

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO MOVIMENTO
APAEANO SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DO
TREINAMENTO À APRENDIZAGEM**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Dinara Soraia Ebbing

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO MOVIMENTO APAEANO
SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DO TREINAMENTO À
APRENDIZAGEM**

Por

Dinara Soraia Ebbing

**Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa
Maria (UFSM, RS) para obtenção do título de Mestre em
Educação.**

Orientadora: Prof^a Dr^a Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil

2016

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação
de
Mestrado

**A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO MOVIMENTO APAEANO
SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DO TREINAMENTO À
APRENDIZAGEM**

elaborada por
Dinara Soraia Ebbing

como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em
Educação

Comissão examinadora

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dra. UFSM
(Presidente/Orientadora)

Eliana da Costa Pereira de Menezes, Dra. UFSM

Fernanda Machado, Dra. IFF

Santa Maria, 22 de agosto de 2016.

AGRADECIMENTOS

E chega a hora de agradecer. Entre a finalização dos últimos detalhes, lembro dos que estiveram comigo durante esse período, que me auxiliaram com a indicação de materiais, com um conselho, uma troca de experiências.

Enfim, gostaria de agradecer a minha família, Pai, Mãe e Dudu, pelo apoio em minhas decisões e pela compreensão nos momentos que não pude estar perto de vocês. Muito obrigada!

Agradeço a minha orientadora, Prof^a Márcia, pelo convívio durante esses dois anos, pelas aprendizagens, pela partilha do conhecimento. Agradeço pelo auxílio em dar outro rumo a esta dissertação. "Ori", muito obrigada!

Agradeço às professoras Fernanda, Cláudia e Eliana que, no exame de qualificação, me mostraram que poderia seguir por outro caminho nesta escrita, e que aceitaram, mais uma vez, o convite para estar pensando comigo por esse outro caminho, que agora se concretiza nesta dissertação. Agradeço a leitura atenta, cuidadosa e comprometida com meu trabalho.

Muito obrigada!

Em especial, gostaria de agradecer à Professora Eliana, por quem reservo muita admiração, e que me apresentou outra forma de olhar para a Educação Especial a partir dos óculos da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Foucaultianos em Educação, e que por isso carrega certa responsabilidade nesta escrita. Muito obrigada!

Agradeço, também, com muito carinho, ao qualificado grupo de colegas de orientação, que auxiliaram na leitura deste trabalho buscando qualificar a escrita, em especial, à Simoni, que se deteve às últimas leituras e aos últimos detalhes. À vocês, muito obrigada pelo companheirismo, pelas horas de dedicação, pela troca de experiências, pelos laços de amizade que desejo levar comigo. Obrigada Fernanda, Mônica, Liane, Priscila, Marcelle, Simoni e Carolina!
Vocês são muito especiais, muito obrigada!

Às que foram agregando alegria aos meus dias.

Greta, Babi e Fabi, agradeço pelo laço de amizade desde a Educação Especial, que não se desfez com a distância, obrigada pelos conselhos (nem sempre levados à sério), mas muito bem-vindos.

Jéssica e Priscilla, obrigada pela amizade e por partilharem comigo a tarefa de ser professor. Muito obrigada!

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram comigo, ainda que distante, ainda que em pensamento, existe um pedacinho de cada um nesta escrita!

Muito obrigada!

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

A PRODUÇÃO DISCURSIVA DO MOVIMENTO APAEANO SOBRE O SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: DO TREINAMENTO À APRENDIZAGEM

AUTORA: DINARA SORAIA EBBING

ORIENTADORA: MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 22 de agosto de 2016.

Nesta dissertação, objetiva-se problematizar a produção discursiva do Movimento Apaeano sobre o sujeito com deficiência e seus processos de negociação diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Para tal empreendimento, a pesquisa problematiza dois eixos de investigação, a partir da perspectiva pós-estruturalista e de algumas porções do pensamento foucaultiano. O primeiro eixo busca compreender como o Movimento Apaeano posiciona o sujeito com deficiência no registro discursivo do campo da Educação Especial. O segundo eixo intenciona problematizar o deslocamento desse sujeito pelo Movimento Apaeano como um processo de negociação diante do registro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A pesquisa trabalha com a hipótese de que há um deslocamento da produção do sujeito com deficiência no registro da Educação Especial para a produção do sujeito da aprendizagem no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, por meio dos discursos do Movimento Apaeano. Nos materiais analíticos, usam-se os documentos produzidos pelo Movimento Apaeano, no registro discursivo do campo da Educação Especial, sendo que neste o contexto político se assentava sobre o liberalismo. Também se utilizam os documentos produzidos pelo Movimento Apaeano diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva num contexto político neoliberal. Da análise empreendida, entende-se que, discursivamente, o Movimento Apaeano investe na institucionalização do sujeito deficiente pela via do treinamento, um sujeito produzido sob o registro da Educação Especial, e movimenta formas de deslocamento para o sujeito da aprendizagem pela via da aprendizagem da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além disso, tornou-se possível problematizar o Movimento Apaeano operando pela via da negociação no contexto de sua criação e deslocando-se nessa negociação diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Palavras-chave: Movimento Apaeano; Negociação; Educação Especial; Educação Inclusiva.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Post-Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

THE DISCURSIVE PRODUCTION OF THE APAE MOVEMENT ABOUT THE SUBJECT WITH DISABILITY: FROM TRAINING TO LEARNING

AUTHOR: DINARA SORAIA EBBING

ADVISER: MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN

Defense's date and place: Santa Maria, 22 august, 2016.

This dissertation aims to problematize the discursive production of the APAE Movement about the subject with disability and its processes of negotiation regarding the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education. In order to do that, the research problematizes two investigation axes grounded on both the post-structuralist perspective and some of Foucault's thoughts. The first axis attempts to understand how the APAE Movement has positioned the subject with disability in discursive records in the field of Special Education. The second axis intends to problematize the displacement of this subject by the APAE Movement as a process of negotiation in the discursive record of the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education. The research works with the hypothesis that there is a displacement from the production of the subject with disability in the records of Special Education to the production of the learning subject in the records of Special Education from the Perspective of Inclusive Education, by means of the discourses of the APAE Movement. The analytical materials are documents produced by the APAE Movement in the discursive record of the field of Special Education, considering that in the latter the political context was supported by liberalism. The study also uses documents produced by the APAE Movement of Special Education from the Perspective of Inclusive Education in a political neoliberal context. The analysis has led to the understanding that the APAE Movement discursively invests in the institutionalization of the subject with disability through training, a subject produced in the Special Education, and triggers ways of displacement to the learning subject by means of learning of Special Education from the Perspective of Inclusive Education. Furthermore, it is possible to problematize the APAE Movement in its operation through negotiation in the context of its creation, and the displacement from that negotiation under the National Policy for Special Education from the Perspective of Inclusive Education.

Keywords: APAE Movement; Negotiation; Special Education; Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Símbolo das Apaes.....	40
Figura 2 – Campanha publicada na Revista Mensagem da Apae em 1979.....	42
Figura 3 – Oficina de marcenaria.....	47
Figura 4 – Oficina de costura.....	47

SUMÁRIO

AS PRIMEIRAS DESCONFIANÇAS.....	10
1 VISITA À OFICINA: disposição das ferramentas.....	23
1.1 Composição da materialidade.....	28
1.2 Aproximações possíveis.....	32
2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: INVESTIMENTOS DO MOVIMENTO APAEANO NO REGISTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	37
2.1 TREINAR, AJUSTAR E EDUCAR: condições para aproximação do sujeito com deficiência a normalidade.....	44
3 JOGOS DE NEGOCIAÇÃO DO MOVIMENTO APAEANO NO REGISTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	60
3.1 APRENDER, FLEXIBILIZAR, CIRCULAR: condições para aproximação do sujeito com deficiência à normalidade.....	68
PARA CONTINUAR PENSANDO.....	76
REFERÊNCIAS.....	80

AS PRIMEIRAS DESCONFIANÇAS...

*Somente nessa condição de insatisfação
com as significações e verdades vigentes
é que ousamos tomá-las pelo avesso,
e nelas investigar e destacar outras
redes de significações
(CORAZZA, 2002, p. 111).*

Insatisfação. Esta é a condição que tem acompanhado as minhas escolhas sobre a vida, as relações, a profissão professor. Esta, contudo, não é uma condição de insatisfação negativa, mas produtiva, porque oferece-me a possibilidade de aproximação de outras experiências, outros espaços, outros tempos, outros conhecimentos e outras verdades.

Este é o momento de registrar mais uma insatisfação com as “verdades vigentes,” fazer escolhas e estabelecer outras “redes de significações.” A escolha que faço é a de transitar pela Educação, e buscar, no campo da Educação Especial, possibilidades de problematizar a produção discursiva do Movimento¹ Apaeano² sobre os sujeitos com deficiência diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008).

Tomo aqui a Educação Especial como área de saber autorizada a produzir discursivamente o sujeito com deficiência, e a pensar na sua educabilidade, investindo em práticas corretivas na busca de que esses sujeitos se aproximem da normalidade. Lunardi (2003) procura mostrar as recorrências discursivas entre o final do século XIX e o início do século XX, vinculando os discursos históricos da Educação Especial com as práticas de normalização dos sujeitos, indicando esses momentos como os que “marcam a preocupação dos sujeitos considerados deficientes” (LUNARDI, 2003, p.65).

¹O conceito de “movimento”, neste trabalho, toma diversas formas. A própria pesquisa aqui é entendida como um movimento, e por isso fiz a opção de grafar a palavra em letra maiúscula quando faz referência ao Movimento Apaeano, e em letra minúscula referendando outras formas de movimento que também aparecem no trabalho como movimento de pesquisa.

²Em 1954, a mobilização de pais de sujeitos com deficiência motivados pela garantia de direitos das pessoas com deficiência, culminou na criação das Apaes. Essa mobilização convencionou-se como Movimento Apaeano, que será problematizado com mais ênfase no capítulo II desta dissertação.

Sobre esse campo de produção de saberes podemos assentar o Movimento Apaeano como um dos responsáveis por colocar o discurso da Educação Especial em funcionamento, a partir da década de 1950.

A possibilidade de problematizar a produção discursiva do Movimento Apaeano sobre os sujeitos com deficiência diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva está diretamente ligada a um investimento de escrita, problematização e estudo que tenho realizado há algum tempo. Esse investimento refere-se à inclusão. Entendo a inclusão a partir de Menezes (2011, p. 32),

[...]como um princípio que dá mobilidade aos sujeitos e que, mobilizando-os, acaba por mobilizar grupos, economia e o próprio Estado. Logo, se a entendo como um princípio de mobilização que norteia a conduta dos sujeitos, posso entendê-la como um princípio organizador do Estado.

A partir desse entendimento, a inclusão funciona como “conjunto de práticas sociais, culturais, educacionais, de saúde, entre outras, voltadas para a população que se quer disciplinar, acompanhar e regulamentar” (LOPES, 2011, p. 9). Pode-se dizer, então, que a inclusão não é boa, nem ruim. Ela atende ao modo de vida neoliberal, funcionando como uma das estratégias mais potentes na Contemporaneidade para que o ideal da universalização dos direitos humanos seja possível (LOPES; FABRIS, 2013). Na compreensão de que nada escapa ao modo de vida neoliberal, em que a ideia principal é participar, e a inclusão é colocada como uma bandeira de luta, possibilitando que os sujeitos permaneçam em atividade, é possível compreender que o Movimento Apaeano também se produz nessa esteira, quando justifica que suas práticas são práticas inclusivas, na tentativa de permanecer no jogo.

*Defendemos que uma escola especial não é uma escola segregada por que se destina a um determinado público. Quando necessário para garantir o direito à educação, as escolas especiais, enquanto uma escola extraordinária, inseridas e respeitadas no sistema regular de ensino **são***

também escolas inclusivas. (FENAPAES, 2007, p. 6, grifo meu).³

Tomando a inclusão de acordo com Lopes (2011), pretendo, aqui, debruçar-me sobre o conjunto de práticas educacionais de inclusão, ou seja, meu investimento é pensar, num primeiro momento, como o Movimento Apaeano posiciona um sujeito no registro discursivo da Educação Especial, e, num segundo momento, olhar para o deslocamento desse sujeito pelo Movimento Apaeano, aproximando-se do registro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que define a Educação Especial como modalidade de ensino e atuação transversal em todas as modalidades, além de (re)definir o público- alvo da Educação Especial.

A relação do Movimento Apaeano com a inclusão, que pretendo estabelecer, intenta potencializar uma discussão em torno da produtividade da inclusão. Isso porque tenho percebido que as instituições especializadas⁴ têm, de alguma forma, se reorganizado para se manter em funcionamento, em meio a efervescência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que encontra na escola regular o seu lócus privilegiado de atuação da Educação Especial. De certa forma, o Movimento Apaeano curva-se aos discursos da lógica inclusiva para afirmar-se como produtor de práticas inclusivas. O trânsito do Movimento por essa via, no entanto, não é tranquilo, pois essa aliança com os discursos da inclusão passa pela constante negociação do Movimento na tentativa de manter o funcionamento das instituições especializadas. Entendo que, se

³A materialidade será apresentada na forma de quadros para que seja melhor identificada, diferenciando de outros blocos de citações.

⁴Neste trabalho, irei me referir às instituições especializadas como aquelas mantidas pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE, que tem como sua representação o Movimento Apaeano, embora muitos autores, que se aproximam dos Estudos Foucaultianos em Educação, utilizem essa expressão para designar outros conjuntos de instituições como o hospital, prisão, quartel, empresa, etc, entendendo que estamos todos de alguma forma incluídos em alguma rede institucional (LOBO, 2015).

não houvesse essa constante negociação, não estaria problematizando a existência desse Movimento e isso seria dado como tranquilo.

Antes de seguir, torna-se interessante aqui considerar que, num primeiro momento, esta pesquisa daria destaque também ao Movimento Surdo e suas micropolíticas de resistência, que no atual contexto inclusivo busca produzir um discurso no entendimento dos sujeitos surdos pela questão linguística e cultural.

Estratégias discursivas são articuladas pelos sujeitos surdos para fazer circular e ser consumida sua cultura, dando possibilidades de outras representações acerca de seu posicionamento político. Entretanto, o não-reconhecimento de uma cultura surda é ainda muito recorrente em alguns discursos, em especial naqueles que tratam a educação de surdos sob uma perspectiva clínica, de deficiência a ser corrigida. (PINHEIRO, 2012, p. 51)

Dessa forma, o Movimento Surdo, organizado e liderado pelos próprios surdos, produz significados que narram o sujeito surdo a partir da diferença linguística, cultural e política, o que implica uma total separação da perspectiva clínica de deficiência, viés pelo qual passa o Movimento Apaeano. Nesse sentido, algumas questões fizeram-me recuar com o Movimento Surdo, pois o Movimento Apaeano mobiliza-se por outros arranjos, ou seja, a exemplo do Movimento Surdo, em que os protagonistas são os próprios surdos, temos no Movimento Apaeano uma mobilização realizada por terceiros levantando bandeiras de luta na defesa dos direitos da pessoa com deficiência, pais, professores, médicos, e mais recentemente a Federação Nacional das Apaes (FENAPAES). Esses denominados de terceiros ocupam o papel de porta voz dos sujeitos deficientes, demarcando ainda mais um sujeito da filantropia e do assistencialismo. Além disso, como já exposto, o Movimento Apaeano posiciona um sujeito da deficiência em seu discurso, sujeito este que o Movimento Surdo busca total afastamento.

Apesar desse afastamento, dessa retirada de cena do Movimento Surdo desta dissertação, é preciso considerar que esses Movimentos repelem-se pelas questões acima levantadas, no entanto, têm em comum a constante

negociação diante do atual contexto inclusivo, cada Movimento com suas bandeiras de luta e suas estratégias de negociação. Feita essa ressalva, retomo à discussão.

Empreender um estudo sobre as produções discursivas do Movimento Apaeno em tempos em que a inclusão é a palavra de ordem é possível através da minha aproximação com a perspectiva pós-estruturalista e os Estudos Foucaultianos em Educação, que me permitem olhar com suspeição para as “redes de significação” e as “verdades vigentes” em circulação. Essa perspectiva “não quer demonstrar uma verdade sobre o mundo nem quer defender uma maneira privilegiada de analisá-lo” (VEIGA-NETO, 2002, p. 34). Investir numa analítica a partir dessa perspectiva significa problematizar as certezas vigentes, o que já está posto, pulverizado como natural, passando a questionar também a nossa própria produção de verdades, um exercício implicado no que Veiga-Neto (2011) nos propõe como hiper crítica.

