerar o tempo do aluno.
Deficiência Física	Realizar a atividade levando em conta o comprometimento motor. Caso não haja a possibilidade de usar a mão do aluno para fazer os carimbos; deve-se providenciar uma prancha de comunicação de modo que ele possa indicar os personagens e os múltiplos Os indicadores com os múltiplos de cinco no canto esquerdo inferior da página poderão auxiliar o professor na comunicação com o aluno, através do uso da varredura.

Figura 1. Fonte: BRASIL, 2014, p. 74.

Quando o caderno de Educação Inclusiva do PNAIC apresenta o material, a atividade e a metodologia a qual o professor deve seguir, o funcionamento que se observa é o de que os sentidos postos em circulação nesse documento produzem uma assimetria e promove o apagamento e silenciamento da figura do professor, que não é considerado “capacitado” o suficiente para pensar e preparar sua própria aula.

Esse sentimento de incapacidade toma conta do professor de tal modo que ele passa a adotar as sugestões do Caderno como se fossem uma bíblia a ser seguida e da qual ele só faz reproduzir em litania. Assim, os sentidos dados à figura do professor e do seu papel conflitam entre o que a memória do dizer produziu acerca da sua autoridade e autonomia e a atualidade,

que o toma como desqualificado, como mal formado, como alguém que necessita de uma formação contínua.

Nesse contexto, os manuais dos programas de governo, assim como os livros didáticos, têm papel decisivo no sentido de instalar no professor um sentimento de inferioridade, de menos-valia, de incompetência, e de se colocarem, portanto, como sua salvação.

Do mesmo modo, os alunos experimentam esse sentimento de desrespeito em relação ao professor, desautorizando-o, enfrentando-o até chegar às vias de fato. Assim, no contexto das escolas, os alunos presentificam/atualizam o sentimento de desrespeito que o próprio MEC faz ecoar, pois, afinal, todo texto é uma (re)escrita de um outro dizer (já-dito), que, mesmo sendo parafraseado e reformulado, retoma na forma de marcas, de pistas das suas retificações anteriores. Por isso, enquanto analistas de discurso, trabalhamos a língua(gem) como estrutura (a fonologia, a morfologia e a sintaxe da língua) e como acontecimento (a língua por sua inscrição necessária na história). Dito de outro modo, a língua(gem) apresenta uma base linguística que só funciona porque se assenta em uma base histórica que constitui os processos discursivos – ideologia, condições de produção, formação discursiva. Nessa direção, tomamos o discurso como produção de efeitos de sentido entre interlocutores, considerando o funcionamento de uma ordem de impossível na/da língua.

Trabalhar com os cadernos do PNAIC, voltados para a inclusão do deficiente, pela análise de discurso, é trabalhar uma memória que se atualiza como acontecimento discursivo. Tendo em vista o complexo codominante das formações discursivas, que determinam aquilo que pode e deve ser dito. Neste caso, determina ao professor “como se pode e deve ser uma aula”, para que ele “aprenda” a trabalhar com alunos que desorganizam o padrão de aluno normal, para adaptá-lo, sobretudo, à engrenagem do Mercado.

Esses modos de inscrição nos possibilitam compreender o funcionamento do interdiscurso, que atualiza, de modo recorrente, memórias do ensino praticado em outros períodos, como no Império (1546), quando, por força dos jesuítas, o único material didático-pedagógico permitido era o *Ratio Studiorum*. Do mesmo modo, na Primeira República (1889), com o rompimento com a tradição humanista, adotou-se princípios positivistas (Comte), que vigem ainda hoje, juntamente com a teoria construtivista de Piaget. Esses “modelos” impostos ao professor retirou-lhe toda a possibilidade de criação, de autoria no processo de ensino, embora o PNAIC afirme que com a criatividade tudo se resolve.

Os materiais didáticos impostos através do ordenamento do Estado para se trabalhar na perspectiva da alfabetização na idade certa, se apresentam como **alguns dos livros que compõem os acervos do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**.

Nesse funcionamento de sobredeterminação, o Estado mais uma vez se isenta pela simples presença da palavra “sugestão”, o que faz corroborar os sentidos de falta de criatividade do professor, quando adota a sugestão como regra, apagando sentidos histórico-ideológicos que o constituíram como mero reproduzidor das “propostas” apresentadas pelos manuais das políticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos, nesta pesquisa, compreender discursivamente, as políticas públicas de ensino, como lugar de individuação dos sujeitos à ordem social, daí nosso empenho em relacionar sujeito, escola e estado, para alocarmos a posição do deficiente na atualidade, enquanto sujeito com direito a ser incluso no ensino regular e ser alfabetizado até aos oito anos de idade. Tomamos, então, como objeto de ancoragem analítica o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e dentro dele, os cadernos de Educação Especial: Alfabetização de criança com deficiência: uma proposta inclusiva, de 2012 e o de Educação Inclusiva, de 2014.

