

A HORA E A VEZ DA FAMÍLIA EM UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS OFICIAIS

por

Priscila Turchiello

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

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Alcione Munhóz

Santa Maria, RS, Brasil

2009

T932h Turchiello, Priscila

A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva:
problematizando discursos oficiais / por Priscila Turchiello. – Santa
Maria, 2009.

82 f.: il.; 30 cm.

Orientadora: Maria Alcione Munhóz
Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria,
Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2009.

1. Educação 2. Educação especial 3. Políticas de inclusão
4. Pessoas com deficiência - Família I. Munhoz, Maria Alcione
III. Título.

CDU 376 – Ed. 1997

Ficha catalográfica elaborada por
Josiane S. da Silva - CRB-10/1858

**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 HORA E A VEZ DA FAMÍLIA EM UMA SOCIEDADE INCLUSIVA:
PROBLEMATIZANDO DISCURSOS OFICIAIS**

elaborada por
Priscila Turchiello

como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação

Comissão Examinadora:

Maria Alcione Munhóz, Dr.^a
(Presidente/Orientadora)

Elí Terezinha Henn Fabris, Dr.^a (UNISINOS)

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 19 de novembro de 2009.

*Dedico este trabalho à minha família por tudo o
que significa em minha vida.*

Agradecimentos

Talvez fosse uma “missão impossível” falar aqui de todos aqueles que, de alguma forma, me acompanharam neste caminho. Muitos foram os que deram alguns passos comigo, mas apenas alguns se mantiveram nesta caminhada até o fim. Gostaria de agradecer àqueles que contribuíram para a materialização deste trabalho.

Pai,

pelo apoio incondicional, pelo amor e amizade sempre demonstrados e, principalmente, pela confiança que tens em mim.

Mãe,

teu zelo, amor e preocupação comigo sempre me fazem lembrar que nunca estou sozinha, independentemente das escolhas que eu faça.

Cris e Beth,

agradeço a vocês pelo amor, atenção e preocupação demonstrados, por estarem presentes nos diferentes acontecimentos de minha vida e acreditarem que eu chegaria até aqui.

Nire e Márcio,

agradeço por compartilharem comigo momentos importantes, pelo carinho, cuidado e amizade.

Obrigada por tudo, por me ensinarem a ser o que sou. A cada dia que passa, tenho a certeza de que nossa vida juntos é uma “história extraordinária”. Afinal, como já ouvi várias vezes, sangue não é água. **AMO VOCÊS!**

À Prof.^a Maria Alcione,

agradeço pela convivência, amizade e, principalmente, por aceitar minhas opções.

À Prof.^a Márcia,

pelo apoio na realização deste trabalho, por ter contribuído no seu traçado e, especialmente, pela oportunidade de convivência no grupo.

Às Professoras Elí e Fabiane,

pela disponibilidade de realizarem uma leitura criteriosa do meu trabalho. Suas indicações auxiliaram a constituir esta pesquisa.

*Fernanda e Eliana,
agradeço a vocês pelo ato de amizade que possibilitou que este trabalho pudesse
ser concluído.*

*Nilza, Mônica, Camila, Carla, Juliane, Liane, Anie, Cristiane,
colegas/amigas/companheiras, por terem compartilhado comigo experiências,
conquistas, angústias e alegrias.*

*Paula, Rossana, Carolina, Ariela, Silvana, Tiago, Deisi, Rafael, Bruno,
pela amizade, companheirismo, confiança e, especialmente, pela alegria que trazem
à minha vida.*

*Aos demais colegas, amigos e professores,
agradeço pelos momentos compartilhados.*

Obrigada por vocês terem feito parte desta caminhada, e que possamos em outros
momentos cruzar nossos caminhos!

“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” (FOUCAULT, 2007, p.13).

RESUMO

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

A HORA E A VEZ DA FAMÍLIA EM UMA SOCIEDADE INCLUSIVA: PROBLEMATIZANDO DISCURSOS OFICIAIS

AUTORA: PRISCILA TURCHIELLO
ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a MARIA ALCIONE MUNHÓZ

Data e Local da Defesa: Santa Maria, RS, 19 de novembro de 2009.

Busco, na presente dissertação, problematizar os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade na produção das famílias de pessoas com deficiência. Tal empreendimento analítico foi desenvolvido tendo como materialidade os documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial, constituindo como foco de análise as publicações *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva* (BRASIL, 2006) e *Educação Inclusiva: a família* (BRASIL, 2004). Tomando como referencial estudos de vertente pós-estruturalista em educação e algumas contribuições do pensamento foucaultiano, analisei os discursos das políticas de inclusão, buscando entender como as famílias de pessoas com deficiência vêm sendo narradas e produzidas por esses discursos e de que forma a inclusão tem sido posicionada como necessária a essas famílias. Ao empreender um retorno estratégico à Modernidade, pude compreender a emergência dos discursos que, no meu entender, criaram as condições de possibilidade para a constituição de políticas de inclusão na atualidade, bem como o lugar da família de pessoas com deficiência nessa conjuntura. Posteriormente, ao analisar as recorrências discursivas acerca da inclusão, busquei mostrar que as políticas de inclusão são uma forma de vigilância mais eficaz que passa a investir sobre a população dos sujeitos deficientes, colocando em funcionamento diferentes mecanismos que buscam gerenciar o risco de essa população encontrar-se excluída. Isso tornou possível compreender que, no contexto contemporâneo, as políticas de inclusão se constituem como um imperativo, uma metanarrativa, legitimada por diferentes campos de saber. Desse modo, verificou-se que as políticas de inclusão se constituem como uma economia para o Estado e que, ao investirem sobre as pessoas com deficiência, acionam diferentes estratégias, entre elas, as famílias desses sujeitos, que são fabricadas como alvo e também agente das políticas de inclusão.

Palavras-chave: Políticas de Inclusão; Família de pessoas com deficiência; Discurso.

ABSTRACT

Master's Dissertation
Program of Post-graduation in Education
Federal University of Santa Maria

TIME OF FAMILY IN AN INCLUSIVE SOCIETY: PROBLEMATIZING OFFICIAL DISCOURSES

AUTHOR: PRISCILA TURCHIELLO
ADVISOR: Prof. Dr. MARIA ALCIONE MUNHÓZ

Date and Local of Presentation: Santa Maria, RS, November 19th, 2009.

The present dissertation aims at problematizing the discourses of inclusion policies and their effects of truth on the production of families of disabled people. Such analytical task has been developed considering the materiality of official documents produced by the Ministry of Education together with the Secretary of Special Education. Its focus of analysis has been the publications *Time of family in an inclusive society* (BRASIL, 2006) and *Inclusive education: the family* (BRASIL, 2004). Considering studies in the post-structuralist perspective on education as well as some contributions of Foucauldian thoughts, I have analyzed the discourses of inclusion policies in an attempt to understand how families of disabled people have been narrated and produced by those discourses and how inclusion has been positioned as necessary to these families. In a strategic return to Modernity, I have been able to understand the emergence of discourses that, from my point of view, have created the possibility conditions for the current constitution of inclusion policies, as well as the place of the family of disabled people in this scenery. On analyzing the discursive recurrences about inclusion, I have attempted to show that inclusion policies are a more effective form of surveillance that invests on the population of disabled subjects, triggering different mechanisms that seek to manage the risk of that population being excluded. This has allowed for the comprehension that, in the contemporary context, inclusion policies are an imperative, a meta-narrative, legitimated by different fields of knowledge. Thus, inclusion policies are constituted as an economy to the State, which on investing on disabled people trigger different strategies; among them are the families of these subjects, who are produced as both a target and an agent of inclusion policies.