A expressão “redes de significação”, que trago desde o início da escrita, acompanha nesta dissertação, além do pensamento de Corazza (2002), a relação entre o campo epistemológico da Educação Especial que posiciona o sujeito como anormal e os discursos políticos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que desloca esse sujeito com deficiência da anormalidade para um sujeito da inclusão. Nesse sentido, trabalho com um campo de saber – Educação Especial -que, para funcionar na Contemporaneidade, inscreve-se como Perspectiva da Educação Inclusiva, provocando um deslocamento na ênfase discursiva do sujeito. Tomo as “verdades vigentes” como os discursos produzidos por essas redes de significação, entendendo que nesta dissertação estou também produzindo outras verdades. Esta “rede de significação” e as “verdades vigentes”, portanto, acompanham minha escrita como uma estratégia metodológica.

A insatisfação sobre a qual falava anteriormente surgiu na condição de aluna do Curso de Educação Especial – Licenciatura, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), concluído no ano de 2011, no qual tive a

oportunidade de transitar em diversas modalidades de atendimento da Educação Especial. Oportunidade esta, que possibilitou-me acompanhar os (des)caminhos que a Educação Especial vem percorrendo a partir de documentos legais e práticas pedagógicas nas instituições especializadas e nas escolas regulares, sendo que cada uma dessas instituições apresentava suas especificidades pedagógicas.

Ainda, durante a graduação, começaram a surgir insatisfações perante a condução de práticas e das políticas públicas frente aos processos inclusivos. Iniciaram, assim, questionamentos e problematizações com relação à temática em escolas regulares do município de Três Passos, Estado do Rio Grande do Sul – Brasil, onde procurei tensionar a compreensão de inclusão nas escolas regulares. Nessas análises, quase que de forma unânime, pude perceber que a inclusão é entendida como uma garantia de direitos humanos e uma ação de cidadania na escola (EBBING, 2011). Esse estudo e os efeitos que dele emanaram foram possíveis através das orientações e dos encontros com a Professora Doutora Eliana da Costa Pereira de Menezes, que me fez um convite para outras leituras, outras interpretações, outros modos de pensar a inclusão e as práticas desenvolvidas na Educação Especial.

Não satisfeita ainda com a problematização, ingresso em 2012 no Curso de Especialização em Gestão Educacional da UFSM, o qual possibilitou novas problematizações no campo das políticas públicas e da gestão no contexto inclusivo.

Com o leque de possibilidades que a Universidade pode oferecer, e atendendo à lógica da concorrência, na qual todos precisam criar condições de investimento em si, ingresso no mesmo ano (2012) no Curso de Pedagogia à distância, do qual ainda sou acadêmica. No ambiente virtual de ensino e aprendizagem, surgem algumas possibilidades de inserir-me no ambiente escolar, mais especificamente, em uma escola estadual, na condição de professora de Educação Especial. A partir disso, comecei a perceber e a olhar para os processos de inclusão escolar com maior desconfiança. No

entanto, em tempos em que as demandas da escola aumentam cada vez mais, em tempos em que cada vez mais questões sociais pairam sobre o ambiente da escola, é difícil praticar diariamente aquilo que, na perspectiva na qual tenho investido, é elemento chave: a problematização, a ruptura na forma de olhar.

Não pretendo, com isso, dizer que nada produzimos na escola, ou então corroborar com as críticas vazias que ouço ou leio sobre ela. Trata-se de entender que o chão da escola, o dia-a-dia desse espaço e desse tempo, quase que nos imobiliza, tornando-se difícil utilizar as lentes da problematização para fazer uma outra leitura sobre ela. Uma leitura do possível sobre a escola, na qual possa encontrar outras formas de significá-la, que compartilhe um pensamento sobre a escola como uma potência para recriar o mundo. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015)

Em meus atendimentos individuais, questionava-me se aquele espaço e aquele tempo eram produtivos para determinados alunos. Se eles reconheciam-se como parte do processo, da escola, da turma. Entendia que muitos ocupavam o lugar da não aprendizagem, mas eram tolerados por suas limitações e pelos benefícios de conviver com os demais, já que o discurso da tolerância e da benevolência⁵ funcionava para justificar a presença do aluno com deficiência na escola regular.

Não quero, com isso, julgar a prática da escola da qual eu mesma fui produto e produtora, entendo que, em nome de uma série de reorganizações que a escola precisa passar todos os dias, algumas práticas pedagógicas naturalizaram-se e ficaram alojadas em um terreno tranquilo. Portanto, trata-se de realizar o exercício de problematização acerca do que tenho produzido e de como essas práticas interpelam-me.

Desse espaço, surgiram outras inquietações, possibilitando-me outras perguntas, e assim ocorreu o ingresso no Curso de Mestrado em Educação

⁵A pesquisa de doutorado de Machado (2015) buscou compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no Brasil. Indicou a produção de uma “pedagogia da sensibilização para a inclusão”, que busca mobilizar todos e cada um a apostarem nos benefícios, nos ganhos, nas vantagens advindas da convivência ativa com os deficientes na escola inclusiva.

do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, na Linha de Pesquisa 3 – Educação Especial, sob a orientação da Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. No entanto, algumas das provocações iniciais, pelas quais eu estava sendo movimentada antes do ingresso no Mestrado, já não faziam mais sentido; não que a problemática tenha sido solucionada, mas aqueles questionamentos iniciais não me moviam mais. Havia outra aproximação que há muito tempo vinha percebendo, mas não encontrava a potência para discuti-la. Essa aproximação dá-se com a escola especial e a preocupação com o que é produzido dentro dela nos tempos em que a inclusão escolar no ensino regular está em efervescência.

O “start” desta pesquisa ocorre por dois motivos. A possibilidade de inserção como professora na Escola Especial Jandira Tolentino – APAE – Santa Maria e a leitura de documentos produzidos pelo Movimento Apaeano. Desse modo, começo a perceber alguns efeitos dos movimentos das pessoas com deficiência no presente e que me parecem potentes para a pesquisa.

Durante o Curso de Mestrado, desdobrei-me para dar conta dessa escolha: leituras, eventos, apresentações de trabalho, grupos de estudo, publicação de artigos, escrita da dissertação. Paralelo a isso: o investimento em concursos públicos para o cargo de Professor de Atendimento Educacional Especializado, assim denominado diante da configuração da escola no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Começam, então, a surgir os efeitos desse investimento, sou chamada para assumir uma sala de recursos multifuncionais na condição de professora de Atendimento Educacional Especializado na cidade de Gramado – RS. Outro espaço, outro tempo, e sujeitos produzidos sob outro registro: o da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva no ensino regular.

Apesar desse novo espaço de inserção, sigo na intenção de movimentar essa pesquisa, realizando um exercício de pensamento ou, como pretendem Lopes et al (2010 p. 4), “fazer uma crítica radical”, entendendo que a crítica

radical seja um exercício de escrita e problematização em que se produzam outras possibilidades, outras verdades.

A partir dessa “crítica radical,” a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva circula como uma prática imperativa propondo, além de uma série de reorganizações, “novos” espaços e tempos que gravitam em torno da normalidade, como possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência. Ou seja, a escola regular, como lócus educativo para esses sujeitos, em detrimento de outros espaços como as escolas especiais. No entanto, do mesmo modo que a escola regular circula na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva como o único espaço e o único tempo de práticas inclusivas, as instituições especializadas também assumem-se como produtoras de práticas inclusivas.

As produções do Movimento que coloco no jogo de discussões deste trabalho, perpassado pelos discursos de direitos humanos, cidadania, educação, procuram, através de seus embates, possibilidades de inclusão para aqueles que se beneficiam da educação nos espaços e nos tempos especializados. Nesse sentido, reitero que o Movimento Apaeano, na necessidade de sustentar seus espaços e suas práticas diante do discurso da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, passa a produzir as instituições especializadas como escolas inclusivas. Não se trata de abandonar ou negar o caráter filantrópico, mas sim compreender que, pelas reorganizações que essas instituições precisam passar para que possam ainda se sustentar, precisam dar uma recuada, ou melhor, somar a esse discurso filantrópico, discursos que se aproximem mais do campo da Educação e das práticas educacionais de inclusão, mesmo que investindo na produção de um sujeito com deficiência ou perspectivando a produção de outro sujeito.

Ainda que se aproximem dos discursos do campo da Educação, as reorganizações do Movimento Apaeano funcionam como processos de negociação diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), sendo a inclusão tomada como um imperativo

de Estado, quando esta determina que a circulação dos sujeitos deve ocorrer na escola regular. Evidencio, portanto, que esse Movimento vem defendendo a necessidade de manutenção dos seus espaços, dos seus tempos, as escolas especiais.

Sob tais enfoques, a Federação Nacional das Apaes defende a continuidade e a manutenção das escolas especiais, como espaços de direito e, portanto, tão inclusivo quanto as escolas comuns, concernente ao direito à educação em escolas especiais dos educandos que, em função das suas condições específicas, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular, conforme estabelece a LDBEN, no artigo 58, parágrafo 2º.(FENAPAES, 2007, p. 5)

As produções discursivas do Movimento Apaeano e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva funcionam como práticas, como um conjunto de elementos que constituem realidades, produzem verdades sobre os sujeitos com deficiência, e têm centralidade nesta discussão. Mas, para que os discursos produzidos sejam tomados como verdades vigentes, é necessário que eles estejam em circulação, produzindo efeitos, subjetivando sujeitos. E, nesse horizonte de problematização, eu pretendo lançar este trabalho, vasculhando as potencialidades discursivas desse Movimento sobre o sujeito com deficiência.

De maneira geral, objetivo compreender a produção discursiva do sujeito com deficiência pelo Movimento Apaeano a fim de problematizar os efeitos de verdade deste Movimento diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, trabalho com a hipótese de que há um deslocamento de ênfase na produção do sujeito com deficiência, ou seja, interessa-me entender de que forma esses discursos movimentam formas de produção dos sujeitos com deficiência que passam do registro da Educação Especial para se constituir em um sujeito com deficiência no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos discursos do Movimento Apaeano. Assim, a centralidade da pesquisa está na seguinte questão: **como os discursos do**

Movimento Apaeano posicionam-se no deslocamento do sujeito com deficiência no registro da Educação Especial para o sujeito com deficiência no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Através desse questionamento, passo para os objetivos específicos, que aqui chamo de eixos de investigação: no primeiro eixo-objetivo, tento compreender como o Movimento Apaeano posiciona o sujeito com deficiência no registro discursivo do campo da Educação Especial. O segundo eixo-objetivo está em problematizar o deslocamento desse sujeito pelo Movimento Apaeano, como um processo de negociação, diante do registro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Nesta dissertação, como já sinalizado anteriormente, defendo a Educação Especial como um campo de produção de saberes. Esse empreendimento tem sido destacado também na agenda de outros pesquisadores comprometidos em problematizar a constituição desse campo que se ocupa do deficiente. Pesquisadores que contribuem para esse entendimento como Lunardi (2003); Lopes (2010); e as produções do Grupo Diferença, Educação e Cultura – DEC/UFSM⁶, em que me insiro, nesta Universidade. Portanto, reforço que o que estou compreendendo neste estudo é que há um sujeito com deficiência produzido/inventado, por um campo de saber – leia-se Educação Especial – e ressignificado no contexto político da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, pelo Movimento Apaeano. Nesse sentido, interessa-me problematizar os efeitos que esse giro na engrenagem tem produzido pelo próprio Movimento.

A partir dos dois eixos centrais de investigação, trato de olhar com desconfiança para a Educação Inclusiva e o Movimento Apaeano, com o intuito de não ser ingênua, de não tomar como verdade única os discursos

⁶O grupo de pesquisa Diferença, Educação e Cultura – DEC desenvolve pesquisas no campo da educação e suas articulações com as questões contemporâneas sobre a centralidade da cultura e da diferença. Maiores informações sobre os pesquisadores e linhas de pesquisa do grupo, podem ser acessadas pelo endereço <http://www.grupodec.net.br/>.

que circulam em documentos legais, escolas e produções acadêmicas. Utilizando-me das palavras de Veiga-Neto (2008 p. 25),

[...] quero sublinhar a importância de examinarmos o que é pensado e dito sobre a inclusão e sobre as políticas inclusivas, a fim de que não as tomemos de maneira ingênua e não problemática. Ser ingênuo significa deixar que os outros pensem e falem por nós; significa pensarmos e falarmos apenas o que eles mesmos querem que se pense e que se fale.

No entanto, é necessário compreender que não estou em uma posição contrária ou a favor dos processos de inclusão escolar, tampouco do que vem sendo produzido pelo Movimento Apaeano. Se bem compreendido, não se trata, na perspectiva a qual tenho me filiado e empreendido meu tempo de estudo, de tomar uma posição positiva ou negativa frente às redes discursivas na qual circulam a inclusão escolar, mas de tomar esse movimento como potente para o empreendimento de problematização. Aceito, portanto, o convite de Foucault: pensar de outra forma. Segundo Lagasnerie (2013, p.27), Foucault “pretende viver e nos convida a viver uma experiência de estranhamento que nos permita vislumbrar a possibilidade de pensar de outra forma”. Vislumbrar a possibilidade de pensar a própria vida de outra forma, entendendo que tudo está em tom de provisoriedade, de movimento.

E assim, na continuidade deste trabalho, movimento o capítulo um, intitulado *Visita à oficina: disposição das ferramentas*. Faço, através de uma metáfora ao texto *Na oficina de Foucault* de Veiga-Neto (2006), a eleição das ferramentas que compõem a bancada da minha oficina de trabalho. Na sequência, no capítulo dois, *Institucionalização do sujeito com deficiência: investimentos do Movimento Apaeano no registro da Educação Especial*, procuro estabelecer conexões e mostrar as possibilidades discursivas em que o Movimento Apaeano investe na institucionalização do sujeito deficiente, um sujeito produzido sob o registro da Educação Especial, um sujeito a ser treinado e educado, nos moldes da instituição especializada, na esteira do liberalismo, e como o Movimento Apaeano foi movimentando

formas de posicionar um sujeito com deficiência da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva pela via da aprendizagem, num contexto neoliberal.

No capítulo três, *Jogos de negociação do Movimento Apaeano no registro da Perspectiva da Educação Inclusiva*, problematizo algumas das possíveis estratégias de negociação do Movimento Apaeano diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Finalizo a escrita desta dissertação, *Para continuar pensando*, em que retomo as problematizações levantadas na pesquisa, na intenção de seguir pensando sobre outras redes de significação acerca da temática.

1 VISITA À OFICINA: disposição das ferramentas

Neste capítulo, trato do lugar de onde falo para produzir esta escrita, embora já tenha sinalizado na apresentação desta pesquisa, agora o faço mais detalhadamente. Delimito, a partir do arsenal foucaultiano, as ferramentas que considero úteis para conduzir a problematização da escrita, e delimito também o *corpus* analítico.

Aproximo-me da perspectiva pós-estruturalista, que tem influenciado não apenas o campo da Filosofia, como também tem estado presente na Educação, na Sociologia, na História do Direito, na Saúde. Minha aproximação com essa perspectiva dá-se, especialmente, pela possibilidade que a mesma reserva de problematizar verdades que circulam como dadas, naturais e, por isso, cristalizadas.

Desse modo o pós-estruturalismo é político. Ele muda nosso mundo e nossas visões de mundo num amplo leque de situações, por exemplo, em termos de nossas relações com nossos corpos, em termos de sexualidade, gênero, relações com os outros, e em termos de nossas relações para com o ambiente e o inconsciente. (WILLIAMS, 2012, p. 37)

Corroboro com o pensamento pós-estruturalista não somente na condição de realização da pesquisa mas, também, entendo que esse pensamento produz em mim efeitos, e, por isso, tomo-o como uma filosofia de vida, pois possibilita que minha relação com o mundo e minhas escolhas sejam de outras formas, principalmente, formas mutáveis, não estanques, numa tonalidade provisória. Entendendo que sempre podem existir novas escolhas, possibilidades e caminhos.

O movimento do pós-estruturalismo iniciou na década de 1960. Dentre os pesquisadores de maior importância nesse movimento, está Michel Foucault, filósofo que não se ocupou diretamente das questões da Educação (Especial), mas que nos fornece ferramentas conceituais que auxiliam a problematizar esse campo de saber. Assim, partindo do pensamento de Foucault e dos Estudos Foucaultianos em Educação, encontro elementos de

grande potência que têm me possibilitado problematizar verdades que são produzidas em orientações legais, no lócus escolar, nos movimentos sociais e educacionais, colocando-as sob suspeita.