Conforme mostramos, no decorrer do trabalho, pensar a educação pública não é uma “invenção dos tempos modernos”, mas é o modo como o Estado articula a produção de conhecimento e ordenamento dos sujeitos, isto é, como ele exerce seu poder para assujeitar os indivíduos aos seus modos de produção vigentes e aos processos de individuação. Trazer, então, a história de constituição das políticas de ensino da educação brasileira, em especial a do sujeito com deficiência até a proposição do PNAIC, nos possibilitou compreender que não dá para negar a historicização dos processos discursivo, os acontecimentos são constitutivo no/do encontro como o passado “já dito”, e resultam na atualidade como um processo de (re)temporalizam. Desta forma, objetivamos em nossa pesquisa dar visibilidade sob o cunho analítico dos materiais, arquivos de políticas públicas para os deficientes, necessariamente os cadernos do PNAIC, identificar a relação de força e poder que o estado de direito agencia na/pela língua, sob a forma de leis e decretos, um lugar pontualmente aos sujeitos com deficiência no ensino regular.

Pensar a história pela teoria dos processos discursivos tira a história da perspectiva linear e a coloca enquanto fatos que reclamam sentidos, sobretudo enquanto desencadeadora dos sentidos pelos gestos de interpretação pelo o trabalho do arquivo.

Para produzir o consenso acerca da política e de sua “boa intenção”, o Estado toma o pré-construído, instalado com a constituição dos direitos humanos, de que “todos são iguais perante a lei”, promovendo, pela necessidade humana de pertença, um discurso de homogeneização, que, pelo deslocamento na mesma cadeia parafrástica, produz o “ensino como igual para todos”. Nesses modos de funcionamento, as políticas públicas de ensino inclusivas asseguram ao sujeito com deficiência o direito de frequentar a escola regular e de se alfabetizar na idade certa, assim, o Estado se desresponsabiliza de suas *falhas* enquanto provedor das condições de aprendizagem pelos sujeitos. Os pequenos gestos a favor da inclusão, o estado

simula um gesto para apagar e (des)responsabilizar o trabalho do Estado para com esse sujeito, tornando-o o principal agente do seu sucesso e fracasso. Por que o estado faz isto? Porque ele precisa de um super-herói, um protagonista que faça para ele. O estado fornece uma falaciosa autonomia ao sujeito com deficiência, sobretudo ao corpo docente, pois culpabiliza o professor pelo sucesso ou fracasso desses alunos. Se não mobilizarmos os gestos de interpretação no sentido de atravessando a ilusória transparência dos acontecimentos, seremos interpelados a engolir um retrocesso inigualável. Observamos uma retomada ou, mais que isso, um retrocesso da atual conjuntura política à era da ditadura, pois, mais que no período que dissimulava uma “preocupação” com os sujeitos deficientes, dedicando a eles uma semana exclusiva do excepcional, hoje o governo brasileiro sequer tem a preocupação de dissimular escancarando, expondo o sujeito deficiente com total repúdio e crueldade.

No caso da deficiência, em que os sujeitos se constituem pela *falta*, as políticas públicas são ainda mais perversas, pois não levam em conta as suas singularidades, atribuindo a ele próprio e ao professor a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, apagando totalmente sua competência biológica e as especificidades de cada deficiência. O Estado, que precisa de aprovação, portanto de consenso para governar, adota o ensino inclusivo, calcado em uma concepção de vínculo social do deficiente/da deficiência, enquanto produz silenciamento, apagamento e exclusão desse sujeito.

Nessa direção, Orlandi (2014, p.77) afirma que “[...] na sociedade o movimento da inclusão, é visto enquanto incentivo à participação e acesso de todos a determinados espaços sociais, como uma prática conectada aos interesses e convergências do modo de vida neoliberal”. Esse funcionamento é explicado por Foucault (2008) que afirma que, desde meados da década de 70, o mercado assumiu posição centralizadora, o produziu uma reconfiguração do papel do Estado, que passou a individuar cidadãos produtivos e economicamente viáveis. Esse novo papel exigiu do Estado a operação de duas regras: 1) manter os sujeitos em atividade; 2) e “incluir” a todos. Vejamos, pois, que é esse movimento assumido pelo Estado que desloca o sentido de escola como formadora para ser (re)significada como mecanismo de preparação/capacitação do sujeito para a vida social, ou seja, para o Mercado, responsabilizando-o pelo seu meio próprio de sustentabilidade.