Key Words: inclusion policies; family of disabled people; discourse.

SUMÁRIO

<i>PRIMEIROS PASSOS</i>	11
<i>1. APONTANDO CAMINHOS</i>	21
1.1 Sob que olhar	22
1.2 Materialidade	26
<i>2. A PRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA SOCIEDADE ORDENADA PELA CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DESTINADOS À DEFICIÊNCIA</i>	34
2.1 A emergência da família vigilante no registro da ordem moderna	41
<i>3. INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO NA CONTEMPORANEIDADE</i>	47
<i>4. A PRODUÇÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS DA INCLUSÃO</i>	58
4.1 Família como alvo das políticas de inclusão: vigilância e controle do meio familiar	59
4.2 Família como agente da inclusão: gerenciando o risco de os filhos deficientes não se incluírem	67
<i>AO FIM DA CAMINHADA</i>	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	75

PRIMEIROS PASSOS...

“Não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada, no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras” (VEIGA-NETO, 2007, p.33).

Eis que chega o momento de apresentar as tramas que me envolveram durante o Curso de Mestrado e que me levaram à escrita desta dissertação. Minha intenção não é apresentar um porto seguro, mas mostrar minha maneira de ver meu objeto de pesquisa e de me relacionar com ele. Por isso, considero que esta etapa se constitui não como a finalização de um investimento de pesquisa, mas como a possibilidade de convidar os leitores a lançarem outros olhares a este objeto e, quem sabe, permitir que sejam trilhados outros caminhos.

Com isso, quero dizer que a escrita deste trabalho foi e é marcada por começos e (re)começos, idas e vindas que não se esgotaram, constituindo-se como algo provisório e aberto a retornos. Portanto, sintam-se convidados a caminhar comigo pelas trilhas que tomei, estando elas investidas por minhas incertezas, questionamentos, leituras e impressões acerca dos discursos que narram e produzem modelos de família de “pessoas com deficiência”¹ nas políticas de inclusão.

Na atualidade, a inclusão tem sido um tema recorrente de análises e discussões, ocupando a vitrine do campo social, político e educacional. Assim, vamos sendo interpelados por diferentes discursos que colocam em evidência, através de campanhas, programas, políticas e demais ações, a importância das políticas de inclusão, de estarmos envolvidos com projetos que possibilitem condições de “igualdade” e a “participação” de todos os cidadãos na vida em sociedade.

¹ Opto por utilizar a expressão “pessoas com deficiência” neste trabalho devido ao seu uso corrente em publicações acadêmicas e científicas, bem como nos materiais que constituem o *corpus* empírico desta pesquisa. Penso que certos eufemismos têm sido utilizados, conforme Veiga-Neto (2001), no sentido de reduzir a discussão sobre a questão da anormalidade ao âmbito técnico, o que me parece acontecer quando boa parte dos estudiosos empreende análises e discussões acerca da maneira mais “politicamente correta” de se referir aos inúmeros grupos inventados na Modernidade sob a denominação de “anormais”.

Nesse contexto, percebo o quanto educadores, famílias e os próprios sujeitos-alvo dessas políticas são capturados por esses discursos, sendo investidos por redes de saber-poder que os levam a pensar, analisar e agir de determinadas formas em relação à inclusão, tomando-a como um imperativo, isto é, uma verdade absoluta, inquestionável e necessária. Falo aqui de captura, pois, conforme Veiga-Neto (2004), ao nos deixarmos capturar por uma verdade, somos investidos por um efeito de poder sutil e produtivo que acaba por nos impor uma verdade como natural, necessária.

Não quero aqui apresentar-me numa suposta neutralidade, pois também me encontro envolvida, enredada nessas tramas discursivas que a todo tempo me interpelam; nem mesmo penso que seria possível posicionar-me na exterioridade dos jogos de poder-saber que investem sobre nós permanentemente. Com esse entendimento, o que busco é apontar alguns efeitos de verdade dos discursos das políticas de inclusão a partir de outros olhares, outras possibilidades de análise.

Gostaria, para iniciar essa caminhada, de descrever alguns fatos, contar algumas das minhas verdades (produzidas, provisórias, contingentes) que se enredam em minha constituição acadêmica e profissional e estão envolvidas na opção por esse tema de pesquisa. O investimento que aqui faço, nesse retorno a mim mesma, tem como objetivo narrar relances de minha história que considero importantes para situar o leitor deste trabalho quanto ao lugar de onde falo. Busco falar um pouco sobre minha experiência e como foram se produzindo minhas relações com a Educação Especial e as políticas de inclusão.

Ao empreender esta retomada, muitas lembranças vêm à tona, momentos que vivi e que estão envolvidos no que passo hoje a pôr sob suspeita, problematizar, desnaturalizar. Considero que, ao me aventurar na escrita desta pesquisa, estou ao mesmo tempo me narrando em suas páginas, o que não poderia ter sido diferente, pois, conforme Fischer (2005, p.125), “ao pesquisar, ao pensar, ao escrever, estamos investindo em nós mesmos, numa espécie de exercício daquilo que os gregos clássicos entenderam como ‘arte da existência’”.

Minha opção pelo curso de Educação Especial – Habilitação em Deficientes Mentais foi motivada por curiosidades e questionamentos que me instigavam desde muito cedo acerca da deficiência e de como esta era vista atrelada à noção de doença. Essas perguntas faziam-se presentes para mim quando era convidada a participar de ações e campanhas voltadas às pessoas que frequentavam a APAE da

minha cidade, local em que se encontravam aqueles sujeitos que apresentavam algum tipo de desvio, deficiência, problema, que os impedia de estar na escola regular, o que conseqüentemente os tornava alvo de todo um investimento terapêutico.

Frequentando esse espaço é que passei a ter conhecimento de uma formação específica no campo pedagógico que possibilitaria compreender as “verdades” que justificavam e constituíam saberes, práticas e representações de caráter clínico voltados àqueles sujeitos. Hoje entendo que o ingresso no curso de Educação Especial serviu como amparo, naquele momento, aos motivos que haviam me levado a optar por essa formação. No decorrer da graduação, fui capturada por verdades, e os discursos e saberes desse processo possibilitaram que, ao mesmo tempo em que eu era produzida e narrada como especialista dessa área – a deficiência mental –, fosse também produzindo e narrando a Educação Especial como campo de saber, como *expertise* voltada à reabilitação das pessoas com deficiência.

Enquanto se dava minha constituição como profissional habilitada a corrigir e reabilitar aqueles alunos diagnosticados como deficientes mentais, fui constantemente interpelada por discursos que legitimavam essa atuação como via de desenvolvimento da proposta de inclusão, como investimento que garante o ingresso e permanência na escola regular dos que se encontram dela excluídos. Concordo com Thoma (2004, p.46) quando diz que:

a sociedade inclusiva pretende que todos tenham acesso às oportunidades e participação sociais, porém tende-se a reduzir, inúmeras vezes, a inclusão social à experiência escolar dos alunos com as chamadas necessidades educacionais especiais nas classes regulares.