Operar metodologicamente com conceitos, a partir dos Estudos Foucaultianos em Educação, significa também

[...] tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho ou, até mesmo, respirarmos cuidadosamente a atmosfera que envolve sua oficina. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Nesta seção, faço uma visita à oficina de Foucault, e tomo emprestado dela algumas ferramentas para pensar a pesquisa. A metáfora “visita à oficina” faz referência ao texto de Veiga-Neto (2006), *Na oficina de Foucault*, no qual o autor faz um desafio a si mesmo, o desafio de retornar à oficina para “levantar algumas poucas questões acerca da bancada e do entorno mais amplo da oficina de Foucault” (VEIGA-NETO, 2006, p. 81). O que o autor pretende é trabalhar com os entornos e a bancada da oficina sob a qual se trabalha, quando se trabalha na oficina de Foucault. Minha pretensão, ao trazer a metáfora, é utilizar a bancada e dispor algumas ferramentas necessárias para girar o parafuso e fazê-las funcionar produtivamente na pesquisa.

Diante disso, disponho na bancada de minha oficina, o *discurso* como a ferramenta principal, pois é ela que faz a engrenagem da pesquisa funcionar. Estou tomando o discurso como um conjunto de práticas que organizam a realidade e articulam-se produzindo efeitos (SOMMER, 2007). Ocupo-me, portanto, de realizar uma análise de discurso com contribuições do pensamento foucaultiano, isto é, utilizo-me da ferramenta conceitual *discurso* para problematizar as produções do Movimento Apaeano e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ultrapassando o entendimento de que eles são uma simples

representação de algo, e compreendendo os discursos como práticas que produzem a realidade de que falam.

Para compreender a ferramenta do discurso em Foucault, é preciso entender sua relação com a linguagem. Para o filósofo, a linguagem não é o ato formal do nosso pensamento, ele “assume a linguagem como constitutiva do nosso pensamento e, em consequência, do sentido que damos às coisas, a nossa experiência, ao mundo” (VEIGA-NETO, 2011, p. 89).

[...] não mais tratar os discursos como conjunto de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam. Certamente os discursos são feitos de signos; mas o que fazem é mais que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irredutíveis à língua e ao ato de fala. É esse *mais* que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever (FOUCAULT, 2008, p. 55).

Entendo que as políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que colocam o processo de inclusão escolar em operação, e os programas de Governo⁷, que têm sido desenvolvidos para tal finalidade, são práticas discursivas que permitem compreender quais as possibilidades em que a Educação Inclusiva toma força e passa a ser compreendida como uma verdade vigente. Conduzido por essa força de verdade, o Movimento Apaeano sinaliza outras relações na produção de suas práticas e na constituição dos sujeitos deficientes. Ou seja, muito mais do que chegar a uma conclusão sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva ou o Movimento, definindo conceitos, significados ou, então, na qualidade de compará-los, trata-se de compreendê-los em uma relação bem mais complexa, belicosa, compreender suas produções como objetos de luta, produzindo realidades, sujeitos e práticas sociais. Significa compreendê-las numa complexa rede de relações de poder.

⁷Programas desenvolvidos pela Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE), da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI).

Considerar as relações que se estabelecem entre o discurso acerca Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e as produções do Movimento Apaeano como relações de poder significa perceber a força discursiva colocada em funcionamento, as lutas e as negociações possíveis. Dessa forma, as relações de poder funcionam, no conjunto das negociações possíveis no interior do Movimento Apaeano diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, naquilo que está em circulação produzindo outras redes de significado.

Para Foucault, o sentido do discurso está para além de simplificá-lo às coisas, para ele o discurso é prática, pois produz objetos, realidades e sujeitos numa relação de poder e saber. Assim, o que pretendo não é colocar em evidência o que o discurso significa para Foucault, tampouco “destrinchar” palavras, mas explorar a produtividade de “redes de significações” e “verdades vigentes” que o Movimento Apaeano e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva têm produzido sobre os espaços, os tempos e os sujeitos com deficiência.

Então, diante dos discursos da necessidade de todos estarem na escola regular, começo a questionar a manutenção dos espaços de escolas especiais como oferta de educação para pessoas com deficiência, afinal pela necessidade e pela naturalidade com que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo disseminada ocorre um efeito de apagamento ou fechamento dos espaços especializados, permanecendo apenas a parte técnica (fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia). Desse modo, por quais vias justifica-se ainda o funcionamento e a mobilização do Movimento Apaeano e das instituições especializadas? E, ainda, como o Movimento Apaeano passa a dar visibilidade a um sujeito a ser treinado, educado?

Percebo que os discursos do Movimento Apaeano sobre os sujeitos com deficiência passam a ter outra roupagem a partir da expansão e da circulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, me explico: no início das atividades nas instituições

especializadas, o sujeito com deficiência era produzido discursivamente como um sujeito comprometido em todas as áreas e que precisava de proteção e cuidados tanto da instituição como da família. Na medida em que o país amplia a necessidade de todos estarem na escola regular, e que “elege” esta como o espaço de excelência de práticas inclusivas, começam a circular também os efeitos dessa política no Movimento Apaeano, pois outros investimentos são realizados sobre o sujeito com deficiência, passando a ser um sujeito produtivo, dotado de possibilidades e capacidades. Assim como as instituições passam a ser produzidas como espaços inclusivos.

Diante disso, situo minha problemática de pesquisa em compreender, **como os discursos do Movimento Apaeano posicionam-se no deslocamento do sujeito com deficiência no registro da Educação Especial para o sujeito com deficiência no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva?** Delimitado o problema de pesquisa, retomo as intenções específicas de cada momento do trabalho. No primeiro eixo do trabalho, tento compreender como o Movimento Apaeano posiciona o sujeito com deficiência no registro discursivo do campo da Educação Especial. O segundo eixo-objetivo está em problematizar o deslocamento desse sujeito pelo Movimento Apaeano, como um processo de negociação, diante do registro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Como já exposto na apresentação desta dissertação, trabalho com a hipótese de que há um deslocamento de ênfase na produção do sujeito com deficiência, que passa do registro da Educação Especial para se constituir em um sujeito com deficiência da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nos discursos do Movimento Apaeano. Para isso, procuro olhar para documentos produzidos pelo Movimento Apaeano, no registro discursivo do campo da Educação Especial, em que o contexto político assentava-se no liberalismo, bem como olhar para documentos

produzidos pelo Movimento Apaeano diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva num contexto político neoliberal⁸.

Na próxima seção, elenco o corpus analítico da pesquisa. Os materiais que colocam em circulação os discursos sobre os sujeitos com deficiência.

1.1 Composição da materialidade

Nesta seção, procuro descrever os materiais que elenquei para desenvolver este estudo. Busquei descrevê-los numa atitude de informar o conteúdo de cada material, antes de colocá-los em funcionamento. Foram selecionadas produções do Movimento Apaeano que permitem compreender como os sujeitos com deficiência vão sendo posicionados discursivamente, além da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que me auxilia a movimentar o problema de pesquisa, e oferece condições para pensar sobre o registro do sujeito com deficiência da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Antes de passar para a descrição dos documentos, sinalizo a centralidade e a importância que o material analítico fornece para toda pesquisa, explico-me: antes desta dissertação “ganhar forma,” quando ainda se tratava de um projeto para o exame de qualificação, para mim o que estava em evidência era um investimento de resistência do Movimento Apaeano diante das políticas públicas de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Isso porque, na materialidade que havia selecionado, não percebia que outros efeitos no discurso desse Movimento pudessem estar em circulação.

O projeto de dissertação, portanto, tinha como centralidade a luta do Movimento Apaeano para o não fechamento das instituições especializadas. No entanto, para além da via da resistência, há também uma aliança com os discursos da inclusão, já que o Movimento coloca-se como produtor de

⁸Os contextos liberal e neoliberal serão adensados nos capítulos analíticos, nos quais busco fazer a relação com a materialidade.

práticas inclusivas. Dessa maneira, as sinalizações da banca no exame de qualificação apontaram em especial não para uma noção de resistência, mas para um processo de negociação do Movimento. Isso não significou o total abandono de uma leitura sobre a resistência, mas de um redirecionamento de foco. Ou seja, passei a olhar mais para como o Movimento Apaeano posiciona o sujeito com deficiência e a entender que esse Movimento não resiste totalmente à Perspectiva da Educação Inclusiva, mas que, em alguns momentos, ele se curva diante desta, na tentativa de manter seu funcionamento, ou seja, ele negocia sua permanência no jogo.

Entre artigos, livros e publicações do Movimento Apaeano, encontro o *Guia Curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes*, produzido pela Fenapaes em 1975. Cito esse material como o principal responsável pela pesquisa ter tomado outro caminho na problematização produzindo outros efeitos. Esse recuo histórico foi necessário para compreender como o Movimento posicionava o sujeito com deficiência sob o registro da Educação Especial, da necessidade de ser amparado, cuidado e treinado para a vida em um contexto liberal. Foi necessário recuar também para compreender as condições de possibilidade que mobilizam o Movimento Apaeano a negociar sua permanência no atual contexto da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e como o Movimento posiciona um sujeito com deficiência nesse registro.

É claro que recuar na materialidade e retomar algumas questões históricas do contexto em que essa materialidade foi produzida não significa que estarei aqui empreendendo um estudo genealógico, através do qual Foucault buscou compreender acontecimentos do presente a partir de condições históricas. Até porque entendo que seria necessário ainda um empreendimento individual de estudo, além do curto espaço de tempo para realizar tal investimento metodológico no Mestrado.

O estudo de materiais anteriores aos que estava utilizando foi indicado pela banca no exame de qualificação, entendendo que há uma potência em problematizar as relações de força do Movimento pela via da negociação, e

que esta negociação não se trata de uma estratégia atual, mas sim de um contexto anterior. Contudo, o empreendimento desta pesquisa não foi simples. Pois, a necessidade de recuar na materialidade produziu uma nova escrita, em que me exigiu um estudo mais aprofundado das ferramentas metodológicas e uma dedicação na leitura desse material, a partir do qual outras “redes de significação” passaram a fazer sentido na minha condição de pesquisadora e professora de Educação Especial na rede regular de ensino.

Reservada a necessidade do recuo na materialidade, passo a descrever os materiais que me ofereceram condições para pensar a pesquisa.

- *Guia Curricular para deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes (FENAPAES, 1975)*. Enquanto garimpava produções sobre o Movimento Apaeano, encontro esse “Guia”, documento que orienta práticas que podem ser desenvolvidas com deficientes de acordo com a classificação, deficientes mentais educáveis, treináveis e semidependentes. Esse documento foi produzido a partir de experiências em oficinas protegidas das Apaes do Rio de Janeiro e São Paulo, e organizado como currículo para treinamento de deficientes mentais. Cada classificação apresenta uma forma de trabalho, as limitações para cada deficiente mental e até onde esse sujeito conseguirá se desenvolver. Esse material torna-se interessante para a pesquisa, pois, além de ser uma das poucas produções desse período, auxilia-me a compreender a produção do sujeito com deficiência mental pelo Movimento Apaeano.
- *Revista Mensagem da Apae. (abril-junho-79) Ano6. N16 (FENAPAES, 1979)*. Informativo circulado pela Fenapaes, objetiva divulgar as ações do Movimento Apaeano que ocorrem em nível nacional. Nessa edição, encontra-se uma reportagem especial sobre os vinte e cinco anos de criação do Movimento, fazendo uma retomada de sua criação. Compreendo que essa edição me auxilia a visualizar as bandeiras de luta

e negociação do Movimento, vinculadas à defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência nesse período.

- *Apae Educadora - a escola que buscamos. Proposta orientadora das ações educacionais (FENAPAES, 2001)*. Essa proposta orienta as ações educacionais e pedagógicas das APAEs numa perspectiva formal de escolarização, que redimensiona os conceitos das instituições e propõe o comprometimento dessas com a inclusão escolar e social. Interessa-me aqui observar que, a partir dessa proposta, o Movimento Apaeano passa a fazer alianças com a inclusão escolar, negociando assim também o seu lócus de atuação.
- *Texto com revisão da 37ª Reunião da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª Legislatura (2013)*. A audiência pública ocorrida em 2013, com a presença da Federação Nacional das Apaes (FENAPAES), ocorreu para debater o tema “Violação dos direitos das APAEs (Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais) no Brasil e a escola bilíngue para deficientes auditivos”, mais uma vez, o Movimento Apaeano organizou-se na defesa das escolas especiais mantidas pela Apae diante do cenário inclusivo.
- *Posicionamento do Movimento Apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências Intelectual e múltipla (FENAPAES, 2007)*. Documento elaborado pelo Movimento Apaeano em defesa da escola especial frente à Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que propõe matrícula obrigatória no ensino regular, e define esse como o lócus privilegiado de práticas inclusivas, assim como um direito garantido dos sujeitos com deficiência. O Movimento Apaeano manifesta-se através desse documento, colocando as instituições especializadas como produtoras de práticas inclusivas, na mesma proporção que a escola regular, assim como também um espaço de direito. A produtividade desse documento para a pesquisa está em

perceber que, em alguns momentos, o Movimento Apaeano se aproxima e faz alianças com as políticas de inclusão escolar e que, em outros, procura produzir estratégias de negociação para justificar seu funcionamento.

- *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)*. Formulada a partir da concepção dos direitos humanos, a Política Nacional na Perspectiva da Educação Inclusiva considera a inclusão como o atual paradigma. Além disso, o documento define a Educação Especial como modalidade de ensino que perpassa todos os níveis de Educação Básica, destaca ainda a importância do atendimento especializado e atuação transversal em todas as modalidades de ensino, além de definir o público-alvo da Educação Especial. Apesar de outros documentos anteriores a esse já sinalizarem a efervescência da inclusão escolar, é na política implementada a partir de 2008 que o leque de discussões se amplia, e é a partir dela que o Movimento Apaeano narra, com maior intensidade, a negociação de permanência das instituições especializadas no cenário atual.

1.2 Aproximações possíveis

Durante a trajetória do Curso de Mestrado, passamos pela experiência do contato com muitas leituras, perspectivas, autores e pesquisas. A ideia desta seção é trazer alguns desses materiais, dissertações e teses que me auxiliaram na construção deste trabalho, na ligação com a temática, na delimitação do problema e na organização metodológica do trabalho.

Para o projeto desta dissertação, realizei uma busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes, a partir das palavras-chave: Movimento Apaeano, Fenapaes e Apae. A partir dessa busca, passei a descrever esses trabalhos e como eles aproximavam-se ou distanciavam-se de minha pesquisa. Já, para

a produção da dissertação, entendi que seria mais produtivo elencar as pesquisas que não apenas se aproximavam da temática, mas que também tivessem uma contribuição teórico-metodológica para a pesquisa. Realizei essa seleção em bibliotecas digitais de universidades do Rio Grande do Sul. Entre elas, Universidade Federal de Santa Maria, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Nessa busca, foram encontrados vários trabalhos, os quais selecionei através da leitura dos resumos, buscando a centralidade em documentos do Movimento Apaeano ou das instituições especializadas mantidas pelas Apaes. Isso porque minha pesquisa trata daquilo que tem sido produzido amplamente pelo Movimento Apaeano e que orienta a condução das práticas das unidades das Apaes. Passo, portanto, a descrever as pesquisas e como elas auxiliaram-me a pensar esse trabalho.

No banco digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), encontrei a dissertação de mestrado na área de Ciência Política, da autora Cristiana Losekann, com o título *Espaços de Participação Política: um estudo da Apae*, produzida em 2005, que apresenta um estudo de caso de três entidades do Movimento Apaeano (Apae – Porto Alegre; Apae – Novo Hamburgo e a Federação das Apaes do Estado do Rio Grande do Sul), procurando identificar elementos que compõe a atuação de organizações da sociedade, principalmente, sua relação com o Estado. Foram analisadas as participações dessas entidades em conselhos gestores, relação de representação estabelecida com seu público-alvo e as configurações apresentadas na sua relação com o poder estatal. Ao final, foram identificados os espaços de atuação política das Apaes e os mecanismos utilizados na formação desse espaço, da incorporação de práticas comuns a outras organizações da sociedade, participação frente o Estado, até aspectos que revelam uma estrutura de atuação vinculada à filantropia.