Dadas essas condições de produção, bem como os procedimentos analíticos adotados para tornar visíveis as materialidade significantes dos Cadernos do PNAIC, mostramos que a responsabilização de qualquer fracasso (e a política é posta para fracassar) é atribuída à formação docente, sendo-lhe atribuídos os índices alarmantes do ensino brasileiro. Assim, o

foco principal é a sua “reciclagem”, o seu “treinamento” e a sua “capacitação “contínua, para se obter as mudanças necessárias na direção da consecução da qualidade desejada do ensino.

Nessa direção, capacitar passa a carregar sentidos de adaptação, de professores e alunos, à estrutura neoliberal, dissimulada na forma de “receitinhas prescritiva”, que definem, pelo professor, qual material, informações, habilidades e competências devem se aprender e ensinar. Para tanto, o professor deve usar apenas sua criatividade, apagando, com o foco sobre os docentes, as faltas de estrutura físicas e tecnológicas e restringindo a atividade de ensinar à mera situação de reprodução das políticas salvadoras.

Objetivamos mostrar, também, como é pensada a formação/capacitação continuada do corpo docente para trabalhar com a pessoa com deficiência, ou seja, como o político, por meio do discurso jurídico e administrativo, produz a interdição aos gestos de interpretação seja do professor, seja do sujeito aluno. Assim, nossas análises nos permitiu dar visibilidade ao caráter insidioso do funcionamento do político nas políticas inclusivas, pois, conforme Orlandi (2012, p. 127), se trata de “[...] uma série de discursos encarniçados em evacuar qualquer contradição e a mascarar a existência de relações de classes”, sendo mais uma modalidade performática da “inclusão de todos” e da competição e sobrevivência cada vez mais individualizante, pois as políticas fazem mesmo calar as revoluções e estabilizar a desordem em nome da urbanidade e do progresso.

Dessa maneira, nosso trabalho, mais do que centrar em uma campanha de desmascaramento da ideologia perversa do Estado, mostrou o apagamento da diferença com a qual o Estado produz consenso e sutura os sentidos e os sujeitos em torno de suas políticas públicas. De outro lado, mesmo nos espaços engessados das escolas, há resistências do deficiente/da deficiência, que se impõe, que se autoriza, que produz gestos outros de interpretação, que reclamam, por sua presença nas escolas regulares, atendimento a sua falta e as suas diferenças. Assim, pelo avesso, pela falta constitutiva, por seus corpos, o deficiente se produz como lugar de visibilidade, instalando seus modos próprios de subjetivação.

De nossa parte, como analista do discurso resta dar visibilidade as contradições discursivas produzidas pelas políticas de estado materializadas pela língua que nos apontam para a ineficiência operacional de suas ações, efeito da concepção ideológica com que concebe o deficiente, o professor e a escola. Neste entendimento, há que se revisitar a base teórica e epistemológica que sustenta os documentos do PNAIC em consonância com o aumento de investimento nos processos formativos ofertados pelas IES, nas infraestruturas das escolas e na carreira docente. Sem isso é dar continuidade ao funcionamento de uma só formação discursiva:

aquela que, originada pela visão do PNAIC, responsabiliza mais uma vez seus executores pelo seu fracasso.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. “Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais”. In. BRASIL, **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na alfabetização: concepções e princípios. Brasília: MEC, SEB, 2012. Ano 01, Unidade 01.

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença/Martins Fontes, 1971.

BRASIL. **Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretária Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 20 de janeiro de 2008.

_____. **Caderno de Educação Especial: a alfabetização de crianças com deficiência: uma proposta inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2012.

_____. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012b. _____. Brasília. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação, Gabinete do Ministro. **Portaria nº 867**, de 4 de julho de 2012.

_____. **Lei nº 10.639**, de 09 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Brasília, DF, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 20 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005. Torna obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Brasília, DF, 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/11114.htm. Acesso em 20 mar. 2017.

_____. **Lei nº 11.274**, de 6 de fevereiro de 2006. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11274.htm. Acesso em 20 mar. 2017.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. “Políticas de Formação Continuada de Professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do Programa Gestar”. **Tese de Doutorado**. Universidade Estadual de Campinas-SP: 2012.