Motivada pelo atendimento desses objetivos, que acabavam por reduzir a inclusão à escolarização, passei a buscar experiências práticas que pudessem corroborar os saberes que via operando na academia, pois buscava a aproximação da teoria com a prática, até então entendidas por mim como distintas². Inseri-me no espaço das escolas comuns e das instituições especializadas, onde acabei por encontrar em funcionamento muitos dos projetos inventados na Modernidade para

² A partir da perspectiva teórica em que me inscrevo atualmente, passei a repensar a ideia de distinção entre teoria e prática, compartilhando com Veiga-Neto (2005) do entendimento de que teoria e prática não se separam, sendo indissociáveis, pois a teoria é uma prática e esta não terá sentido sem uma teoria. Ambas são imanentes.

garantir a participação dos excluídos na vida em sociedade. Ouso dizer que esses projetos - ações de acessibilidade, práticas “igualitárias”, adaptações curriculares - acabam por posicionar a inserção de alunos com deficiência nas salas de aula comuns como “a” possibilidade de desenvolvimento da proposta de inclusão.

Com a realização do estágio acadêmico e minha inserção no campo profissional como educadora especial formada, encontrei espaço para desenvolver ações que eram legitimadas pelo saber científico que constitui a Educação Especial. Considerando que minha formação havia se dado permeada por estudos de âmbito crítico, via-me enredada em discursos modernos, investida de ideias que buscavam a transformação dos espaços educacionais, tornando-me produto e também produtora de algumas verdades sobre a educação dos deficientes mentais.

Essas experiências possibilitaram que eu participasse de discussões acerca da importância de a família “estar junto”, de “envolver-se” com o projeto da inclusão, para que seus filhos com deficiência tivessem a possibilidade de desenvolver sua “autonomia”, “independência” e “críticidade” e também para que se tivesse conhecimento da realidade dos alunos. Envolvida nessas tramas discursivas, busquei desenvolver um trabalho que tinha como um de seus objetivos centrais estabelecer uma aliança com as famílias de meus alunos para que elas contribuíssem para o desenvolvimento destes e para sua inclusão na sociedade.

Essas ações, empreendidas no espaço da instituição especializada, levaram-me a tecer questionamentos sobre o processo de participação das famílias nas escolas comuns. Desse modo, meu investimento de pesquisa no Curso de Especialização em Gestão Educacional direcionou-se a uma análise de como, no âmbito das políticas públicas de educação, a família vem sendo chamada a participar dos processos de gestão democrática das escolas inclusivas. Nessa perspectiva, dediquei-me à busca de argumentos que comprovassem o já sabido, isto é, “verdades” sobre o lugar da família na escola inclusiva com a perspectiva de gestão democrática. Considerando que eu estava envolvida numa ação de pesquisa de vertente crítica, compartilho hoje com Sommer (2005, p.72) a ideia de que “nada [é] mais ‘natural’ do que perguntar por sentidos ocultos, procurar enxergar por trás das aparências, transcender a ideologia e mostrar a ‘realidade verdadeiramente real’” – que assumo ter sido minha intenção, estando ela até certo momento marcada pela convicção e estabilidade, o que não me possibilitava pensar em outro caminho, em outro lugar, pois esse era tido como o melhor, o mais seguro.

Entendo neste momento que existem inúmeras formas de pensar, narrar e produzir as políticas de inclusão, a família, a escola e suas relações. No entanto, ao empreender um olhar sobre a emergência da inclusão como possibilidade de condução da vida em sociedade, tomava seus pressupostos como naturalizados e inquestionáveis. Sentia-me então, de certa forma, tranquila com as opções que vinha fazendo.

A naturalidade com que a inclusão e a participação da família das pessoas com deficiência nesse processo eram aceitas por boa parte dos professores passou, depois de algum tempo, a me incomodar, pois percebia que não havia aí espaço para questionamentos e suspeitas. O que considero aqui significativo é que também passei a reconhecer que, assim como esses professores, me ocupava apenas de reproduzir ideias, reafirmar verdades instituídas. Hoje penso, assim como diz Veiga-Neto (2008, p.23), que:

Se todos estão a favor de uma idéia, de um conceito, de um entendimento, parece-me haver aí algo de suspeito. Ou estão usando uma mesma palavra para nominar coisas diferentes, ou estão falando de uma mesma coisa a partir de pontos e [principalmente] interesses diferentes. Para mim, isso já é suficiente para querer entrar na questão, discuti-la mais de perto, tensioná-la tanto quanto for possível, suspeitar daquilo que está parecendo evidente a todos.

Assim, buscando trilhar novos caminhos para minha história como pesquisadora, passo a olhar com suspeita para as narrativas que me produziram e que também produzi, vistas até o momento como inquestionáveis, verdades absolutas e totalizantes. Essas suspeitas não tomam a direção de um juízo de valor, mas intentam compreender de que forma somos produzidos e como produzimos certas verdades.

Esse deslocamento iniciou quando ingressei no Curso de Mestrado e tive contato com leituras e estudos de âmbito pós-estruturalista em educação, na disciplina Produção do Conhecimento em Educação Especial. A possibilidade de entender e olhar de outras formas para os temas que vinha até então discutindo, a partir de outra perspectiva teórica, foi o que me motivou a buscar inserir-me nesse campo de estudos e a desnaturalizar algumas verdades ou, melhor dizendo, tecer problematizações, suspensões, dúvidas. Cabe aqui considerar que a possibilidade de aproximar este estudo dessa vertente exigiu-me compreender que pensar um projeto de investigação implicaria “antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em

tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p.200).

Confesso que empreender esse estranhamento, essa ruptura com as verdades que até então me proporcionavam a sensação de conforto e estabilidade, não foi fácil. A suspensão do já sabido, a dúvida e a incerteza foram atravessamentos que me possibilitaram ver outros caminhos – nem melhores nem piores, apenas outros. O incômodo e o desconforto gerados foram tomados por mim como combustível para o estabelecimento de conflitos pessoais e acadêmicos que interpelam minhas atuais “escolhas”. Nessa direção, as palavras de Corazza (2007, p.109) reiteram minha convergência com a perspectiva pós-estruturalista, considerando que:

para alguém sentir e aceitar que está insatisfeita/o é necessário que, em outra esfera que não a dos dados ditos empíricos, sua experiência de pensamento engaje-se na criação de uma nova política das verdades, colocando em funcionamento outra máquina de pensar, de significar, de analisar, de desejar, de atribuir e produzir sentidos, de interrogar em que sentidos há sentidos.

Considero que essa abertura para sentir e aceitar minha insatisfação e buscar encontrar não “a resposta”, mas possibilidades, outras formas de pensar e olhar para as políticas de inclusão e a família de pessoas com deficiência, foi um tanto difícil, pois os investimentos que vinha fazendo até então me levavam a considerar uma única “realidade”³, que estava sendo para mim revelada a partir de teorias universais e totalizantes; assim sentia que estava tudo resolvido, estava entregue às generalizações. Nesse movimento de abertura foi que me vi em conflito, senti medo da incerteza, fui tomada pela dúvida, e a suspeita passou a ser presente na minha forma de pensar. Porém, ao mesmo tempo em que essas sensações me desestabilizavam, percebia que havia feito uma opção, senti ter sido “mordida” por essas inquietações.