A partir da busca na biblioteca da Universidade Federal de Santa Maria, selecionei a dissertação de mestrado na área da Educação, de Sandra Marisa Allebrandt-Padilha, com o título *A Instituição Apaeano no cenário da*

Educação Inclusiva, produzida em 2004. Nessa dissertação, a autora buscou compreender o “papel” da Instituição Apaeana, a partir do contexto da proposta Apae Educadora, no momento em que preconiza a inclusão. Objetivou investigar a transformação do fazer pedagógico na Instituição Especializada no enfoque da Proposta APAE Educadora – A Escola que Buscamos. Ao fim, o estudo concluiu que, embora historicamente as instituições especializadas mantidas pelas APAEs tenham caracterizado-se como espaço assistencialista e adaptador, com a implementação da proposta APAE Educadora é possível perceber transformações. A pesquisa de Sandra Padilha auxilia-me a catalogar e a vasculhar documentos produzidos pelo Movimento Apaeano, e compreender, ainda, sob outro olhar, as instituições especializadas.

Na biblioteca da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande Sul, a dissertação de Mestrado em Educação de Neusa T. Machado Salaberry, produzida em 2008, objetiva discutir a proposta do Movimento Apaeano, frente a inclusão das pessoas com deficiência no ensino regular. Para tanto, a autora ocupou-se da discussão sobre a Apae Educadora, bem como desenvolveu um estudo de caso em uma unidade escolar da Apae de Porto Alegre, tentando verificar a prática da proposta Apae Educadora no desenvolvimento das ações educativas da unidade escolar. Para chegar até a proposta que pretende analisar, a autora fez um recorte histórico acerca das pessoas com deficiência e sobre o início do Movimento Apaeano, nesse sentido, a pesquisa auxilia-me a localizar alguns momentos importantes do Movimento.

As produções que surgiram dessa pesquisa não se aproximam da analítica que pretendo desenvolver neste estudo, pois não estão aliançadas com a perspectiva teórica na qual me filio. No entanto, entendo que possam auxiliar, já que alguns materiais utilizados nesses trabalhos são contemplados aqui, ainda que analisados a partir de outras lentes. Trabalho, ainda, com outras pesquisas que contribuem para a forma como pretendo olhar para a inclusão escolar e para os discursos do Movimento Apaeano

sobre os sujeitos com deficiência. Essas pesquisas foram desenvolvidas em Universidades do Rio Grande do Sul, nas quais os grupos de pesquisa propõem também uma problematização sobre a inclusão escolar, partindo da mesma perspectiva teórica que me filio.

A tese de Márcia Lise Lunardi, produzida no ano de 2003, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com o título *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*, desenvolve um estudo acerca da produção de verdades sobre os deficientes a partir de um dispositivo pedagógico, que opera na constituição de subjetividades anormais. A autora traz o entendimento da Educação Especial como campo de saber, e nessa discussão, a tese auxilia-me a pensar na produção desse campo pelo Movimento Apaeano, bem como do sujeito da deficiência e dos espaços que deve transitar.

Na tese de Eliana da Costa Pereira de Menezes, produzida no ano de 2011, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, intitulada *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*, a autora empreendeu um trabalho de inspiração genealógica a partir dos estudos foucaultianos acerca das práticas desenvolvidas pela escola. A partir disso, é possível perceber a inclusão como um imperativo que encontra na escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida contemporâneo na esteira do neoliberalismo.

A tese de doutorado de Fernanda de Camargo Machado, com o título *Racionalidade neoliberal e sensibilização para inclusão escolar de deficientes*, produzida no ano de 2015, na Universidade Federal de Santa Maria, teve como interesse central compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no Brasil. A partir de teorizações foucaultianas, a autora indicou a produção de uma pedagogia da sensibilização para a inclusão, que busca mobilizar todos e cada um a apostar nos benefícios, nos ganhos, nas vantagens advindas da convivência ativa com os deficientes na escola inclusiva. A pesquisa de doutorado de

Fernanda Machado traz um grande suporte metodológico para a minha pesquisa, já que está assentada no mesmo viés, embora a autora tenha feito um empreendimento genealógico, sob o qual ainda não transito com tranquilidade, mas que contribui enormemente na organização da pesquisa, além de toda a problematização levantada por Fernanda.

Além das pesquisas já desenvolvidas, é necessário considerar que as nossas escolhas são sempre atravessadas por outras ações. Me refiro a atividades e grupos que tenho tido a oportunidade de transitar e aprofundar leituras. Os estudos do grupo de pesquisa *Diferença, Educação e Cultura – DEC* e os projetos *Produções Culturais Surdas no contexto da Educação Bilíngue* e *A produção de práticas discursivas no campo da Educação Especial no contexto da racionalidade inclusiva*, sob a coordenação da Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin⁹ na UFSM, e *Problematizações sobre discursos inclusivos e seus efeitos em termos de subjetivação docente*, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Eliana da Costa Pereira de Menezes, também na UFSM, têm contribuído para *alimentar* meu empreendimento e meu desejo em estar nesta condição, percebendo e problematizando questões acerca da inclusão.

⁹Projeto em parceria com outras universidades federais, Prof^a. Dr^a. Lodenir Becker Karnopp - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS (Coordenadora Geral), Prof^a. Dr^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin - Universidade Federal de Santa Maria – UFSM e Prof^a. Dr^a. Madalena Klein - Universidade Federal de Pelotas – UFPel.

2 INSTITUCIONALIZAÇÃO DO SUJEITO COM DEFICIÊNCIA: INVESTIMENTOS DO MOVIMENTO APAEANO NO REGISTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo, procuro fazer um recorte de alguns momentos históricos do Movimento Apaeano, no sentido de situá-lo num contexto político desde a sua criação até o momento atual, e entender como os discursos desse Movimento foram posicionando o sujeito com deficiência durante esse período. Ao longo da escrita, procuro estabelecer conexões e mostrar como o Movimento Apaeano investe na institucionalização do sujeito deficiente, um sujeito produzido sob o registro da Educação Especial, e como foi movimentando formas de deslocamento para um sujeito com deficiência da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Pensar o sujeito a partir dos Estudos Foucaultianos, matriz teórico/metodológica a qual me filio, significa compreender que ele não é dado, mas construído historicamente, emaranhando pelas relações de poder e saber num contexto político, social e econômico.

É preciso, então, tentar cerca-lo e examinar as camadas que o envolvem e que o constituem. Tais camadas são as muitas práticas discursivas e não discursivas, os variados saberes, que, uma vez descritos e problematizados, poderão revelar quem é esse sujeito, como ele chegou a ser o que dizemos que ele é e como se engendrou historicamente tudo isso que dizemos dele (VEIGA-NETO, 2011, p. 112-113).

Nesse sentido, procuro problematizar os discursos sobre o sujeito com deficiência a partir do contexto do Movimento Apaeano. Esse Movimento iniciou suas atividades antes da criação da primeira Apae em 1954, pois, nesse mesmo ano, chegou ao Brasil o casal Beatrice e George Bemis, membros da *National Association for Retarded Children (NARC)*¹⁰, fundada em 1950 nos Estados Unidos onde já haviam mais de duzentas e cinquenta Associações. Motivados pela chegada de Beatrice Bemis, um grupo de pais,

¹⁰ Assim foram denominadas nos Estados Unidos as instituições com os mesmos propósitos das Apaes no Brasil, preocupação com a causa do deficiente mental.

professores e médicos fundou a primeira Apae no Brasil em 11 de dezembro de 1954, na cidade do Rio de Janeiro. Nesse momento, o cenário político no Brasil andava turbulento com o suicídio de Getúlio Vargas, além de cortes de despesas públicas e criação de impostos.

Apesar de não realizar um traçado histórico sobre os precursores da Educação Especial ou das primeiras práticas e instituições que surgiram no Brasil, é importante sinalizar que, antes mesmo das Apaes, foco desta pesquisa, outras instituições já vinham dando atenção a esse público, essas instituições surgiram no conjunto de possibilidades dos ideais do liberalismo, em que era necessário manter um equilíbrio comercial, a liberdade de mercado e com isso uma determinada limitação de governo bem como um Estado de direito. Cem anos antes, portanto, 1854, já haviam iniciativas para o atendimento escolar especial aos alunos com deficiência como o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado por D. Pedro II. Três anos mais tarde, D. Pedro II fundou o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos. Mazzotta (2011, p. 31) traz uma importante seleção sobre a criação das instituições que prestavam atendimento especializado para deficientes, segundo o autor,

[...]na primeira metade do século XX, portanto, até 1950, havia quarenta estabelecimentos de ensino regular mantidos pelo poder público, sendo um federal e os demais estaduais que prestavam algum tipo de atendimento escolar especial a deficientes mentais.

No entanto, a preocupação com a educação dos deficientes de forma mais explícita pelo Governo Federal deu-se a partir da mobilização de campanhas especialmente voltadas ao atendimento educacional desse público por volta de 1957. A primeira campanha que deu atenção ao público da Educação Especial foi a *Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro* (CESB), em 1957, e a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão*, em 1958. Em 1960, a *Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais* (CADEME) teve liderança da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais do Rio de Janeiro.

A partir de então, passaram a ser criados órgãos e setores no Ministério da Educação, responsáveis pela educação dos sujeitos com deficiência. Já a ênfase do investimento na Educação Especial, através de políticas públicas, ocorreu a partir de 1961, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61.

A mobilização motivada pela garantia de direitos das pessoas com deficiência, culminando na criação das Apaes, convencionou-se Movimento Apaeano (FENAPAES, 2001). Entendo que as ações propostas pelo Movimento tratam de estratégias que marcam sua visibilidade no campo social, pois denominam-se como o maior movimento filantrópico do Brasil e do mundo na área. A atuação da Federação Nacional e das Federações Estaduais abriu espaço para o incentivo a abertura de novas Apaes, e estas, no desenvolvimento de encontros, congressos e cursos, têm sensibilizado a sociedade e viabilizado a garantia dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil (FENAPAES, 2001).

Nas décadas de 1940 a 1980, a proliferação dos discursos sobre direitos humanos, campanhas do Estado pela educação e parceria com a filantropia estavam em efervescência. O aumento do número de instituições especializadas, talvez, possa ser lido como uma possibilidade para que, na década de 1970, a reorganização de políticas públicas contemplasse a Educação Especial no Brasil, apesar de ser um momento de grande tensão no País, já que estava instaurado o regime da ditadura, a partir do golpe militar de 1964, determinando mudanças no sistema educacional.

É importante sinalizar que o Movimento Apaeano e muitas Apaes foram instituídas na esteira do liberalismo. No âmbito dessa pesquisa, o liberalismo é compreendido, a partir de Foucault, não como uma doutrina, mas como uma nova racionalidade de governo, um novo modo de vida, que começa a ser construído no século XVIII.

Na perspectiva de Foucault o liberalismo é menos uma fase histórica, uma filosofia política, ou um sistema econômico, e mais um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais

econômico, torna-se mais sutil, de modo que “para governar mais é preciso governar menos” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186).

A criação das Apaes e do Movimento Apaeano é interessante para uma nova forma de governar, isso porque, nesse período, as práticas de correção dos indivíduos eram necessárias para atender a uma sociedade disciplinar que criava alianças com a filantropia e o assistencialismo, e que são interessantes a essa problematização, se analisarmos as práticas discursivas no interior do Movimento.

Criada em meio a um contexto em que os discursos sobre direitos humanos, o assistencialismo e a filantropia eram proliferados como verdade subjetivando sujeitos, o Movimento Apaeano cria a sua logomarca com a representatividade desses conceitos. As mãos que protegem a margarida encontram-se em “posição de amparo e a outra de orientação” (PADILHA, 2004, p. 68) à pessoa com deficiência, produzindo um sujeito marcado pela necessidade de proteção, cuidado e caridade da sociedade.



Figura 1 – Símbolo das Apaes

Fonte: (Eixo Referencial de atuação, 1997, FENAPAES)

Ainda, nesse contexto, segundo Miller e Rose (2012, p. 64), “as formas de racionalidade política [...] estabeleceram um cidadão cujos poderes e obrigações eram formulados na linguagem de responsabilidades sociais e

solidariedades coletivas.” Momento oportuno para, na concepção Integrativa – Adaptadora¹¹, o Movimento Apaeano convidar a sociedade para que, de forma voluntária, participasse da vida do deficiente mental, buscando congregiar pessoas que se solidarizassem com a causa.

A existência de um portador de deficiência numa dada família deve ser encarada como uma circunstância adversa como qualquer outra. A sociedade pode e deve ajudá-la como ato de solidariedade e não como uma imposição do movimento. (FENAPAES, 1997, p. 17)

Considerando a conjuntura política desse momento, buscar alianças com a sociedade tratava-se de uma estratégia política, segundo Machado (2015, p. 92),

A proliferação dessas instituições era extremamente satisfatória no enredo liberal, pois, enquanto houvesse interessados em prestar doações a entidades que assistiam aos deficientes, não haveria necessidade de outras formas de intervenção pelo Estado. O Estado intervinha de um lado e não precisava intervir de outro. Penso que era mais produtivo direcionar ações que incentivassem cidadãos a colaborar voluntariamente com os espaços filantrópicos do que financiar esses mesmos espaços. Dupla vantagem: menos custo para o Estado e mais segurança para a população. Mais uma tática de economia política.

Nesse período, portanto entre a década de 1950 e 1970, foram criadas inúmeras instituições especializadas mantidas pelo Movimento Apaeano, em vários Estados do País, sendo que, no Rio Grande do Sul, as primeiras a serem criadas foram Apae – Porto Alegre, em 1962, e Apae – Novo Hamburgo, em 1964. Em 1962, foi criada a Federação Nacional das Apaes no Rio de Janeiro, sendo transferida, em 1968, para Brasília, com a intenção de facilitar articulações junto aos órgãos públicos. Com a ampliação dessas instituições é possível compreender que o “convite” à sociedade de envolver-se com a causa do sujeito com deficiência estava produzindo efeitos positivos, já que a mesma convencia-se de sua responsabilidade com as

¹¹As concepções filosóficas do Movimento serão problematizadas na próxima seção deste mesmo capítulo, na qual procuro compreender e problematizar de forma mais abrangente a localização do sujeito com deficiência nos discursos do Movimento Apaeano.

entidades filantrópicas. Em 1979, o Movimento Apaeano publicou a décima sexta edição da *Revista Mensagem da Apae*, o destaque da capa dessa edição é a comemoração dos vinte e cinco anos da criação da primeira instituição no Rio de Janeiro. Em meio à reportagem especial sobre o possível sucesso das instituições até o momento, vão aparecendo campanhas de cunho filantrópico na busca de parceiros que contribuam e se sintam responsáveis pela normalidade do sujeito.

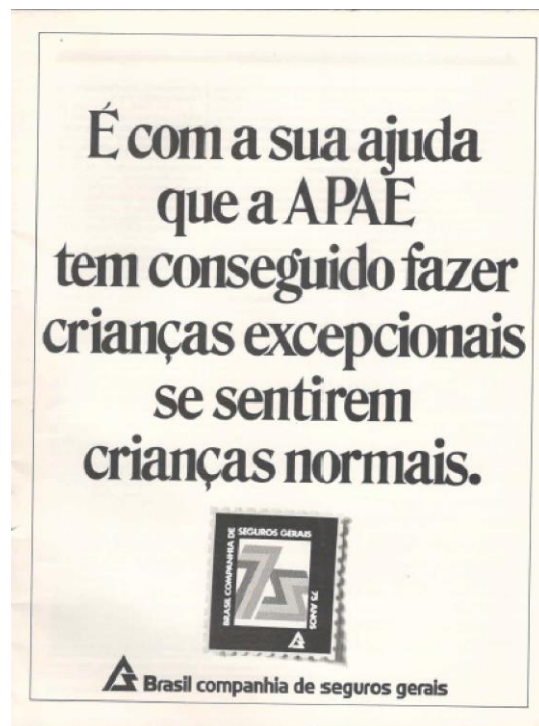


Figura 2 – Campanha publicada na Revista Mensagem da Apae em 1979
Fonte: (Revista Mensagem da Apae, 1979, FENAPAES)

No entanto, esse envolvimento com a causa do sujeito com deficiência não foi um privilégio – se assim posso dizer – desse período, já que hoje podemos perceber a abrangência do Movimento Apaeano no Brasil, com a existência de mais de duas mil Apaes, que têm como atores administrativos

parceiros da comunidade onde estão localizadas. Cidadãos que, comovidos com a causa do sujeito com deficiência, auxiliam na promoção de campanhas e eventos com o intuito de arrecadar fundos e sensibilizar mais parceiros.