BECK, Maurício. Sobre a reprodução/transformação: o (dis)funcionamento ideológico e seus efeitos políticos. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro; MITTMANN,

Solange (orgs.). **Análise do Discurso: dos fundamentos aos desdobramentos** (30 anos de Michel Pêcheux). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015.

CARVALHO DE CHAGAS, Marta Maria. “Reformas da instrução pública”. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Tradução Dayse Batista. Porto alegre, RS: Artes Médicas, 1991.

DI RENZO, Ana Maria. **Estado, a Língua Nacional e a Construção das Políticas Linguísticas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

_____. “A constituição do Estado brasileiro e a imposição do português como língua nacional: uma história em Mato Grosso”. 2005. 312f. **Tese de Doutorado em Linguística**. Instituto dos Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, IEL, UNICAMP, 2005.

_____. “O positivismo e a constituição da escola na república”. In: MALUF- SOUZA, Olimpia e ZATTAR, Neuza Benedita da Silva (Orgs). **Fronteiras discursivas: espaços de significação entre linguagem, a história e a cultura**. Campinas, SP: Capes/PQI (Unicamp-Unemat), Pontes Editores, 2007.

FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.

FILHO. Luciano Mendes de Faria. “Instrução Elementar no Séc. XIX”. In: LOPES, Eliana marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). In: **500 anos de educação no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte. MG: Autêntica, 2001.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 25 ed. Traduzido por Raquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GADET, Françoise & PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. 2ª ed., Trad. Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chave de Mello. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

GAIVA. Suellen Catherine. “Redução da maioria penal na PEC 33/2012: Construção e desdobramento de sentidos pela injunção dos discursos científico e jurídico”. **Dissertação de Mestrado**. UNEMAT, Cáceres, MT, 2018.

GHIRALDELLI JR, Paulo. **História da Educação**. 2 ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001; 2006.

_____. **Educação e razão histórica: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1994.

GONDRA, José G. “Medicina, higiene e educação escolar”. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5º ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

HANSEN, João Adolfo. “A civilização pela palavra”. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

HAROCHE, Claudine. **Fazer dizer: querer dizer**. São Paulo, SP: Hucitec, 1992.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

KIRK, Samuel A. GALLAGHER, James J. **Educação da criança excepcional**. Tradução Marília Zanella Sanvicente. 3 ed. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1996.

LACAN, Jacques. **Escritos**. Rio de Janeiro-RJ; Jorge Zahar Editor, 1998.

LURIA, A.R. “Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem”. In: VYGOTSKY, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **O Desenvolvimento da Escrita na Criança**. 10 ed. São Paulo, SP: Ícone, 2006.

LAGAZZI, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas, SP: Pontes, 1988.

_____. O confronto político urbano administrativo na instância jurídica. In ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010. p. 75-83.

_____. “O recorte significante na memória”. In III SEAD (Seminário de Estudos em Análise do Discurso): **O discurso na Contemporaneidade: Materialidades e fronteiras**, 2007. Disponível em: <http://anaisdosead.com.br/3SEAD/Simposios/SuzyLagazzi.pdf>. Acesso em 15 de jun. 2018.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso** – (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP: Pontes Editores, 2003.

MARIANI, Bethânia. “O Arquivo da Língua”. In: **Fronteiras de Sentidos e Sujeitos Nacionais**. Campinas, SP: Editora RG, 2005.

MARTINS E SILVA, Vera Regina. “O lugar de visibilidade do sujeito deficiente mental”. **Dissertação Mestrado em Linguística**. Instituto de Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2000.

_____. “O sujeito deficiente mental e os paradoxos do corpo”. 2006.128 f. **Tese Doutorado em Linguística**. Instituto de Estudos da Linguagem Universidade Estadual de Campinas – Campinas, SP, 2006.

_____. “Gesto de espacialização: um modo de formular sentidos”. In: **Linguagem, história & memória: discurso em movimento**. DI RENZO, Ana e MOTTA, Ana Luiza Artiaga. (Orgs.). Campinas, SP : Unicamp, Pontes Editores, 2011.

_____. “Subjetividade em trânsito”. In: **Fronteiras Discursivas: Espaços de significação entre a Linguagem, a História e a Cultura**. Neuza B. da Silva Zattar e Olímpia Maluf-Souza (Orgs.). Campinas, SP: Capes/PQI (Unicamp-Unemat), Pontes Editores, 2007.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Que benefícios a inclusão traz a alunos e professores?** Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/maria-teresa-egler-mantoan-424431.shtml>. Acesso em 18 jan. 2016.