Foi assim que fui me sentindo desafiada a encarar o exercício da experiência, de vivê-la em vez de optar pela repetição de verdades absolutas. Esse desafio me

³ Atualmente, questões sobre “a” realidade, seu encontro, sua análise, até então tomadas por mim tranquilamente, têm sido interpeladas por outros questionamentos, que, assim como Corazza (2007, p.120), me fazem pensar sobre “o que, realmente, é ‘real’, se toda realidade é relacional ou sob descrição, variável conforme os tantos mundos possíveis?”.

fez silenciar em muitos momentos, quando buscava relacionar-me comigo mesma, para então deixar-me “atravessar por outras idéias, por outras sensações, por acontecimentos” (FISCHER, 2005, p.127).

Nesse movimento, tornou-se importante ter conhecimento das pesquisas científicas publicadas no decorrer dos últimos anos em torno do tema inclusão e família. Lancei-me então na busca dessas produções a partir de visitas ao banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, fazendo um levantamento das dissertações e teses de pesquisadores de diferentes universidades do Estado do Rio Grande do Sul. Ao analisar as informações disponíveis nos resumos dos trabalhos, pude perceber que as problemáticas objetivavam investigar a contribuição da família para as possibilidades de inclusão de crianças com Síndrome de Down (MUNHÓZ, 2003), as manifestações comportamentais evidenciadas pelas crianças com necessidades educativas especiais e as percepções dos pais, dos professores e da direção sobre o processo de inclusão na escola regular (FURINI, 2006) e as expectativas da escolarização para as famílias de filhos com deficiência mental (DUARTE, 2008). Cabe aqui dizer que as pesquisas referenciadas até este momento são aquelas que apresentam em suas palavras-chave os termos “inclusão” e “família”.

Considerando que os referidos estudos se inscrevem numa perspectiva teórica distanciada daquela que me interessa, passei a buscar produções que tomassem a temática da inclusão e da família; no entanto, não elegi como critério que ambos os termos estivessem presentes nas palavras-chave das pesquisas, o que me possibilitou ampliar a análise. Nessa nova investida, deparei-me com alguns estudos que abordavam os temas que me proponho a investigar numa perspectiva pós-estruturalista.

A tese de Lunardi (2003) analisa os discursos da Educação Especial na produção da anormalidade surda, referenciando em uma de suas categorias de análise a família inscrita nesta rede discursiva. Já as dissertações de Klaus (2004) e Silva (2007) buscam discutir a família e a escola. Na primeira, há um investimento no modo como a família e a escola vêm sendo narradas e na emergência da aliança família/escola, enquanto que a segunda problematiza os significados de família na escola e no currículo produzidos a partir dos enunciados que circulam em fotografias do espaço escolar. Encontrei ainda o trabalho de mestrado de Santos (2007), que analisa estratégias postas em operação na escola, a partir dos discursos presentes

no livro de registros, que investem sobre os alunos e suas famílias ações que buscam governamentar e disciplinar suas condutas. Jesus (2007), em sua dissertação, realiza uma análise sobre a captura da família nos discursos que circulam em *folders* bancários, posicionando-a em relação à educação. Por fim, a dissertação de mestrado de Gai (2008) busca discutir a configuração de família líquida e o lugar ou não-lugar da pessoa com deficiência mental nas relações familiares.

Com o mapeamento dessas pesquisas, foi possível vislumbrar discussões e análises que vêm sendo empreendidas nesse campo teórico. Entretanto, com a dificuldade de encontrar estudos que investissem numa análise da produção da família de pessoas com deficiência nas políticas de inclusão, senti-me ainda mais desafiada a dar continuidade a este trabalho, considerando que ele possa contribuir para outras discussões em educação.

Deixei-me levar por esses relances porque são momentos e experiências que se fizeram e que ainda se fazem presentes em minha trajetória, possibilitando que eu siga por caminhos hoje menos seguros, que me levam a encarar desafios como pesquisadora, já que busco nessa caminhada o abandono de metanarrativas. Como Veiga-Neto (2007, p.23), “penso que se deve desconfiar das bases sobre as quais se assentam as promessas e as esperanças nas quais nos ensinaram a acreditar”, não com a pretensão de buscar instituir uma verdade mais verdadeira, mas, de forma modesta, lançar outros olhares.

Nesse sentido, delinear um problema de pesquisa não é tarefa fácil. Levando em consideração que, na perspectiva pós-estruturalista, o problema não é algo já existente, e sim que necessita ser encontrado, buscado em uma realidade, concordo com Corazza (2007, p.116) quando diz que, “por aqui, o problema de pesquisa não é descoberto, mas engendrado. Ele nasce desses atos de rebeldia e insubmissão, das pequenas revoltas com o instituído e aceito, do desassossego em face das verdades tramadas, e onde nos tramamos”.

Assim, ao me encontrar insatisfeita com o conhecido, num ato de rebeldia, ousou tomar pelo avesso os discursos sobre as políticas de inclusão e a família recorrentes nos documentos oficiais. A partir de uma análise das relações entre poder, saber e verdade, busco entender a produtividade dos discursos oficiais que vêm narrando e produzindo as famílias de pessoas com deficiência.

Para tanto, passo a questionar quais os efeitos de verdade produzidos pelos discursos das políticas de inclusão através da análise dos materiais produzidos pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial (MEC/SEESP), elegendo como *corpus* empírico a publicação *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva* e o referencial *Educação Inclusiva: a família*. Penso ser importante reafirmar que minha intenção com o empreendimento desta pesquisa não é realizar um “juízo” desses discursos, qualificá-los como melhores ou piores, nem mesmo apresentar outros que possam substituí-los, mas sim problematizar a produção de significados sobre a família de pessoas com deficiência, tendo como foco os enunciados recorrentes nos referidos documentos.

Dessa maneira, procurei olhar com suspeita para os discursos. Busquei entendê-los como histórica e socialmente construídos, com um caráter legitimador da instituição família de pessoas com deficiência, permitindo assim a produção de significados que lhes dão sentido.

Organizei esta dissertação em quatro capítulos. Num primeiro momento, apresento as delimitações, os caminhos que fui traçando para esta pesquisa. Falo das ferramentas que me servem como lentes para olhar meu objeto de pesquisa e apresento os materiais que compõem o *corpus* empírico. Chamo este capítulo de *Apontando caminhos*.

No segundo capítulo, *A produção e manutenção de uma sociedade ordenada pela constituição de espaços destinados à deficiência*, discorro sobre as práticas discursivas e não-discursivas que possibilitaram a produção de saberes sobre as pessoas com deficiência e as famílias na sociedade moderna.

Na sequência, apresento o capítulo *Inclusão como um imperativo na Contemporaneidade*, no qual me ocupo das condições políticas engendradas na lógica contemporânea que produzem a inclusão como uma metanarrativa. Analiso alguns ditos sobre a inclusão que me permitem pensar as políticas de inclusão como estratégias de vigilância que buscam o gerenciamento do risco social.

No quarto capítulo, intitulado *A produção da família de pessoas com deficiência nos discursos da inclusão*, empreendo a análise dos documentos oficiais. Busco, no decorrer da analítica, mostrar as recorrências discursivas que produzem a família de pessoas com deficiência como alvo e agente da inclusão, tendo como finalidade garantir que a inclusão se efetive.

Ao fim da caminhada..., apresento ao leitor algumas palavras no intuito de abordar brevemente a experiência vivida na elaboração da dissertação.

1. APONTANDO CAMINHOS

“Nos estudos das teorizações pós-estruturalistas (...), não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos ‘toma’, no sentido de ser para nós significativa” (CORAZZA, 2007, p.120-121).