Essas instituições, em sua grande maioria, são filiadas à Federação Nacional das Apaes, à Federação das Apaes do seu Estado e à Delegacia Regional das Apaes da microrregião onde estão situadas. Desse modo, as instituições integram uma rede que, para funcionar nos diversos níveis (nacional, estadual e regional), precisa organizar princípios e práticas comuns às APAEs. A Federação Nacional atua em todos os âmbitos do movimento, articulando ações e estratégias políticas no que diz respeito aos direitos da pessoa com deficiência e à circulação do Movimento. Às Federações Estaduais são atribuídas as atividades de coordenação das Apaes do Estado, dando o suporte necessário, articulando políticas e fazendo contatos com outras secretarias e órgãos estaduais. Já as Delegacias Regionais atuam na articulação dentro das microrregiões do Estado, em programas e ações na comunidade (LOSEKANN, 2005). Por isso, na medida em que a Federação Nacional ocupa-se das ações e das estratégias políticas, que orientam as atuações das APAEs, as Federações Estaduais e as Delegacias Regionais envolvem-se com a atividade propriamente dita dessas instituições, regulamentando tal atividade. O que estou tentando problematizar nesse contexto é que a força de negociação do Movimento Apaeano, ainda que no cenário da expansão da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, sustenta um número abrangente de instituições e colaboradores filantrópicos.

Percebo que as ações da Federação Nacional estão articuladas - talvez de forma mais periférica e não tão evidente - com a localização do sujeito com deficiência no Movimento Apaeano. Explico: as ações que estou me referindo tratam, desde a década de 1970, de estratégias que a Federação Nacional tem utilizado para divulgação e ampliação do Movimento Apaeano e as instituições por ele mantidas, através da organização de congressos que

“divulgam conhecimentos e proporcionam chances a milhares de pessoas de poderem ouvir técnicos abalizados no trato do problema” (FENAPAES, 1979, p. 14). Com essa organização de eventos pela Federação Nacional, o Movimento vai divulgando seu conhecimento sobre o sujeito com deficiência, como uma autoridade na produção de conhecimentos na área da Educação Especial.

Essa ainda é uma das estratégias que o Movimento utiliza para continuar circulando na sociedade, agora, na lógica da inclusão. Por exemplo, a Rede Corporativa de Ensino à distância¹², além de difundir a expertise sobre os sujeitos com deficiência, localiza esses sujeitos em um dado espaço e tempo, e ainda funciona como uma potente justificativa da capilaridade desse Movimento. Essa Rede funciona através de cursos na modalidade à distância, em nível de formação continuada para profissionais da área, bem como para outras pessoas que queiram buscar conhecimento sobre o sujeito com deficiência. Entendo que esta pode ser uma potente ferramenta de divulgação, já que tal modalidade atinge um maior número de cidadãos comprometidos com a causa.

Para localizar o sujeito com deficiência nos discursos do Movimento Apaeano, na próxima seção, procuro costurar essas produções que foram posicionando um sujeito a ser corrigido, treinado e educado sob o registro da Educação Especial, e como esse sujeito com deficiência foi tomando outras formas a partir das alianças do Movimento para atender a lógica da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

2.1 TREINAR, AJUSTAR E EDUCAR: condições para aproximação do sujeito com deficiência à normalidade

A leitura e escrita deverão ser dadas a todo Deficiente Mental que tiver

¹² Esta rede é formada pela Universidade da Rede Apae – (Uniapae), que é administrada e está diretamente ligada à Federação Nacional das Apaes. A Uniapae tem como objetivo, difundir conhecimentos acerca das pessoas com deficiência, através de cursos de formação de curta duração, pagos, na modalidade à distância, que podem ser realizados tanto por profissionais da área, quanto pela comunidade de forma geral.

condições mentais para tal, mas só para estes. Para os demais, o tempo será melhor utilizado, se o ajudarmos a se libertar para a vida.
(FENAPAES, 1975).

Início esta seção com uma das vinte e seis considerações iniciais do material *Guia Curricular para Deficientes Mentais Treináveis, Educáveis e Semidependentes*, produzido pela FENAPAES, em 1975. Este guia tem o intuito de auxiliar Apaes de qualquer localidade, já que se trata de uma orientação sobre as práticas que podem ser aplicadas sem a necessidade de muitos recursos. Nesse sentido, entendo que a tríade “Treinar, ajustar e educar,” sugerida como título desta seção, oferece possibilidades para compreender como, através dessa rede discursiva, o Movimento Apaeano foi posicionando no seu interior o sujeito com deficiência, a partir do campo da Educação Especial, na produção de práticas de normalização, na tentativa contínua e permanente de aproximar o sujeito com deficiência do sujeito considerado normal.

Nesta dissertação, defendo a Educação Especial como campo de saber “constituidor de subjetividades anormais,” como define Lunardi (2003, p. 63). No entanto, não me interessa aqui fazer um resgate acerca dos primeiros registros desse campo de saber, já que muitas são as pesquisas em torno desse registro, que provém de práticas do campo da Medicina Social. O que me interessa é olhar para a Educação Especial e para o século XX – período em que é criado o Movimento Apaeano – como fortemente marcados por práticas de correção e ajuste o mais próximo possível do sujeito considerado normal.

Entendo que seja necessário abrir um espaço, ainda que seja uma discussão que esteja colada ao posicionamento do sujeito com deficiência pelo Movimento Apaeano, para referir-me às concepções filosóficas do Movimento nas quais se assentam a condução das práticas nas instituições especializadas e as decisões que vão moldando um determinado tipo de sujeito, além de ser efeito de um contexto político-econômico e social.

No período que estou me debruçando neste momento, no contexto da criação das Apaes, (1954) a concepção Segregacionista-Assistencialista, conduzia as práticas das instituições. Nesse momento, o sujeito com deficiência era posicionado como portador de graves comprometimentos que, decorrentes de um estigma social e diagnóstico, tinha sua situação agravada. Nesse período, a preocupação com a educação do sujeito com deficiência aparecia de forma periférica, não como prioridade, que estava centrada no controle sobre seus instintos e desejos, já que o mesmo era desprovido da capacidade de controlá-los, cabendo à Apae e à família o dever de proteger esse sujeito de si mesmo.

O controle sobre instintos e desejos do portador de deficiência deve estar assegurado na APAE, tanto pelo controle das Instalações físicas e disciplinamento das ações de cada aluno, quanto pelo controle das possibilidades de contato. (FENAPAES, 1997, p. 18)

Essa concepção, que tem como base as práticas assistenciais, perdurou por um longo período. Segundo Salaberry (2007), um período que vem desde “o extermínio nos primórdios da civilização, até a promoção de ser humano que merece caridade, numa visão religiosa” (SALABERRY, 2007, p. 48), e que ainda está presente na Contemporaneidade, talvez com outra roupagem, mas no mesmo registro assistencialista. Além disso, posicionava um sujeito que necessitava ser corrigido e vigiado o tempo todo, um sujeito que necessitava de práticas corretivas, desenvolvidas no contexto da sociedade disciplinar. Segundo Foucault (2015), nos séculos XVII e XVIII, surge uma nova mecânica de poder: o poder disciplinar, com novas técnicas e “procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade”. (FOUCAULT, 1999, p. 288)

Os sujeitos com deficiência na década de 1970, período que estou tomando como referência, eram encaminhados para as instituições especializadas, em que as práticas estavam baseadas em treinamento de

atividades de vida diária, oficinas de preparação para o trabalho (oficinas protegidas) e, para alguns poucos, atividades de alfabetização. Sempre na aplicação de práticas corretivas e na aproximação das condições de normalidade para melhor ajustar-se à sociedade. Na década de 1970, a necessidade das oficinas para o trabalho surgiu na medida em que os sujeitos foram atingindo a fase da vida adulta e o Movimento passou, então, a preocupar-se com esse período da vida.



Oficina de marcenaria da APAE de Tubarão, SC.

Figura 3 – Oficina de marcenaria.



Uma aula de costura na APAE de Teresina.

Figura 4 – Oficina de costura

Fonte: (Revista Mensagem da Apae, 1979, FENAPAES)

As finalidades da educação na instituição especializada deliberadas pela Apae eram distintas para cada grau de deficientes. Os *educáveis* tinham maiores perspectivas de crescimento e investimento. *Treináveis* e *semidependentes* tinham objetivos mais limitados e menores investimentos por parte da instituição.

Para os treináveis e semidependentes, a educação terá por finalidade ajustá-los o quanto possível à família, à escola e a um pequeno grupo que o

cerca. (FENAPAES, 1975, p. 5)

O treinável e o semidependente dificilmente terão consciência de direita e esquerda; entretanto ele deverá ser condicionado a andar sempre pela direita nas calçadas, porque esta é uma regra de trânsito.

(FENAPAES, 1975, p. 6)

Cada sujeito, portanto, era identificado como anormal, ocupava determinada posição, e era encaminhado às práticas corretivas de forma que pudesse ser corrigido e controlado. Compreendo que essas medidas só podem ser definidas a partir de uma norma estabelecida, que segundo Ewald (2000, p. 86), age como “[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo”. A norma, como princípio ou medida comum, pode operar tanto em práticas de normação, quanto em práticas de normalização, sendo que essas práticas coexistem naquilo que Foucault denominou como sociedade disciplinar e, mais tarde, sociedade de segurança ou de normalização.

A partir de Foucault (2013, p. 133), na sociedade disciplinar, “[...] nasce uma arte do corpo humano” que, além de aumentar as habilidades desse corpo e sua sujeição, forma uma relação que se utiliza do mesmo mecanismo para torná-lo mais obediente e mais útil.

[...]o grande empreendimento que a disciplina se dispõe a realizar vai muito além da soma de indivíduos num mesmo espaço físico. Organizar a disposição física dos corpos, controlando o tempo e as repetições de suas atividades, constituiu-se como uma característica das técnicas disciplinares modernas, que se disseminaram muito além dos limites das instituições. Trata-se de um arsenal de investimentos em técnicas de controle do corpo, em meados do século XVII e XVIII, como mostrou Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*. (MACHADO, 2015, p. 70)

É claro que o desenvolvimento das técnicas disciplinares, como nos mostrou Foucault na sua obra *Vigiar e Punir*, foi observado em outro contexto histórico, bem como não ficou restrito a uma instituição, ou seja, passou-se a investir em um poder disciplinar em instituições como o quartel,

a fábrica e a escola num período bem anterior à criação do Movimento Apaeano, compreendido entre os séculos XVI e XVIII.

É por essa via da aproximação do sujeito com deficiência com a normalidade que olho para o Movimento Apaeano da década de 1975, através dos princípios que comparam entre os educáveis, os treináveis e os semidependentes, e das práticas que podem ser operadas em cada grupo. Ou seja, define-se o comportamento normal, instituindo assim a norma, e a partir dela passa-se a comparar e classificar os sujeitos entre treináveis, educáveis e semidependentes. Nas técnicas do poder disciplinar, portanto, é a norma que define quem terá maiores condições de investimento, sempre na lógica da correção e da aproximação com o comportamento prescrito como normal.

Na sociedade disciplinar, a norma tem um caráter prescritivo, segundo Foucault (2008, p.75-76),

é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis. Essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização disciplinar vá da norma à demarcação final do normal e do anormal, é por causa disso que eu preferiria dizer, a propósito do que acontece nas técnicas disciplinares, que se trata muito mais de uma normação do que de uma normalização .

No entanto, percebo, no discurso do Movimento Apaeano, práticas de disciplinamento e obediência como técnicas de um poder disciplinar, que são potencializadas com práticas corretivas na tentativa de aproximação com a normalidade, assentadas numa condição de seguridade.

Esse entendimento localiza-se no que Foucault empreendeu mais detalhadamente no *Curso Segurança, Território e População*, entre 1977 e 1978, como sociedade de seguridade ou de normalização, que, segundo o filósofo, desenvolveu-se a partir do século XIX intervindo até o contexto atual. Nesse momento, Foucault ocupa-se de analisar o aparecimento de uma nova tecnologia de poder, leia-se o biopoder, que opera sobre a vida da população a partir de mecanismos que intencionam manter uma condição

de segurança. No entanto, a norma não opera da mesma forma que na sociedade disciplinar. Na sociedade de segurança, segundo Foucault (2008, p.82-83),

vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de anormalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis. Temos portanto aqui uma coisa que parte do normal e que se serve de certas distribuições consideradas, digamos assim, mais normais que as outras, mais favoráveis em todo caso que as outras. São essas distribuições que vão servir de norma. A norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais*. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório. Logo, eu diria que não se trata mais de uma normação, mas sim, no sentido estrito, de uma normalização.

No entanto, como disse antes, a norma na sociedade de segurança, não exclui a operação da norma na sociedade disciplinar. Elas coexistem nas práticas institucionais da Contemporaneidade. Segundo Lopes e Fabris (2013, p. 42)

Ambas as formas de operação da norma – uma agenciada por dispositivos disciplinares e a outra por dispositivos de seguridade ou de normalização – não são excludentes uma da outra. Elas existem em um jogo constante de forças, pois ambas são necessárias junto às artes de governar.

É possível pensar, a partir da sociedade de segurança, o que Lopes *et al* (2010) passam a problematizar como “gradientes de inclusão.” “É claro que essa inclusão de todos se dá em diferentes ‘níveis de participação ou gradientes de inclusão’, uma vez que as formas de acesso, as possibilidades de interação não são as mesmas para todos.” (LOPES; HATTGE, 2015, p. 576). Esses gradientes de inclusão podem ser lidos como as possibilidades de interação e dos níveis de participação individual. Percebo, ainda, que o mesmo grau que mede as condições de interação e participação, mede também a aproximação de uma condição de normalidade, ou ainda que o

próprio processo de normalização produz esses graus de aproximação ou não da norma.

Observo que, no período de 1975, ainda que numa concepção assistencialista e filantrópica, o Movimento Apaeano já faz alianças com o discurso do campo da Educação, fundamentando-as em base legal como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 5.692/71. Parece que essas alianças com o discurso educacional são feitas na tentativa de aproximar cada vez mais o sujeito anormal - produzido pelo campo da Educação Especial - de um sujeito normal.

Podemos observar essa produção do sujeito anormal em Lunardi (2003), que tomo aqui como referência para compreender também a Educação Especial como campo constituidor de saber sobre o sujeito com deficiência, através de uma estreita relação entre os discursos do campo da Educação Especial e a produção de um sujeito anormal. Lunardi afirma que a diferença entre o sujeito que é considerado normal e o sujeito anormal é da ordem da relação e não de natureza, essa diferença está, portanto, na forma como esse sujeito relaciona-se com o meio.

Lunardi (2003, p.12) registra, ainda, o campo da Educação Especial “como uma tecnologia de produção de subjetividades e os seus efeitos de poder-saber na constituição da anormalidade.” Assim, considerando que os discursos do Movimento Apaeano estão assentados nesse campo de produção de saberes que constituem a anormalidade, gostaria de mostrar como o Movimento Apaeano vai posicionando o sujeito com deficiência de acordo com o seu nível de aproximação com a normalidade.

O indivíduo Deficiente Mental educável raras vezes tem aparência diferente do normal, e isto leva a um reconhecimento de seu problema quase sempre em idade escolar. A maioria deles provém de famílias de baixos recursos, tem problemas leves de linguagem e de visão, e há grande frequência de problemas emocionais. [...]Com atendimento especial, poderão se alfabetizar e atingir alguns, a nível de 3º ano do 1º grau. Quando adultos, chegam a obter uma profissão simples, que lhes dá independência.

O Deficiente Mental treinável, pelas dificuldades mais acentuadas, é

reconhecido com menor idade. Esses já provêm de todas as camadas sociais (havendo ainda, uma predominância das de baixo recurso financeiro), a quase totalidade tem problemas sérios de fala, dificuldade de visão, e grande porcentagem deles é portadora de movimentos amplos e finos pouco coordenados. Como o próprio nome indica, podem ser treinados para obter uma independência em hábitos higiênicos e bom relacionamento social, e conseguem, quando adultos, habilidades para o trabalho simples e repetitivo. Pelo que temos observado, têm poucas possibilidades para trabalho externo, ficando em Oficina Ocupacional dentro da própria Instituição. Necessitam de certa vigilância e orientação da família por toda sua vida.