_____. **O direito à diferença na igualdade de direitos.** Disponível em: <http://www.begalalegal.com/mantoan> Acesso: 18/01/2016.

MAZZOTTA, Marcos José de Silveira. **Fundamentos de Educação Especial.** São Paulo, Pioneira, 1982.

_____. **Educação Escolar:** Comum ou especial. São Paulo, SP: Pioneira, 1987.

_____. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova. “PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente”. **Dissertação de Mestrado em Educação.** Centro de Ciências Humanas e Biológicas-CCHB, Universidade Federal de São (UFSCar-Sorocaba), 2015.

ORLANDI, Eni Puccineli (Org). **Histórias das ideias linguísticas:** a construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes Editores, Cáceres, MT: Unemat Editora, 2001.

_____. **Língua e conhecimento linguístico:** para uma história das ideias no Brasil. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

_____. **Cidade dos sentidos.** Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

_____. **As formas do silêncio:** no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

_____. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas:** a fabricação do consenso. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

_____. **Discurso em Análise:** sujeito, sentido, ideologia. Niterói, RJ: Editora Intertexto, 2014.

_____. & FERREIRA, Eliana Lucia (orgs.). **Discurso sobre a inclusão.** Niterói, RJ: Editora Intertexto, 2012.

_____. “Ser diferente é ser diferente: a quem interessam as Minorias?” In: ORLANDI, Eni Puccineli (org.). **Linguagem, sociedade e políticas.** Pouso Alegre, MG: UNIVÁS; Campinas. SP: RG Editores, (Coleção Linguagem & sociedade), 2014^a.

_____. “Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento”. In: FERREIRA, Eliana Lucia; ORLANDI, Eni P. (organizadoras). **Discursos sobre a inclusão.** Niterói, RJ: Intertexto, 2014.

_____. **Eu, Tu, Ele:** Discurso e real da história. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PAIVA, José Maria. “Educação Jesuítica no Brasil colonial”. In: **500 anos de educação no Brasil**/ Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso** ; uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Orlandi. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1975.

_____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

_____. **Discurso**: estrutura e acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. “Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito”. **Tese de Doutorado**, Unicamp, Campinas, SP, 2000.

_____. “Políticas Públicas de ensino”. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Discurso e Políticas Públicas Urbanas**: a fabricação do consenso. Campinas: Editora RG, 2010.

_____. “Reforma do ensino médio – a evidência de uma liberdade de escolha em uma escola para todos”. In: **Cad. Letras**. UFF, Niterói, v. 29, n. 57, p. 27-51, 2º número 208.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 15 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

RODRIGUES, Eduardo Alves; SANTOS, Gabriel Leopoldino dos; CASTELLO Branco, Luiza Katia Andrade (orgs.). **Análise de Discurso no Brasil**: Pensando o impensado sempre. Uma homenagem a Eni Orlandi. Campinas, SP: Editora RG, 2011.

SANTOS, Clóvis Roberto dos. **Educação Escolar Brasileira**: estrutura, administração, legislação. São Paulo, SP: Pioneira, 1999.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**. Construindo uma sociedade para todos. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: WVA, 1997

SAVIANI, Dermerval. “A política educacional no Brasil”. In: **Histórias e memórias da Educação no Brasil**, vol. III: século XX. Maria Stephanou, Maria Helena Câmara Bastos (Orgs). 4 ed. Petrópolis, SP: Vozes, 2011.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia Ignorada**. São Paulo, SP: CEDAS, 1987.

SILVA, Poliani Aparecida Otil da. “Pacto Nacional pela Educação na Idade Certa: melhorias de qualidade do ensino e dos índices nacionais?”. **TCC**. UNEMAT, 2014.

SOARES, Magda. “Letramento e Alfabetização: as muitas facetas”. In **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte, MG, n. 25, jan/fev/mar./abr, 2004.

SOUZA, Andréia Garcia. Igualdade e diferença: os (des)caminhos da inclusão de alunos com deficiência na rede regular de ensino. **Dissertação de Mestrado**. UNEMAT, Cáceres, MT, 2017.

VEIGA, C. **As regras e as práticas**: fatores organizacionais e transformações na política de reabilitação profissional das pessoas com deficiência. Lisboa: Secretariado Nacional Reabilitação e Integração Pessoas com Deficiência, 2006.

VEIGA, Cynthia Greive. “Educação estética pra o corpo”. In: **500 anos de educação no Brasil**. Eliane Marta Teixeira Lopes, Luciano Mendes de Faria Filho e Cynthia Greive Veiga (Orgs). 5 ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2011.