Ao buscar situar este estudo, não tenho como objetivo apresentar uma metodologia ou teoria, mas tecer algumas considerações acerca da perspectiva teórica envolvida nas tramas e enredamentos desta pesquisa que considero significativas para olhar meu *corpus* empírico. Essas considerações fazem-se necessárias porque compreendo o caráter transitório de nossos conhecimentos num mundo multifacetado, marcado por mudanças e relativizações, que apresenta poucas possibilidades para a efetivação de generalizações (SOMMER, 2005).

A escrita desta dissertação faz parte de um movimento intelectual e pessoal. Ao suspeitar de minhas certezas e sentir-me insatisfeita com o naturalizado, o já sabido, passei a empreender um processo de desnaturalização de verdades, buscando entendê-las como construções.

O que venho dizendo, sem maniqueísmo algum, é que uma insatisfação com o já-sabido, para ser positivamente criadora e aventadora de teoria, deve também envolver a nós, pesquisadoras e pesquisadores, em suas redes. Que os movimentos da investigação que negam as confortáveis totalidades teóricas, onde repousam os já-sabidos, também neguem e desmantelem nossas mais belas crenças, princípios e práticas estabelecidas. Que a dúvida não seja de ordem intelectual apenas (mesmo porque acredito que isto seja impossível), mas apanhe, para dismantelar, nossas mais queridas adesões, sólidas hipóteses e consolidadas práticas teóricas e pedagógicas (CORAZZA, 2007, p. 110-111).

Na tentativa de romper com as crenças e verdades totalizantes, busco expor neste capítulo os caminhos que tomei, as escolhas que foram feitas, bem como as ferramentas eleitas para dar conta do objetivo que me propus a atingir com este estudo, qual seja: analisar os discursos das políticas de inclusão e seus efeitos de verdade acerca das famílias de pessoas com deficiência, buscando entender como essas famílias vêm sendo narradas e produzidas por tais discursos e de que forma a inclusão tem sido posicionada como necessária a essas famílias.

Minha pretensão é modesta. Não tenho a intenção de produzir outra verdade, que seja mais “verdadeira”; meu investimento é no sentido de analisar e problematizar os discursos oficiais, tomando como objeto os materiais produzidos pelo MEC/SEESP, utilizando-me de alguns fragmentos destes para olhar os ditos sobre a inclusão e a família. Meu olhar sobre os textos procura compreender como, na Contemporaneidade, há um investimento de poder aperfeiçoado, sutil, ao mesmo tempo individual e totalizante, que acaba por produzir a família de pessoas com deficiência.

1.1 Sob que olhar?

“É o olhar que botamos sobre as coisas que, de certa maneira, as constitui. São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 2007, p.30).

Dentre as diversas formas de olhar para a temática desta pesquisa, elejo os estudos de vertente pós-estruturalista em educação como lentes para considerar discursos recorrentes nos documentos oficiais, isso porque essa perspectiva teórica me permite analisar não o que são as políticas de inclusão e a família, mas como elas vêm sendo produzidas, fabricadas. Para Meyer e Soares (2005, p.39-40),

Os desafios colocados para aqueles e aquelas que se propõem a fazer pesquisas em abordagens pós-estruturalistas envolvem, pois, essa disposição de operar com limites e dúvidas, com conflitos e divergências, e de resistir à tentação de formular sínteses conclusivas; de admitir a provisoriedade do saber e a co-existência de diversas verdades que operam e se articulam em campos de poder-saber; de aceitar que as verdades com as quais operamos são construídas, social e culturalmente.

Esse movimento em busca de outro olhar para esta temática de pesquisa está atrelado ao desafio de realizar um exercício numa perspectiva que Veiga-Neto (2005, p.29) chama de hipercrítica, que “está sempre em movimento; não em busca de um ponto de fuga que seria o núcleo da Verdade e com base no qual fosse possível traçar a perspectiva das perspectivas, mas que simplesmente se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós”. Para tanto, busquei estudos e

teóricos que fazem esse movimento, que se lançam nesse campo investigativo e contribuem para esta análise, dando as costas para as metanarrativas iluministas.

O que implica esse movimento? Que perspectiva de análise é essa empreendida por autores pós-estruturalistas em suas pesquisas?

Pesquisas pós-estruturalistas se organizam por movimentos e deslocamentos, ao invés de priorizarem os pontos de chegada, e focalizam suas lentes nos processos e nas práticas, sempre múltiplas e conflitantes, que vão conformando os – e se conformando nos – próprios “caminhos investigativos”. Assumir posturas como essa, entendendo-as como sendo interessantes e produtivas para os processos de pesquisar, não é, evidentemente, muito confortável. Ao contrário, elas desestabilizam nossas ancoragens teóricas, nossas certezas, nos colocam frente a frente com a parcialidade dos mundos que habitamos e nos confrontam com as nossas próprias incongruências (MEYER; SOARES, 2005, p.42).

Considero que descrever esse campo teórico implica o risco de simplificá-lo e reduzi-lo. No entanto, penso ser possível sinalizar alguns aspectos que contribuem ao entendimento de que se embrenhar num estudo de vertente pós-estruturalista é estar disposto ao estranhamento, é colocar em suspenso conceitos totalizantes e verdades absolutas, buscando mantê-los permanentemente sob suspeita.

Adentrando nesse movimento para dar as minhas pinceladas, os meus bocados nessa problematização, percebo a importância da virada linguística nessa perspectiva, passando a entender o papel central da linguagem com relação à instituição dos sentidos que damos às coisas do mundo. Em muitos estudos, a linguagem é tomada como descrição da “realidade”, constituindo a representação e descrição das verdades do mundo. Contudo, numa perspectiva pós-estruturalista, “os objetos do mundo social são construídos discursivamente” (BUJES, 2005, p.185), sendo os significados marcados pela provisoriedade e transitoriedade de uma construção determinada historicamente. Assim, a virada linguística possibilita pensar a linguagem não como representação e mediação da realidade, considerando-se que “as linguagens que utilizamos estão profundamente implicadas na instituição de práticas e na constituição de identidades sociais” (Ibid., p.186).

Dessa maneira, o que proponho está relacionado a um comprometimento com a desnaturalização de verdades a partir da análise dos discursos das políticas de inclusão que se articulam de forma estratégica para produzir e narrar as famílias de pessoas com deficiência. Para dar conta dessa pretensão, elegi como

ferramentas de análise alguns elementos do pensamento de Michel Foucault que considero úteis para pensar a problemática desta pesquisa.

Torna-se significativa para este trabalho a metáfora da “caixa de ferramentas”, pois o que aqui apresento é uma postura utilitarista de parcelas do pensamento foucaultiano, buscando fazer “um uso mais livre e principalmente parcial, sem ‘comprometer’ o restante” (VEIGA-NETO, 2004, p.41). No decorrer da pesquisa, foram sendo chamados elementos que considereei significativos para o atendimento dos objetivos propostos, sem, no entanto, impor uma totalidade teórica, pois o que pretendo é tecer uma possível aproximação com o pensamento de Foucault.

Com essa intencionalidade, tornou-se possível olhar para os discursos das políticas de inclusão como produtores de significados sobre a inclusão e a família de pessoas com deficiência, e não como um conjunto de signos ou, nas palavras de Foucault (2008, p.54), “um puro e simples entrecruzamento de coisas e de palavras” que representam os objetos e o mundo. Os discursos são tratados “como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (Ibid., p.55), o que possibilita pensar na produção e fabricação de verdades sobre as coisas e os sujeitos.