O Deficiente Mental semidependente, por sua vez, provêm também de todas as camadas sociais, mas um grande número pertence a famílias de bom nível sócio-econômico. A quase totalidade apresenta problemas de fala bastante sérios (90%), problemas de visão e dificuldades nos movimentos amplos e finos bem visíveis. São reconhecidos desde tenra idade e por isso se beneficiam com o tratamento precoce. Através de educação especial podem chegar a ter certa independência em hábitos higiênicos e bom contato social, mas precisarão de bastante supervisão da família. Quando adultos poderão ter uma ocupação bem simples.
(FENAPAES, 1975, p. 11)

Considero que, a partir desses excertos, ainda que extensos, mas produtivos para observar o Movimento Apaeano, temos aqueles que podem ser melhor investidos por práticas de correção, aqueles que carregam melhores condições para o autocuidado, e os ainda mais próximos do normal, podendo obter até uma profissão simples. Entendo que, dessa forma, o Movimento tanto posiciona o sujeito com deficiência, como produz práticas que operem na normalização desses sujeitos. Assim, corroboro com Menezes (2011), no entendimento sobre a produção das práticas de normalização,

ao olharmos para os sujeitos com deficiência a partir de tabelas de comportamentos que ajudam a instituir a norma, estamos também procurando produzir práticas de normalização. Uma vez tendo identificado uma suposta necessidade de conquista de uma conduta atrasada, cabe à escola trabalhar para o alcance, pelo aluno, dessa conduta, reabilitando-o para o convívio com a normalidade. (MENEZES, 2011, p. 25)

A necessidade de aproximar o sujeito com deficiência da norma produz outros efeitos no contexto do Movimento Apaeano. Na década de 1980, esse Movimento começa a posicionar o sujeito a partir dos moldes da concepção Integrativa/Adaptadora. Isso porque os efeitos da economia política e da Constituição dos Direitos Humanos de 1948 começam a produzir outras formas de relação com o sujeito anormal. Na constituição das práticas das instituições especializadas, ainda posicionava-se um sujeito demarcado por gradientes de aproximação com a norma, como já exposto, assim como a sua presença na sociedade deveria ser um ato de solidariedade.

Nesse período, década de 1980, as instituições Apaeanas aparelhavam-se não apenas com profissionais da Medicina, mas também passaram a circular nesse espaço psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, considerados os experts sobre as pessoas com deficiência e os responsáveis pela avaliação e pela indicação de práticas. Nesse momento, os professores eram coadjuvantes, restando-lhes a dependência de iniciativas dos profissionais técnicos na proposição da socialização das pessoas com deficiência, e instrumentalizando-os para as atividades e as situações de vida diária. Essas atividades tomavam o corpo como referência para o treinamento, o que pode produzir o efeito da participação coadjuvante dos profissionais da educação, no entendimento de que estes não se ocupam de forma tão precisa no corpo como instrumento de treinamento. Isso, é claro, no interior dos discursos do Movimento Apaeano, pois como mostra Machado (2015), nesse contexto da década de 1980, o trabalho pedagógico já havia entrado no cenário da deficiência.

Segundo Salaberry (2007, p. 51), “Quanto mais estímulo de movimento do corpo, e suas partes, mais probabilidade de restauração cerebral se alcançaria, havendo, assim, possibilidades de se chegar à normalização.” Ainda que uma outra concepção filosófica tenha entrado em cena, as práticas de correção e ajuste do sujeito fazem parte do cenário da instituição especializada por um longo período, ou melhor, elas não são abandonadas

pelos discursos do Movimento, mas acrescidas de discursos mais potentes ao contexto histórico e político.

Inicia-se, no entanto, uma circulação maior do sujeito com deficiência e os investimentos na educabilidade desse sujeito, com eles a integração na escola regular passa a ser necessária no cenário da proliferação dos discursos dos direitos humanos. Segundo Machado (2015, p. 105), a partir da década de 1980, constitui-se um “deslocamento na ênfase no risco de conviver para a ênfase no risco de não conviver,” anunciando um modo de vida neoliberal e como ele outras verdades em torno da circulação dos sujeitos com deficiência.

Não se trata de compreender a transição do liberalismo para o neoliberalismo como a finalização de um e início de outro, mas de entender quais condições foram abrindo um campo de possibilidades para que o neoliberalismo tomasse força. Assim, compreendo a partir de Veiga-Neto (2000) que,

[...]numa perspectiva foucaultiana, o neoliberalismo não representa a vitória liberal do horror ao Estado. [...] não há nem mesmo um retrocesso do Estado, uma diminuição do seu papel. O que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por expertos e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na sutilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (VEIGA-NETO, 2000, p. - 11)

Dessa forma, o campo da Educação vai reorganizando-se, e os sujeitos vão sendo subjetivados também no jogo do empresariamento e da concorrência, no qual participar é palavra de ordem. Lopes (2009) permite compreender o neoliberalismo como uma forma de vida que objetiva posicionar sujeitos num emaranhado discursivo de saberes, bem como a criação de mecanismos que preservem o interesse de cada um em estar

participando. A partir disso, Lopes coloca algumas regras que operam no neoliberalismo. A primeira grande regra é manter-se sempre em atividade, e a segunda regra, segundo a autora, é que “todos devem estar incluídos mas em diferentes níveis de participação.” (LOPES, 2009, p. 110)

Considero que a primeira regra é a porta de entrada da reorganização discursiva sobre o sujeito com deficiência pelo Movimento Apaeano. Isso porque, nessa regra, não é permitido que alguém fique de fora, sem participar dos benefícios e das ações do Estado que, através de políticas públicas de inclusão, têm como princípio conduzir os sujeitos no interior dos diversos grupos na sociedade.

A partir disso, gostaria de problematizar, de forma breve, que alguns dos investimentos mais precisos na inclusão estão assentados em discursos que abrangem a educação, os direitos humanos, as condições de igualdade, cidadania, respeito às diferenças e de outros discursos que, com ênfase na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, e na Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, passaram a dar maior sustento ao projeto de Educação Inclusiva no Brasil.

No contexto brasileiro, e tratando-se mais especificamente das políticas públicas no campo da Educação, portanto, observo uma efervescência discursiva a partir da década de 1990, em que a parceria com a lógica neoliberal fortalece-se na política de Governo com a entrada, em 1995, de Fernando Henrique Cardoso na Presidência da República, e com tal ocorrência amplia-se a noção de inclusão, e esta passa a envolver “um amplo conjunto de práticas voltadas para todos aqueles que historicamente sofriam por discriminação negativa” (VEIGA-NETO, 2011, p. 121-122). As políticas públicas na área da Educação e a publicação de materiais “traziam apelos, recomendações, e deveres expressos à população, como se fossem recomendações necessárias para que a proposta de colocar todos na escola alcançasse êxito” (RECH, 2011, p. 22).

Coloca-se para os sistemas de ensino e para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade

de seus alunos. Concretamente, esse construir junto requer disposição para dialogar, aprender, compartilhar e trabalhar de maneira integrada no processo de mudança da gestão e da prática pedagógica. [...] Além da articulação em nível de governo, toda a comunidade escolar [...] e outros segmentos da sociedade devem interagir nesse processo (BRASIL, 2001, p. 6).

Assim, o discurso presente nos documentos das políticas públicas passa a movimentar a organização da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que, desde 2008, vem determinando uma nova roupagem para o funcionamento da Educação Especial, demarcando os sujeitos e os espaços de circulação dos mesmos. Ou seja, como já destaquei no início desta dissertação, trabalho com um campo de saber – Educação Especial – que, para funcionar na Contemporaneidade, inscreve-se como Perspectiva da Educação Inclusiva, deslocando um sujeito subjetivado por práticas de correção e ajustamento para um sujeito da aprendizagem, investindo em outras práticas de intervenção.

O Movimento Apaeano, nesse sentido, como uma das produções discursivas assentadas no campo da Educação Especial, vai também produzindo uma reorganização dos seus discursos, e posicionando o sujeito com deficiência nessa nova ordem. Essa reorganização discursiva foi aos poucos constituindo-se no que se denominou de concepção Inclusiva/Transformadora.

A partir do final da década de 1990, o Movimento Apaeano, através da concepção Inclusiva/Transformadora, começou a investir mais na produção de discursos em que o sujeito é posicionado como sujeito da aprendizagem. Assim divulga o projeto *APAE EDUCADORA: A escola que buscamos: Propostas orientadoras das ações Educacionais*, que está fundamentado em um conjunto de ações pedagógicas por meio das orientações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96.

Para compreender como o Movimento Apaeano está posicionando o sujeito a partir da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

detive-me no Projeto Apae Educadora: A escola que buscamos, e mais especificamente no que esse projeto tem produzido em termos de orientações de práticas vinculadas ao fazer pedagógico, que produzem efeitos na posição que o sujeito com deficiência passa a ocupar no interior da instituição especializada.

O atendimento proposto pela APAE Educadora é de caráter pedagógico, estando qualquer intervenção de natureza clínica e psicopedagógica subordinada ao cumprimento das metas educativas previstas e operacionalizadas no currículo escolar. Desse modo, a proposta desenvolve suas ações, construindo espaços educacionais favoráveis à escolarização e formação dos alunos, focalizando o convívio social e a qualificação para o trabalho. Assim, as escolas avaliam e planejam condições que favorecem o desenvolvimento, a aprendizagem e a socialização de seus educandos.
(FENAPAES, 2001, p. 36)

Não desconsidero que o Guia Curricular, produzido pelo Movimento em 1975, já trazia algumas colocações de âmbito pedagógico, como a elaboração de um currículo, no entanto, esse currículo esteve centrado na localização de um sujeito na necessidade do ajuste e da correção, sob o olhar do profissional técnico, e o professor sendo colocado na periferia desse processo. Essa nova posição do sujeito, no projeto Apae Educadora, centraliza-o numa condição de aprendiz, e o professor ganha destaque nas práticas da instituição.

[...]a APAE Educadora, na tentativa de garantir as especificidades de cada instituição pedagógica e a diversidade de seu alunado, pauta-se pelos pressupostos progressistas que garantem a valorização do aluno como centro do processo educativo, que contempla os aspectos cognitivos, afetivos, sociais e suas relações com o mundo.

Nos casos de educandos com significativos comprometimentos mental ou múltiplos, que não puderem beneficiar-se de um currículo que inclua formalmente a base nacional comum, deverá ser proporcionado um currículo personalizado para atender às suas peculiaridades.
(FENAPAES, 2001, p. 30)

A partir das redes discursivas que o Movimento coloca em operação, vai aproximando-se cada vez mais da organização da escola regular e o sujeito com deficiência, por sua vez, igualando-se ao sujeito considerado normal, um sujeito que começa a ser posicionado como o sujeito cidadão, capaz de aprender e intervir, mesmo que minimamente, nas relações do jogo social. Para finalizar esse capítulo, considero importante sinalizar que, para atender aos preceitos da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, o Movimento investe num aperfeiçoamento das práticas de escolarização sobre o sujeito, e posiciona um sujeito do cuidado e do treinamento para um sujeito do auto-cuidado, do autoinvestimento e da aprendizagem, que entra na lógica do consumo e da concorrência nas regras do jogo neoliberal, através de diferentes graus de participação.

Ou seja, talvez, seja possível trabalhar com a hipótese de que estamos diante de uma atualização da ideia de sujeitos treináveis, educáveis, a partir de uma mobilização desses sujeitos, nessa passagem de uma subjetividade anormal – trabalhada por Lunardi (2003) - para uma subjetividade inclusiva, que Menezes (2011) busca desenvolver em sua tese. A atualização desses sujeitos, mais especificamente no contexto do Movimento Apaeano, vai aparecendo com mais ênfase na proposta da Apae Educadora: A escola que buscamos, em que existe uma outra estrutura de um currículo pensado para um sujeito da aprendizagem. Dessa forma, a produção discursiva também vai se atualizando, e a preocupação com a aprendizagem do sujeito fica mais evidente.

Portanto, o que fiz até o momento foi tentar compreender como o Movimento vai conduzindo suas práticas e deslocando a posição de um sujeito com deficiência, que necessitava do amparo e proteção, nos discursos da filantropia, para um sujeito da aprendizagem nos discursos das práticas de inclusão escolar. Esse posicionamento do sujeito com deficiência pelo Movimento Apaeano, no entanto, não é tranquilo. No próximo capítulo,

pretendo problematizar o que entendo por um processo de negociação do Movimento, diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como condição para permanecer no jogo neoliberal.

3 JOGOS DE NEGOCIAÇÃO DO MOVIMENTO APAEANO NO REGISTRO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Com este capítulo finalizo a problematização das “redes de significações” que coloquei em operação, bem como das “verdades” produzidas nesta dissertação. Apesar de ter sido colocado nessa posição por uma organização didática, o capítulo três é que poderia chamar de *start* da pesquisa, isso porque trago o Movimento Apaeano operando pela via da negociação no contexto de seu “surgimento,” e como ele foi participando dessa negociação diante da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir da negociação, a materialidade foi mostrando-me outras potencialidades discursivas, que já foram discutidas no capítulo anterior, no qual procuro entender o posicionamento do sujeito com deficiência no interior dos discursos do Movimento.

Vasculhando os materiais, e como já salientei no capítulo teórico-metodológico, foi necessário um recuo histórico para compreender como o sujeito com deficiência é posicionado no interior do Movimento Apaeano; para um segundo momento, foi também necessário trabalhar com materiais anteriores para entender as condições que mobilizam o Movimento Apaeano a negociar a sua permanência no atual contexto político no qual a inclusão é a palavra de ordem.

Desse modo, intenciono com esse capítulo problematizar discursos do Movimento Apaeano, bem como alguns fatos que considero potentes no histórico do mesmo para pensar os seus processos de negociação diante da organização da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. É importante destacar que os materiais e os acontecimentos que aqui sinalizo são aqueles com maior produtividade para a pesquisa, assim sem a intenção de cumprir uma linearidade histórica, ainda que corra esse risco, procuro me deter às possibilidades de problematizar a materialidade no terreno da negociação.

No período em que foi criado, o Movimento Apaeano negociava espaços para os sujeitos com deficiência mental, já que na década de 1950 no Brasil, a quase inexistência de instituições especializadas para o amparo desse sujeito partia de iniciativas privadas, com a participação de familiares. Desde esse período, as Apaes carregam uma bandeira assistencialista e filantrópica no atendimento aos sujeitos com deficiência. Para os defensores das políticas públicas da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, essas instituições marcam o lugar no qual proliferam-se práticas de exclusão e segregação. Não se trata aqui de fazer uma militância em defesa das Apaes, ou aliar-me aos preceitos da inclusão escolar. Não pretendo tampouco definir, nem mesmo chegar às conclusões sobre os tão celebrados e condecorados paradigmas na Educação Especial. Se trata, sim, de olhar para isso com outras lentes, que me possibilitem percebê-los nas tramas das relações de poder e da negociação.

Na escrita do projeto desta dissertação, destaquei as bandeiras de luta do Movimento Apaeano pela via da resistência, um conceito potente que compreendo, a partir da perspectiva foucaultiana, como uma possibilidade de abertura de lutas e transformação. No entanto, a noção de resistência abrange outras noções que, neste momento, eu não teria condições teóricas de sustentar, refiro-me à estratégia e às táticas. Outra questão é que, a partir da análise da banca de qualificação, o Movimento Apaeano está muito mais próximo de um nível de negociação diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do que propriamente de uma resistência perante esse projeto.

Diante disso, neste capítulo, trabalho com a hipótese de que o Movimento Apaeano, para sustentar seu espaço, ora curva-se aos discursos das políticas públicas utilizando-as como um aliado, ora negocia seu espaço. Aqui entendo que haja mais uma diferença entre o Movimento Apaeano e o Movimento Surdo, pois este último tem uma relação muito mais próxima com a noção de resistência quando busca estratégias para resistir à imposição de uma cultura ouvinte. Dadas as circunstâncias e as ressalvas

pelo abandono de algumas noções e a possibilidade de pensar por outra via, passo agora a olhar para como o Movimento Apaeano negocia sua permanência.

De acordo com registros, a criação das Apaes deu-se a partir da preocupação do casal Beatrice e George Bemis, que eram membros de associações de pais em prol da defesa dos direitos do sujeito com deficiência mental nos Estados Unidos. A maior preocupação girava em torno da falta de entidades que defendessem também os direitos desses sujeitos no Brasil, e prestassem atendimento às famílias. No entanto, essas famílias não foram o elemento chave na criação das instituições especializadas, pois o contexto político da década de 1950 direcionava para a abertura de direitos sociais, ofertando condições para novas parcerias entre instituições privadas e governo na educabilidade dos sujeitos com deficiência, ainda que as maiores atribuições ficassem por conta da iniciativa privada, como já exposto no capítulo anterior. Assim entendo que o Movimento já inicia sua negociação buscando maiores incentivos por parte do Governo para a educação pública dos deficientes mentais.