Nesse sentido, em conformidade com as ideias de Bujes (2005, p.187), penso que “o que é preciso pôr em questão são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematização”. Essa compreensão ou, melhor dizendo, esse olhar para essa questão está relacionado ao entendimento de que as verdades sobre a inclusão e a família são produzidas no exercício das relações de poder. Falo aqui de um poder que não se impõe como algo negativo, repressivo, destrutivo, que se encontra sob a propriedade de alguém. A partir da análise foucaultiana, o poder é pensado como algo que se exerce, que funciona, que é produtivo e positivo, tornando-se importante para nossa sociedade (MACHADO, 2008).

O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 2008a, p.8).

Penso ser necessário expor que a utilização da noção de biopolítica como ferramenta de análise não estava prevista quando iniciei este trabalho. No decorrer

da analítica, fui utilizando-a como alavanca para problematizar o papel da família nas políticas de inclusão.

A partir das primeiras leituras dos materiais eleitos, foi possível perceber que os discursos das políticas de inclusão vêm sendo articulados e investem na captura da família de pessoas com deficiência, posicionando-a como uma ferramenta fundamental para o processo de inclusão dos filhos com deficiência. Nesse jogo, para os discursos da inclusão, a família constitui-se como ferramenta para as mudanças sociais, visto que seria no espaço familiar que os sujeitos iniciariam sua formação cidadã, tendo condições de conhecer o mundo e de nele relacionar-se a partir dos valores e ideias que são investidos sobre eles no meio familiar (BRASIL, 2006).

É possível perceber que são investidas ações específicas, articuladas por poderes-saberes que acabam por produzir as famílias de pessoas com deficiência e posicionar a inclusão como necessária a elas. São essas ações que este trabalho pretende mostrar. Meu investimento analítico dá-se na problematização dos discursos da inclusão que produzem a família como alvo e agente de vigilância. Em outras palavras, a família de pessoas com deficiência é capturada por uma rede discursiva da qual ninguém escapa.

Entendo também que, através dos conjuntos de enunciados dos documentos, a família de pessoas com deficiência vem sendo narrada e vista de uma maneira particular, sendo esses discursos tomados como naturais e verdadeiros. Nesse sentido, o que é proposto por Veiga-Neto (2004, p.47) contribui para esta análise, já que:

Conhecer essas políticas [envolvidas na produção de verdades] – que é o mesmo que conhecer os jogos de poder que estão envolvidos na imposição dos significados – nos ajuda a desconstruir as verdades delas derivadas; isso certamente não implica “destruir” as verdades, mas implica, sim a tarefa de desnaturalizar e desvelar o caráter sempre contingente de qualquer verdade.

Meu investimento de pesquisa organizou-se a partir dos seguintes objetivos:

- ✓ Investigar como as famílias de pessoas com deficiência vêm sendo narradas pelos discursos da inclusão;
- ✓ Problematizar os discursos que vêm constituindo e posicionando a inclusão como necessária às famílias;

- ✓ Analisar os efeitos de verdade produzidos pelos discursos da inclusão acerca das famílias de pessoas com deficiência.

Penso ser importante, mais uma vez, expor que essa possibilidade de olhar para esses materiais não é tomada por mim como única, até mesmo porque essa intenção iria na contramão da perspectiva teórica de que me aproximo. O que busco apresentar é a minha forma de olhar para esses textos, o que possibilita demonstrar meu próprio movimento teórico.

1.2 Materialidade

“O documento não é o feliz instrumento de uma história que seria em si mesma, e de pleno direito, ‘memória’; a história é, para uma sociedade, uma certa maneira de dar ‘status’ e elaboração à massa documental de que ela não se separa” (FOUCAULT, 2008, p.8).

Nesta seção, pretendo expor brevemente os materiais que compõem minha investigação, buscando olhar para os discursos por eles produzidos de forma a entender os jogos de poder-saber que são postos em funcionamento e acabam produzindo um regime de verdades específico.

Cabe considerar que foram vários os motivos que me levaram a optar por esses materiais, sendo um dos mais significativos o fato de esses documentos tratarem especificamente da questão da inclusão, que tem sido recorrente em diferentes contextos e tem envolvido em suas tramas outros sujeitos, outras instituições. Considero importante entender como a família de pessoas com deficiência vem sendo enredada e produzida nesses documentos, o que justifica o empreendimento que aqui faço de problematizar esses discursos como uma das inúmeras possibilidades de análise que poderiam ser empreendidas.

Para tanto, meu primeiro investimento estava em analisar as forças discursivas do material *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*, porém, a partir de sua leitura e por indicações da banca de qualificação do projeto, foi possível perceber que outras produções do MEC/SEESP estavam imbricadas na constituição do referido material, legitimando-o e criando as condições de possibilidade de sua elaboração. Entre os documentos oficiais elaborados pelo

Governo, elegi para também compor esta análise o referencial *Educação Inclusiva: a família*.

Busquei abordar os dois documentos não de forma isolada, mas como elementos que possibilitam que os discursos das/sobre as políticas de inclusão sejam tomados como um imperativo e passem a subjetivar as famílias de pessoas com deficiência. O que segue é uma breve descrição dos elementos que compõem os materiais, que procuro disponibilizar aos leitores desta dissertação.

Os documentos

*A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*⁴

O material *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva* foi elaborado em 2006, através de uma parceria entre MEC/SEESP, UNICEF e SORRI-BRASIL, sendo autorizada a distribuição de 10.000 exemplares na 1ª edição. Sua reimpressão, no ano de 2007, teve uma tiragem de 61.000 exemplares; a 3ª edição, em 2008, contou com a distribuição de mais 10.000 exemplares.

O documento está organizando em trinta e seis páginas, que contêm dezesseis tópicos, mais as referências bibliográficas. O material encontra-se dividido nas seguintes seções e subseções:

Pais e familiares, é hora de conversar sobre isso! Nesta seção, o documento intenta justificar às famílias sua elaboração, buscando descrever informações referentes à emergência da política de inclusão como possibilidade de garantir os direitos das pessoas com deficiência em relação à educação, saúde, trabalho, esporte e lazer. O texto aponta a importância de a família participar das ações que visam a mudanças de comportamento e atitudes da população, pois considera que a família se constitui no núcleo básico para a construção da almejada sociedade inclusiva. Além disso, o material pontua a importância da disseminação de informações em diferentes instituições sociais e por profissionais habilitados como uma possibilidade de orientar a família de uma criança com deficiência para que se torne “autônoma” com relação aos cuidados e atendimento das necessidades de seus filhos.

⁴ A referida cartilha encontra-se disponível no endereço <<http://www.sorri.com.br/>>.

Hora de ir à escola. A valorização do papel da escola para a formação e desenvolvimento das crianças e dos jovens é descrita, sendo considerada a relevância de o ingresso na escola dar-se na educação infantil. “A criança com deficiência deve frequentar a creche comum” (BRASIL, 2006, p.8).

A fase de escolarização:

✓ *Escolas grandes ou pequenas?* A escolha da escola por seu caráter físico é apresentada no material como uma questão que deve ser analisada individualmente, ficando sob a responsabilidade da família a opção por aquela que considerar mais adequada para o “caso”.

✓ *Escolas inclusivas ou especializadas?* Nesta subseção, são descritos aspectos que caracterizam as escolas inclusivas no que diz respeito à aceitação, ao respeito e à valorização das características de “todos” os alunos, sendo pontuado o princípio da educação como direito em todas as faixas etárias.

De acordo com o material, a garantia para que todos os alunos possam frequentar as aulas recai no estabelecimento de condições de acesso e locomoção, bem como nos recursos de sinalização para aqueles que necessitarem. “Assim todos os alunos terão condições de frequentar a totalidade das aulas” (Ibid., p.11).

Qual o melhor método de ensino? O documento cita alguns aspectos que devem ser considerados na organização das escolas, principalmente o atendimento às necessidades educacionais especiais. Diz que é preciso atentar ao direito a apoio pedagógico especializado, acesso a recursos materiais, número reduzido de alunos, planos de trabalho diversificados e oferta de educação de qualidade para todos. Torna-se também relevante, no decorrer do texto, a participação da família nas ações da escola, assim como o destaque dado à chamada: “**Todas as crianças devem ir para a escola!**” (Ibid., p.13, grifo no original).

Como organizar as classes?

✓ *Como se realiza o atendimento educacional especializado para os alunos com deficiência?* O atendimento educacional especializado é definido como o espaço destinado às intervenções do professor especializado com relação às necessidades específicas de aprendizagem dos alunos. Considerando que em muitas localidades ainda não se encontram disponíveis esses profissionais, o material reafirma a responsabilidade do professor com a aprendizagem de todos os alunos, com necessidades educacionais especiais ou não. Ganha destaque nessa seção a questão da participação da família na escola, direcionando a tomada de

decisões acerca da formação cidadã de seus filhos. Expõem-se, ainda, as inúmeras oportunidades que são criadas pela escola para que se estabeleça a parceria com a família, portanto: **“Pais, façam parte da escola!”** (Ibid., p.15, grifo no original).

Escola com disciplina mais rígida ou mais liberal? Gratuita ou paga? De acordo com o texto, a opção deve ser feita a partir das concepções da família, devendo esta estar envolvida com a escola no intuito de qualificar a educação ofertada aos seus filhos. Recomenda-se no material que a escolha da escola priorize o vínculo com a comunidade em que a família reside, o que proporcionaria a convivência com pessoas próximas. Diz o texto: “a escola inclusiva, pública e gratuita é a escola que acolhe a todas as crianças, oferecendo uma educação de qualidade” (Ibid., p.16).

Para saber se uma escola é inclusiva observe. Nesta seção, são apresentadas algumas questões básicas às quais os pais devem atentar para que tenham condições de “identificar” se uma escola é ou não inclusiva. Para tanto, eles devem considerar: a presença de alunos que apresentam características raciais, cronológicas e econômicas diferenciadas e alunos com deficiência, estando “toda” a comunidade ocupando o mesmo espaço; as condições de mobilidade no espaço físico da escola; e a oferta de recursos e equipamentos que atendam às necessidades de alunos com deficiência física e motora, surdos e cegos.

✓ *A escola tem os equipamentos e recursos de apoio necessários?* Nesta parte, são descritos os equipamentos e recursos que a escola precisa disponibilizar para o atendimento das necessidades dos alunos, sendo eles: *kit* para deficiência visual; material em braile; dicionários de Libras; material visual; métodos de comunicação alternativa; materiais adaptados às dificuldades físicas e motoras.

✓ *Além desses recursos específicos, a escola de seu filho atende às condições abaixo?* Esta subseção objetiva esclarecer aos pais o atendimento de algumas condições necessárias para a organização de uma escola inclusiva, sendo elas: capacitação dos professores, oferta de apoio pedagógico especializado em turno oposto, possibilidades para a participação da família e realização de projetos junto à comunidade.

É recomendável que. Como o título da seção bem indica, nesta parte do material, são descritas algumas “recomendações” para os pais:

- ❖ Seu filho seja matriculado na série de acordo com a idade.

- ❖ As classes com alunos com deficiência tenham um menor número de crianças.
- ❖ Seu filho freqüente uma creche.
- ❖ Seu filho inicie os estudos na pré-escola, como todas as outras crianças (BRASIL, 2006, p.20).

Hora de conversar com o médico. Conforme o texto, a relação entre a família e o médico é considerada importante para o estabelecimento de uma parceria, em que se deve priorizar a confiança entre ambos para que todas as dúvidas sejam sanadas e as orientações sejam aceitas.

Iniciando o processo de reabilitação. Esta seção esclarece às famílias que o intuito de efetivar um processo de reabilitação das pessoas com deficiência não se caracteriza pela busca da cura, mas sim como uma possibilidade de qualificar a vida das pessoas com deficiência, visto que a deficiência não é uma doença.

✓ *A relação entre pais e profissionais.* Assim como com a escola e o médico, o material considera importante a relação entre a família e os profissionais de reabilitação para que, através dessa aliança, os profissionais possam auxiliar os pais e orientá-los, enquanto que estes devem cooperar com o tratamento, realizando em casa as ações recomendadas.

Hora de participar da cultura, do esporte e do lazer

✓ *Futebol, piscina, cinema...* Esta seção é dedicada a expor que o esporte, a cultura e o lazer são importantes para o desenvolvimento das pessoas com deficiência, assim como saúde, educação e reabilitação, podendo proporcionar uma vida de qualidade e a utilização dos recursos da comunidade. Nesse sentido, reafirma: “mais uma vez, a família tem um papel importante no favorecimento dessas experiências. Para tanto, é necessário garantir que essas atividades estejam sempre presentes” (BRASIL, 2006, p.26).

Hora de desenvolver a vida social. Dando continuidade ao que vinha sendo exposto na seção anterior, o material intensifica as considerações a respeito da família como incentivadora do desenvolvimento social dos filhos com deficiência.

Hora de falar sobre direitos humanos e apoio governamental. Os direitos da mulher gestante são os que recebem maior atenção. O objetivo é orientar quais os serviços disponíveis para atenção à mãe e ao bebê, tanto na prevenção de deficiências quanto na orientação e reabilitação das deficiências constatadas. Além disso, considera-se que o primeiro passo em busca da solução de problemas é a procura pelos responsáveis das instituições frequentadas pela criança; depois

desses responsáveis, aparecem como instâncias a serem buscadas o Conselho Tutelar e o Ministério Público.

Pais e familiares, vocês não estão sozinhos! Nesta seção, a questão central está nas mudanças no mundo atual e o quanto elas têm influenciado na organização familiar e educação dos filhos.

Além desse aspecto, o material expõe o papel central da mãe como a maior responsável pelo cuidado do filho com deficiência, bem como pela orientação e manutenção da família quando o pai não se faz presente.

Atenção, pais! Recomenda-se, nesta parte do material, que a família busque discutir os assuntos pertinentes à educação dos filhos e participe de reuniões e grupos de apoio nas escolas e instituições, buscando a troca de experiências.

Finalizando... Com o intuito de encerrar o material, o texto reafirma o papel da família no encaminhamento da vida de uma pessoa e, tratando-se de pessoas com deficiência, a importância de a família buscar informações, reivindicar ações e buscar soluções.

Referências bibliográficas. São aqui apontados os documentos e autores utilizados na elaboração do material.