“Libertas quae sera tamen” – liberdade para que os nossos filhos excepcionais possam ser educados como nossos filhos normais o são, com acesso aos vários estágios da educação pública; pela ruptura dos grilhões do elitismo que ainda mancha nossa política educacional; liberdade através de uma lei básica de amparo, que será uma nova lei Áurea de redenção, de libertação dos conceitos helênicos e espartanos, que moldam o horizonte da vida dos nossos excepcionais”
(FENAPAES, 1979, p. 10)

A associação de pais criticava a inexistência de políticas que contemplassem direitos básicos para os deficientes mentais, comparando essa possível política como uma libertação da condição de anormalidade. Assim, vão se formando outras redes discursivas que começam a enredar-se com maior potência a partir da organização dos próprios movimentos sociais, principalmente pela via dos direitos humanos que agenciada à racionalidade liberal incentivam a circulação cada vez mais atuante dos

sujeitos. Diante disso, o Governo passa a interessar-se mais pelas questões da educabilidade das pessoas com deficiência. Assim como coloca Machado (2015, p. 85),

Talvez seja possível trabalhar com a hipótese de que o posicionamento dos sujeitos deficientes como sujeitos de direitos possa ser um dos baluartes que passa a movimentar o que, mais adiante, culminará num outro regime de verdade, o da inclusão escolar.

A participação direta ou indireta da Federação Nacional em cargos ou criação de políticas assistenciais no período de 1964 a 1973 é considerada, aqui, como uma das bandeiras de luta do Movimento no contexto político brasileiro, que estava sob forte tensão com a efervescência da Ditadura Militar, mas, a partir da inserção dos cursos de Ciências Sociais nas Universidades, os estudantes passaram a compreender as questões políticas por um viés mais crítico e organizaram-se em movimentos que contribuíram de forma decisiva na conquista de direitos que mais tarde culminou na Constituição Federal de 1988. (GOHN, 2011)

Com isso, as instituições Apaeanas ampliam-se enquanto movimento na defesa dos direitos das pessoas com deficiência junto com outros movimentos sociais. Dessa forma, representantes da Federação começam a envolver-se, buscando, através de espaços de participação política, dar visibilidade ao Movimento Apaeano. Essa abertura de participação não se dá de forma tranquila, tampouco desinteressada, mas sim através de negociações que também não são tranquilas, mas que podem ser potentes se compreendidas como uma relação belicosa, de enfrentamento que, no âmbito desta dissertação, é compreendida a partir de Foucault como uma relação de poder. Relação de poder esta, em que não há um detentor do poder, mas em que esse enfrentamento é contínuo, o poder exerce-se através de uma relação permanente, que atravessada por discursos, por um jogo de saberes, produz efeitos funcionando em rede.

Ao entender que as relações de poder e saber são atravessadas por uma série de discursos, que vão produzindo redes de significação, é possível compreender que essas relações estão implicadas num campo político, social e cultural. Nesse sentido, o Movimento Apaeano, atravessado por essas redes de significação, situa-se numa “arena de conflitos gerados pela busca de significação social” (PINHEIRO, 2012, p. 14), numa constante negociação, numa complexa relação de poder/saber.

Só tem sentido compreender o Movimento Apaeano pela via da negociação e das relações de poder/saber enquanto o Movimento faz circular um saber – Educação Especial –, e produz efeitos de negociação sobre os sujeitos com deficiência, e assim vão sendo produzidas outras verdades sobre esses sujeitos, em determinados contextos históricos, políticos e sociais.

É interessante observar como o Movimento coloca-se em circulação como aquele detentor dos saberes sobre o sujeito com deficiência, é claro que o Movimento Apaeano produziu muitos efeitos sobre esse sujeito, mas chamo a atenção para como ele vai se autorizando a formar “redes de significações” que mais tarde produzem pequenos efeitos de “verdades vigentes”.

Com a APAE iniciou-se no país o consenso de que deveria ser dado ao excepcional, portador de retardo mental, condições para integrar-se na sociedade, deixando de ser um estranho no meio de indivíduos normais.
(FENAPAES, 1979, p. 14)

Estou convencido e creio que é opinião unânime, de que foram as APAEs o notável fermento que deu forma, grandeza e impulso ao movimento nacional de amparo aos excepcionais no Brasil, à semelhança do que, em outros países democráticos da Europa e da América, já ocorrera.
(FENAPAES, 1979, p. 4)

A afirmação da importância da existência do Movimento Apaeano e das instituições especializadas aparece a todo momento na reportagem da revista em destaque. Dessa forma, o Movimento negocia, desde a sua criação,

espaço de direito aos sujeitos com deficiência mental, e a partir disso, alguns efeitos foram produzindo-se nas políticas públicas, voltadas aos direitos desses sujeitos, bem como na luta pela efetivação de políticas já existentes. Destaco algumas participações sociais que, segundo a Fenapaes (1979), tiveram influência direta ou indireta do Movimento.

Todavia, sujeitando-nos a possíveis, involuntários e injustos esquecimentos, poderemos citar grandes eventos, que tiveram ação direta ou indireta do espírito de boa vontade dos apaeanos:

1 – Em 1964, a nomeação do primeiro diretor da CADEME – criada já há quarenta anos atrás – na pessoa do nosso companheiro Clemente, de São Paulo, pelo então ministro da Educação e Cultura Flávio S. de Lacerda;

6- Em 1969 e durante o nosso Congresso em Brasília, a criação pelo saudoso Costa e Silva, do grupo Interministerial de atualização da Legislação de Excepcional, do qual fazia parte a nossa Federação;

8 – Em 1970, a resolução 72 do INPS que veio propiciar melhores condições de amparo ao excepcional;

11- Em 1972, o parecer nº 848 do Conselho Federal de Educação, que esclarece e comenta tópicos da Educação Especial;

(FENAPAES, 1979, p. 8)

Esse aumento da circulação de pessoas envolvidas com a causa deficiente não foi isolada, tampouco, foi a única causa do interesse do Governo. O Movimento, circunscrito nesse contexto da racionalidade liberal, encontra condições que o possibilitam ter maior visibilidade social. Assim, a parceria entre a iniciativa privada e o Governo a partir de campanhas, como já colocado anteriormente, possibilitam a maior circulação do campo da Educação Especial na agenda das políticas públicas, bem como do Movimento Apaeano na sociedade.

Nesse período, a expectativa do progresso nacional, a qual justifica o empreendimento em medidas desenvolvimentistas, tais como investimentos em campanhas de massa, indica não somente o foco ainda mais apontado para a população. Indica também,

especialmente no campo da educação especial, a reconfiguração da parceria estatal com as instituições especializadas. (MACHADO, 2015, p. 96)

Ainda que não sinalizado pela Fenapaes, no excerto da materialidade acima, entendo que a entrada da Educação Especial na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61 sinaliza a negociação pela circulação desse Movimento, bem como e principalmente, a circulação e a preocupação com o campo da Educação Especial. Para além de negociar a circulação de um saber no alvo das políticas públicas, o Movimento Apaeano negocia também seu espaço.

A Constituição impõe “ensino primário obrigatório gratuito para todos, dos sete aos quatorze anos, nos estabelecimentos oficiais”.

É evidente que aos excepcionais, nessa faixa de idade, deveria ser assegurada toda facilidade de aprendizagem compatível com a potencialidade de cada um. Sem dúvida, o caminho mais fável e menos dispendioso para esse fim é o aproveitamento das APAEs, possibilitando-lhes, através de recursos mais amplos, que se desenvolvam. Gerando estímulos para que outras tantas possam surgir, valendo-se pois, da experiência das já existentes, para assistir, com acerto, aos excepcionais de suas área, que hoje vivem marginalizados, fora dos padrões condizentes com a sua pessoa humana.

(FENAPAES, 1979, p. 16)

No contexto coercitivo do regime militar, a proliferação e a circulação do Movimento Apaeano e de instituições especializadas não estagnou. Os incentivos para a participação dos sujeitos com deficiência podem ser lidos indiretamente, com os incentivos para o ensino superior e profissionalizante, na busca pela qualificação de mão de obra, já que as oficinas de preparação para o trabalho das instituições especializadas ofereciam a possibilidade de uma profissão para os sujeitos considerados aptos à determinadas funções, atingindo assim maior interesse pela educação e o progresso do país.

A proliferação de novas instituições especializadas recebe, com esse interesse político, maior visibilidade por parte do Governo, enquanto “difusor” de um campo de saber, a Educação Especial, e assim vai

negociando o seu espaço na educação dos sujeitos com deficiência, aproximando-os cada vez mais dos sujeitos não deficientes, em oficinas de preparação para o trabalho ou classes especiais que foram se organizando dentro das escolas regulares.

Estamos, diante disso, direcionando-nos para um outro entendimento do campo da Educação Especial e uma reconfiguração das práticas. Já não se trata mais apenas de uma aproximação dos sujeitos com deficiência da normalidade, mas também de uma convivência com os sujeitos considerados normais. Não estou tratando de uma transição, de um abandono de determinados discursos por outros ou de uma mudança de paradigmas no campo da Educação Especial. Trato, de um contexto mais abrangente, em que as condições políticas e econômicas possibilitam a produção de outros efeitos. Assim, vão se produzindo os discursos na esteira da racionalidade neoliberal.

Até o momento, destaquei que o Movimento Apaeano negociou, desde a sua criação, espaço de direito aos sujeitos com deficiência mental, e que, através dessa negociação, foi se constituindo como um Movimento autorizado a falar do campo da Educação Especial e a localizar o sujeito com deficiência num contexto político, econômico e social, que nas décadas de 1950 a 1980, estava circunscrito num discurso filantrópico e assistencialista. Passo, agora, a olhar para as práticas de negociação do Movimento Apaeano na racionalidade neoliberal.

Não se trata, no entanto, de um abandono da defesa dos direitos dos sujeitos com deficiência, ou da luta pelo seu espaço, mas de somar a essa negociação discursos potentes para funcionar na lógica inclusiva. Desse modo, detenho-me a compreender como o Movimento Apaeano passa a funcionar também nessa lógica, ainda que negociando, através de suas produções, a permanência das escolas especiais, como são denominadas pelo Movimento Apaeano nessa reconfiguração da Educação Especial.

Entendo que a proposta de trabalhar com processos de negociação do Movimento Apaeano, neste capítulo, possa ficar mais evidente neste

momento em que passo a problematizar os discursos e as mobilizações desse Movimento no contexto que mencionei no parágrafo acima. Isso porque essa nova roupagem da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva passa a registrar o sujeito com deficiência no espaço da escola regular e reorganiza os espaços institucionalizados como centros de atendimento.

3.1 APRENDER, FLEXIBILIZAR, CIRCULAR: condições para aproximação do sujeito com deficiência da normalidade

A partir da década de 1990, a inclusão passa a ser alvo mais recorrente no cenário mundial. Os investimentos em termos de discussão, que baseados por princípios dos direitos humanos, começam a circular na forma de políticas públicas com propostas de solidariedade e democracia. A educação, nesse contexto, é a porta de entrada para todos os grupos marginalizados, que não tinham oportunidades de crescimento. A escola, por sua vez, torna-se o lócus ideal para o desenvolvimento de práticas solidárias em prol da diversidade.

No caso específico do Brasil, os investimentos mais precisos na inclusão passam a ser alvo do Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC). Sua entrada no Governo brasileiro num contexto neoliberal defende as questões da diferença e diversidade, conforme Rech (2011); até esse momento, as discussões não tinham centralidade na escola, a inclusão estava ligada às questões sociais. No segundo mandato, FHC tem maior interesse na educação, entendendo que escola e sociedade deveriam estar interligadas, introduz princípios democráticos na educação, sendo que, de acordo com Lopes (2007, p. 31), “diante da democratização da escola, os sujeitos passam a ser promotores de si, ou seja, passam a ser responsáveis tanto pelo seu sucesso quanto pelo seu fracasso na aprendizagem e no comportamento/disciplina”.

Assim o Governo vai criando possibilidades de abertura ao movimento da inclusão escolar, apontando uma transformação educacional. Essa ideia de transformação, segundo Rech (2011, p. 27), “gera na população uma ideia de mudança plena [...] Ela passa a ser entendida como a “salvação educacional”, como a única forma de aceitar, respeitar e conviver com o outro”. Desse modo, o conjunto de práticas de inclusão no campo da Educação passa a circular como uma verdade vigente.

O Movimento Apaeano, nesse momento, já inicia uma defesa dos seus espaços, construindo propostas que orientem sua organização como um espaço de direito para os sujeitos com deficiência e, portanto, um espaço inclusivo. Em 2001, passa a circular o documento *Apae Educadora - a Escola que buscamos: proposta orientadora das ações educacionais*.

*Esta proposta é dedicada aos alunos das escolas das APAEs por acreditarmos em seu potencial de aprendizagem e na certeza de estarmos garantindo as mesmas condições de educação ofertadas aos demais alunos, propiciando-lhes igualdade de oportunidades e, com isso, valorizando seu potencial e elevando suas expectativas existenciais.
(FENAPAES, 2001. Dedicatória)*

*Além disso, visa suprir a necessidade de atender às demandas sociais latentes e sistematizar, na medida do possível, as ações pedagógicas das APAEs, dentro de uma perspectiva formal de escolarização para a vida.
(FENAPAES, 2001, p. 12)*

O Movimento, que anteriormente lutava para conquistar visibilidade social, passa agora a negociar a sua permanência. Para tanto, vai aproximando-se de discursos educacionais e, como já colocado no capítulo anterior, posicionando o sujeito com deficiência como sujeito da aprendizagem, o que localiza também o espaço da instituição como um espaço de aprendizagem. Assim, justifica-se como um espaço inclusivo curvando-se aos preceitos neoliberais para continuar jogando.

No entanto, considero que, quando o Movimento Apaeano curva-se aos discursos que se produzem na esteira do neoliberalismo, ele não está apenas afirmando que os sujeitos devem ser colocados numa condição de aprendiz,

transformando assim o seu espaço antes segregado em espaço inclusivo. Ao curvar-se para os discursos neoliberais, o Movimento utiliza uma estratégia de negociação, que tem como efeito a continuidade da sua circulação na sociedade. Assim, compreendo, a partir de Lunardi (2005, s/p) - ainda que na problematização sobre o sujeito surdo -, que o espaço que o sujeito com deficiência ocupa é “como um espaço discursivo, que funciona como marcador, como um lugar onde situar os alunos surdos, que nada mais é que espaços constituídos por relações de poder”.

Essa “nova” proposta de reorganização da Apae, culminou em uma outra estratégia de negociação, a de realocar os profissionais dentro das instituições especializadas. Antes, na década de 1970, tínhamos como atores principais os profissionais ligados à área da saúde, médicos, terapeutas, mais tarde psicólogos passam a fazer parte da equipe, como especialistas sobre os sujeitos com deficiência. Os professores, nesse momento, tinham papel periférico, e deveriam seguir as orientações dadas por esse corpo clínico. Agora, na proposta Apae Educadora, o foco está num sujeito aprendiz, flexível e num espaço com práticas de escolarização formal; os atores principais já não são mais ligados à área da saúde, esses dão lugar aos professores, e ficam disponíveis para contribuir com o trabalho desse profissional da educação.

A proposta APAE Educadora: A Escola que Buscamos visa à definição e construção de um projeto pedagógico em âmbito nacional, ou seja, em cada uma das instituições escolares do Movimento Apaeano, podendo ser operacionalizado em duas frentes de ações. A primeira desenvolvida no interior do próprio Movimento, introduzindo a educação escolar, utilizando-se das normas comuns às instituições pedagógicas e oferecendo os níveis de educação infantil, ensino fundamental (primeiro e segundo ciclo) e as modalidades de educação de jovens e adultos e educação profissional.

A segunda frente de ação volta-se aos princípios de parcerias interinstitucionais, tendo como referência o processo político-social de formação dos portadores de deficiência e garantia de ações coletivas que permitem propiciar o pleno desenvolvimento das potencialidades sociais,

afetivas e intelectuais do aluno. Parte-se da premissa que a educação é um ato de construção social e que não deve se limitar à instituição escolar. Torna-se necessário uma articulação com as famílias, empresários e outras entidades representativas que possibilitem um conjunto de ações que garantam as especificidades da própria dinâmica da formação para o exercício da cidadania.
(FENAPAES, 2001, p. 27)

Assim, o discurso pedagógico, inscrito numa lógica inclusiva, aparece nos projetos do Movimento negociando a permanência das instituições especializadas. No entanto, vão aparecendo novas formas de convencimento da população com relação aos benefícios dos sujeitos estarem na escola regular, a partir de campanhas nacionais, para sensibilização escolar de deficientes como mostra Machado (2015).

Além disso, a expansão das políticas públicas também vai convencendo a todos que o melhor lugar para os sujeitos com deficiência se dá exclusivamente na escola regular. Dessa forma, em 2008, o Governo Federal lança a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. A partir dessa política, a Educação Especial é colocada como Educação Inclusiva, sendo mais enfática quanto ao espaço de circulação dos sujeitos com deficiência, determinando quem são esses sujeitos e como a Educação Especial deve funcionar nesse espaço.

IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo:

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;*
- Atendimento educacional especializado;*
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;*
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;*

- *Participação da família e da comunidade;*
- *Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e*
- *Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.*

(BRASIL - MEC/SECADI, 2008)

Diante disso, novas negociações passam a circular no interior do Movimento. Em 2007, enquanto o Brasil preparava-se para a publicação e efetivação da política, o Movimento entra em cena mais uma vez publicando seu posicionamento diante da condução da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No *Posicionamento do Movimento Apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências intelectual e múltipla* aparecem possibilidades de negociação num caráter mais militante. O que me parece é que o Movimento continua a se curvar e se produzir na esteira do neoliberalismo, resiste a algumas indicações da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, negocia outras, e assume um conceito de inclusão para além da escola. Inclusão como princípio de organização do Estado.

De uma maneira geral, um documento de política não deve afirmar que a inclusão se consolidará mediante o deslocamento de estudantes de escolas especiais para as escolas comuns, o que – no nosso entendimento – se constitui redução e/ou simplificação do significado e das implicações de um efetivo processo de inclusão desejado (FENAPAES, 2007, p. 8).

A defesa do Movimento Apaeano

O Movimento das Apaes defende:

A **escola especial** como escola de fato e de direito, por isso inclusiva, do ponto de vista do acolhimento à diversidade; A **construção de um sistema educacional inclusivo que contemple o fortalecimento das escolas comuns e a permanência das escolas especiais, com como a abertura de novas escolas especiais**, em consonância com o Programa de Ação para a Década das Américas pelos Direitos e pela Dignidade das Pessoas com Deficiência (2006-16); A **ressignificação das escolas comuns e das escolas especiais** para o cumprimento de sua função com qualidade, podendo estas se organizar como centro de atendimento educacional especializado, preservando nele o funcionamento da escola especial;

(FENAPAES, 2007, p. 7, grifos próprios).

Entendo que esse documento é uma produção discursiva operada pelas relações de poder, quando busca, através de negociações, atribuir outros significados a um determinado campo de saber, a Educação Especial. Por esse viés, é preciso compreender que “poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 2013, p. 30).

Ainda, no campo das negociações, encaminhando-me para a finalização desta discussão, destaco a mobilização do Movimento Apaeano pela alteração do texto da Meta 4 do Plano Nacional de Educação – PNE (2014 – 2024). Essa mobilização reuniu Apaes de todo o Brasil na defesa da alteração do texto do PNE no que diz respeito à oferta de educação para pessoas com deficiência. Entre as reivindicações dessa mobilização, ocorrida em 2013, estavam: a destinação de recursos do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB para Educação Especial; a manutenção do texto original da Meta 4 do PNE, em especial o termo preferencialmente; a manutenção das escolas especiais no PNE, entre outras reivindicações no campo da Educação e na destinação de recursos. Essa mobilização é um dos recortes possíveis do Movimento Apaeano na atualidade, que funciona como bandeira de luta e estratégia de negociação frente à efervescência da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O texto original, referente à Meta 4 do PNE (2011 – 2020), Projeto de Lei Nº 103 de 2012 colocado em discussão pelo Movimento, visa o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, preferencialmente, na rede regular de ensino. Esse projeto inicial não foi votado e retornou à Câmara Federal com modificações na redação.

META 4 – Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, na rede regular de ensino (BRASIL, 2013 p. 23).

Nessa nova redação, o termo preferencialmente foi retirado da Meta 4, e o Movimento Apaeano convidou todas as Apaes a mobilizarem-se na defesa da manutenção do texto original, com o interesse voltado ao termo preferencialmente. Essa mobilização culminou, portanto, na ênfase preferencial ao sistema regular de ensino. Não se trata de analisar aqui o significado da palavra preferencialmente no seu sentido etimológico - apesar da multiplicidade de interpretações que podem ser feitas -, mas de compreender que efeitos a permanência ou a retirada dessa palavra no Plano Nacional de Educação podem produzir, pois a retirada implica, mais uma vez, a ênfase no deslocamento das práticas de Educação Especial exclusivamente para a escola regular; e a permanência implica, não por acaso, a produtividade discursiva do Movimento Apaeano na conjuntura atual.

Na esteira em que esta dissertação foi produzida, não tenho a intenção de colocar-me a favor ou contra a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, ou então das práticas desenvolvidas nas instituições especializadas, tampouco colocar-me numa condição de neutralidade frente às discussões que levantei na escrita. Trata-se - ou ao menos tentei tratar - de problematizar apontamentos dados como naturais por políticas públicas, que tomam força de verdade e naturalizam-se, sendo tomados como as únicas formas possíveis de compreensão no presente.

O que tentei mostrar, neste último capítulo, foram as “redes de significações” em que o Movimento Apaeano vai se entrelaçando para negociar seu espaço diante da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Em alguns momentos, curvando-se aos preceitos desta nova roupagem para a Educação Especial; em outros numa relação belicosa

de enfrentamento, um movimento que se agita e se acalma diante das “verdades vigentes”.

PARA CONTINUAR PENSANDO

*Esta é uma escrita sem introdução,
desenvolvimento e conclusão;
é uma escrita entendida como processo inacabado,
como movimento constante;
esta escrita não sabe onde vai chegar,
porque o mais interessante sempre está no meio,
nunca no início ou no fim
(KOHAN, 2002, p.124).*

Segundo Kohan (2002), o interessante da escrita não está no começo ou no fim, o que interessa na pesquisa é o que o pesquisador consegue desenvolver ao meio dela, aquilo que ele faz com a materialidade elencada para a análise, se as ferramentas para tal empreitada funcionam para operar nessa materialidade. Enfim, não é no capítulo final da escrita que apresentarei as possíveis repostas para os questionamentos desenvolvidos no meio dela. O que gostaria de trazer aqui são algumas “redes de significações” que foram aparecendo ao longo do trabalho, bem como a problematização sobre as “verdades vigentes” que foram se produzindo nessas redes.

Na efervescência dos discursos educacionais alocados na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tem o sujeito com deficiência como alvo e a escola regular como lócus de atuação, convocar para a roda de pesquisa um Movimento assentado nas práticas das instituições especializadas parece significar estar na contramão dessa roda. No entanto, para além de apenas concordar ou discordar da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, entendo que a temática precisa estar, de algum modo, nos movimentando e nos retirando daquilo que chamamos de zona de conforto. Para tal, a temática desta dissertação aproxima-se do pensamento de Foucault (1998, p. 13), pois, segundo o

filósofo, “existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê é indispensável para continuar a olhar ou a refletir.”

Neste momento, é indispensável que eu saiba que posso pensar e perceber diferente daquilo que tenho vivenciado como professora responsável pelo atendimento educacional especializado (AEE) em quatro escolas da rede municipal de Gramado - RS, com dezessete alunos em processo de inclusão e oito monitores sob minha orientação. Muitas são as estratégias que preciso utilizar todos os dias, afinal, além da atribuição frente a aluno no AEE, preciso fazer com que essa inclusão funcione nas escolas.

Para além de pensar se as estratégias que tenho utilizado são boas ou ruins, diariamente, tento fazer um exercício de desconfiar minimamente da minha própria prática e do que vem sendo produzido na escola. Será que apenas a escola regular pode significar práticas inclusivas? Será que esse espaço é o único possível de aprendizagem para os sujeitos com deficiência?

Diante da necessidade de todos estarem na escola regular, questiono a manutenção dos espaços de escolas especiais como oferta de educação para pessoas com deficiência, afinal, com a necessidade e a naturalidade com que a Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva vem sendo disseminada ocorre um efeito de apagamento ou fechamento dos espaços especializados. Desse modo, passo a perguntar: por quais vias se justificam ainda o funcionamento e a mobilização do Movimento Apaeano e das instituições especializadas?

A partir disso e de uma aproximação das discussões sobre as instituições especializadas, passo a olhar para o Movimento Apaeano tentando perceber como ele tem conduzido suas práticas, como significa o sujeito com deficiência e o seu próprio espaço no contexto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Dessa forma, na problemática da pesquisa, busquei compreender **como os discursos do Movimento Apaeano posicionam-se no deslocamento do sujeito com deficiência no registro da Educação**

Especial para o sujeito com deficiência no registro da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva? Diante de tal questionamento, elenquei os objetivos que denominei de eixos de investigação.

No primeiro eixo do trabalho, busquei compreender como o Movimento Apaeano posiciona o sujeito com deficiência no registro discursivo do campo da Educação Especial. Para esse momento, procurei fazer um recorte de alguns momentos históricos do Movimento Apaeano, situando-o num determinado contexto político desde a sua criação até o momento atual. Além disso, tentei entender como os discursos desse Movimento foram posicionando o sujeito com deficiência durante o período em questão.

Nesse eixo, estabeleci conexões e mostrei as condições em que o Movimento Apaeano investe na institucionalização do sujeito deficiente, um sujeito produzido sob o registro da Educação Especial, e posteriormente como este foi sendo deslocado para um sujeito da aprendizagem na Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. O Movimento inicia suas atividades investindo práticas disciplinares num sujeito que necessitava ser treinado e vigiado, e aos poucos vai remodelando esse sujeito no interior de seus discursos para um sujeito da aprendizagem.

A problematização desse eixo só foi possível com um recuo histórico na materialidade. Busquei, portanto, produções anteriores àquelas com as quais estava trabalhando. Não tinha certeza do que encontraria, afinal poucas são as produções ou as pesquisas com esta temática. Os materiais, apesar de não serem muitos, sinalizaram-me questões bem pontuais sobre a localização do sujeito com deficiência no Movimento Apaeano, a partir dos quais pude problematizar esse eixo.

No segundo eixo-objetivo problematizei o deslocamento desse sujeito pelo Movimento Apaeano, como um processo de negociação, diante do registro da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse eixo, trago o Movimento Apaeano operando pela via da negociação no contexto de seu “surgimento,” e como ele foi deslocando

essa negociação diante da Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

Para além de perceber as bandeiras de luta, entendo que outras possibilidades podem ser lidas no interior dessa pesquisa. Ou seja, neste trabalho, tentei mostrar que a produção discursiva que circula no Movimento Apaeano traz a defesa da Educação Especial como área de saber que produz o sujeito deficiente e os espaços que esse deve frequentar. Talvez possamos pensar que essa também se torna uma bandeira de luta, uma negociação do Movimento quando se coloca na defesa do campo da Educação Especial, enquanto ele é revestido pela Educação Inclusiva.

Iniciei esta dissertação colocando minha insatisfação perante as “verdades vigentes”, e destacando a possibilidade de tramar outras “redes de significações”, a partir das lentes da perspectiva pós-estruturalista e dos Estudos Foucaultianos em Educação. Isso, no entanto, não significa que concluí a pesquisa satisfeita com os possíveis resultados, ou com as verdades que produzi. Mas, significa estar satisfeita com a possibilidade de pensar diferente daquilo que está dado, do que é considerado natural. Significa, também, que outras insatisfações surgiram nesse período, e que podem me movimentar a novas problematizações, e a pensar outras formas de conduzir práticas inclusivas que não se reduzam a um lócus de atuação, mas que sejam produtivas aos sujeitos com deficiência.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: 2008.

_____. **O PNE (2011 – 2020):** Metas e estratégias. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105 – 131.

EBBING, Dinara Soraia. **Educação inclusiva:** a problematização das políticas e a reorganização das práticas escolares. 2011. 39 p. Trabalho de conclusão Graduação (Educação Especial – Licenciatura) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

EWALD. François. **Foucault, a Norma e o Direito.** 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FEDERAÇÃO NACIONAL DAS APAES. **Guia Curricular para deficientes mentais, educáveis, treináveis e semidependentes.** São Paulo: Almed, 1975.

_____. **Revista Mensagem da Apae.** Abril – Junho. 1979. Ano 6. Nº 16.

_____. **Eixo Referencial de Atuação:** relatório analítico. 1997.

_____. **Apae Educadora: a escola que buscamos. Proposta orientadora das ações educacionais.** 2001.

_____. **Posicionamento do movimento Apaeano em defesa da inclusão escolar de pessoas com deficiências Intelectual e múltipla.** 2007.

FOUCAULT, Michel. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade:** curso do Collège de France (1975- 1976).

Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p. 285-315.

____. **História da sexualidade I: A vontade de saber.** Tradução: Maria Thereza da Costa Albuquerque e J.A Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

____. **Segurança, território e população.** Tradução de Eduardo Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

____. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Tradução: Raquel Ramallete. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

____. **Microfísica do poder.** Organização de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GOHN, Maria G. **Movimentos Sociais na Contemporaneidade.** Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, v.16, n. 47, p. 333-351, maio/ago. 2011.

HATTGE, Morgana Domênica; LOPES, Maura Corcini. **A inclusão escolar e o movimento Todos pela Educação.** Revista Educação Especial. v. 28. n. 53. p. 569- 582. Set./dez. 2015. Santa Maria

KOHAN, Walter Omar. **Entre Deleuze e a Educação: notas para uma política do pensamento.** Revista Educação & Realidade. Jul/Dez. 2002. p. 123 – 130.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault.** Tradução de André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LOBO, Lilia Ferreira. O nascimento da criança anormal e a expansão da psiquiatria no Brasil. In: Haroldo Rezende (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 199 – 215.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam.** Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107 – 130.

____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; DALIGNA, Maria Cláudia (Orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola.** Canoas: Ulbra, 2007. p. 11 – 34.

____. Prefácio: “Políticas de inclusão e governamentalidade” in: Adriana da Silva Thoma e Betina Hillesheim (org). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças**. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011.

LOPES, Maura Corcini. et. all. **Inclusão e Biopolítica**. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: Unisinos, 2010.

LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. (Coleção Temas & Educação)

LOSEKANN, Cristiana. **Espaços de participação política: um estudo da Apae**. 2005. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

____. **Tratar de incluir, tratar de normalizar**. Revista do Centro de Educação. UFSM. 2005, n.26.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 p. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. Tradução de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MAZZOTTA, Marcos. J. S. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o Presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Tradução de Paulo Ferreira Valerio. São Paulo: Paulus, 2012. (Coleção Biopolíticas)

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PADILHA-ALLEBRANDT-, Sandra Marisa, **A Instituição Apaeana no cenário da educação inclusiva**. 2004, 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2004.

PINHEIRO, Daiane. **You tube como pedagogia cultural:** espaço de produção, circulação e consumo da cultura surda. 2012, 80f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2012.

RECH, Tatiana Luiza. A emergência da inclusão escolar no Brasil. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças.** Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 19 – 34.

SALABERRY, Neusa T. Machado. **A Apae Educadora:** na prática de uma unidade da Apae de Porto Alegre 2007 132f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SENADO FEDERAL – SECRETARIA GERAL DA MESA. **Texto com revisão da 37ª Reunião da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa da 3ª Sessão Legislativa Ordinária da 54ª Legislatura. 2013.** Disponível em: <<http://www.senado.leg.br/atividade/comissoes/sessao/disc/listaDisc.asp?s=000577/13>> Acesso em: 25 out, 2015.

SOMMER, L. H. **A ordem do discurso escolar.** Revista Brasileira de Educação. 2007, v.12, n. 34.

VEIGA- NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera & CASTELO BRANCO, Guilherme (Org.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179 – 217.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Caminhos Investigativos:** novos olhares na pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23 – 38.

_____. Na oficina de Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (org.). **Foucault 80 anos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p.79-91.

_____. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações Iniciais. In: RECHICO, C. F.; FORTES, V. G. (Org.). **Educação e Inclusão na contemporaneidade.** Boa Vista: UFRR, 2008. p. 11 – 28.

_____. **Foucault e a Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. 160 p. (Pensadores & Educação, 5).

WILLIAMS, JAMES. **Pós-estruturalismo.** Rio de Janeiro: Vozes, 2012. (Série Pensamento Moderno)