*Educação Inclusiva: a família*⁵

O referencial *Educação Inclusiva: a família* constitui-se, junto com outros três volumes⁶, como subsídio para a organização e planejamento da gestão da educação nos municípios brasileiros, buscando atender para a garantia de um sistema de serviços que possibilite orientação, apoio e formação das famílias, para que assim possam tornar-se autogestoras (BRASIL, 2004). Esse referencial é organizado em três grandes seções, que compõem as dezessete páginas do documento, sendo elas:

A Família. O material inicia com referências acerca da importância de se garantirem cuidados e apoio às famílias para que estas possibilitem o desenvolvimento de seus filhos. Quanto às famílias de pessoas com deficiência, são

⁵ O documento encontra-se disponível na íntegra na página do Ministério da Educação, <<http://portal.mec.gov.br/>>, mais especificamente, no *link* de publicações da Secretaria de Educação Especial.

⁶ Os demais volumes que constituem os referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade intitulam-se: 1. A Fundamentação Filosófica, 2. O Município, 3. A escola.

pontuados aspectos referentes à sua relação com diferentes profissionais, em busca de orientações, serviços e atendimentos voltados à qualidade de vida. Além disso, expõe-se a relevância da construção de conhecimentos por parte das famílias acerca das “necessidades e potencialidades” de seus filhos para que possam “cumprir com seu papel educativo” (BRASIL, 2004, p.7).

Indicadores. Nesta seção, indicam-se os critérios que deverão ser analisados em cada município e para que servem, com o objetivo de verificar se está sendo garantido o “desenvolvimento de serviços voltados para a formação de famílias autogestoras” (Ibid., p.8). Compõem os indicadores:

- ✓ Sistema organizado e ágil de atenção pré-natal a gestantes e seus familiares
- ✓ Sistema eficiente de informações sobre os serviços de saúde disponíveis para as gestantes e seus familiares
- ✓ No sistema municipal, os profissionais de saúde encontram-se preparados para informar e orientar aos pais sobre os procedimentos necessários para o atendimento à criança com deficiência
- ✓ Serviços sistemáticos de suporte para a mãe após o parto
- ✓ Atendimento educacional especializado para bebês com necessidades educacionais especiais
- ✓ Educação Infantil Inclusiva
- ✓ Serviços de avaliação e atendimento de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais
- ✓ Serviço de atendimento às famílias que têm filhos com necessidades especiais
- ✓ Promoção de relações interinstitucionais, para favorecer a não duplicação de serviços e a diversificação de recursos disponíveis na comunidade

Quadro de indicadores. O material encerra apresentando uma tabela onde deverão ser sinalizadas respostas positivas ou negativas à existência dos indicadores nos municípios. Além disso, há a solicitação de que, quando a resposta for negativa, sejam descritas: 1) A realidade atual e 2) As providências a serem adotadas para o alcance das metas.

Procurei até o momento expor os caminhos por mim trilhados ao empreender esta pesquisa, buscando dizer de minhas escolhas, da eleição dos materiais que compõem o *corpus* empírico e da intenção de analisar os discursos por eles produzidos, para compreender seus efeitos de verdade sobre as famílias de pessoas com deficiência.

No próximo capítulo, analiso como a Modernidade se constitui como um tempo voltado para a ordem e de que modo, nesse contexto, se dá a demarcação de lugares para as pessoas com deficiência, sendo estas produzidas num regime de poder-saber como sujeitos que colocam em risco a pretensa ordenação social. Nessa racionalidade, procuro também analisar as condições que possibilitaram a emergência da família vigilante no registro moderno.

2. A PRODUÇÃO E MANUTENÇÃO DE UMA SOCIEDADE ORDENADA PELA CONSTITUIÇÃO DE ESPAÇOS DESTINADOS À DEFICIÊNCIA

“Diante da necessidade de ordem imposta e perseguida pela Modernidade, precisamos não só diagnosticar, quantificar, nomear, mas também conhecer para poder determinar espaços para cada tipo de sujeito” (LOPES, 2008, p.63).

Venho falando das suspeitas que passei a tecer quanto à naturalidade com que a inclusão e a família têm sido tratadas nos discursos políticos. Neste momento, faço um retorno estratégico à Modernidade para compreender a emergência dos discursos que, no meu entender, criaram as condições de possibilidade para a constituição de políticas de inclusão na atualidade e o lugar da família de pessoas com deficiência nessa conjuntura.

Não pretendo, com esse recuo, traçar a história da inclusão e da família de pessoas com deficiência, como se a ocorrência de diferentes acontecimentos pudesse dar conta do que pretendo desenvolver. Minha intenção é lançar um olhar sobre o cenário moderno, buscando sinalizar as práticas discursivas e não-discursivas que possibilitaram a produção de saberes sobre as pessoas com deficiência e suas famílias.

Ao buscar aqui tratar da Modernidade, seus projetos, sua existência, seus ideais e práticas, não pretendo abordá-la como um período com data de abertura ou inauguração – o que possibilitaria pensar na anunciação de seu encerramento ou sua substituição. Meu interesse está em discutir a Modernidade como um tempo voltado para a garantia da ordem.

Bauman (1999, p.12) possibilita compreender “a modernidade como um tempo em que se *reflete* a ordem”. O projeto moderno apresenta como premissa a estruturação de toda a sociedade, não havendo espaço para “sujeira”, para o caos. Ao investir na produção e fabricação de verdades totalizantes, a Modernidade busca a mesmidade, a ingerência do mundo, constituindo a ordem e a unidade, isto é, “a Modernidade caracteriza-se, em suma, como um tempo marcado pela vontade de ordem, pela busca da ordem” (VEIGA-NETO, 2001, p.112).

Compreendendo, na perspectiva deste trabalho, a linguagem como prática de significação que possibilita a atribuição de sentidos às coisas do mundo, busco

sinalizar os usos comuns da palavra “ordem”, tomando como referência a definição do *Miniaurélio Século XXI*: “ordem *sf.* 2. Boa disposição; ordenação. 3. Regra ou lei estabelecida. 4. Disciplina” (FERREIRA, 2000, p.501). Pode-se, a partir dessas definições, pensar a ordem relacionada com regularidade, previsão exata de lugares, organização extrema e precisão.

No entanto, só será possível pensar na constituição da ordem a partir do seu outro, melhor dizendo, da existência do caos, que é aquilo que se encontra fora da ordem, o que é a negatividade da ordem (BAUMAN, 1999). “O caos é condição necessária à ordem; essa só é ela mesma, isso é, ela só se identifica com ela mesma se for colocada frente a frente com o seu outro, que é o caos” (VEIGA-NETO, 2001, p.112). Isso pressupõe que o investimento moderno está em eliminar a ambiguidade, a confusão, a “sujeira”, o caos que borra a transparência anunciada e prometida.

Ao longo da Modernidade, a busca pela segurança e estabilidade implicou continuadas tentativas de eliminar toda e qualquer tensão, no plano social, no plano do pensamento, no plano das teorias. As tensões foram sempre vistas como um risco de decaimento no caos, como um retrocesso no programa progressivista que alimentou o sonho moderno de pureza (VEIGA-NETO, 2008, p.19).

O projeto moderno, marcado pela busca constante de ordenação do mundo, fabrica discursos totalizantes que se constituem como metanarrativas em regimes específicos. Tais discursos produzem-se e naturalizam-se como verdades absolutas. Klaus (2004, p.44) reitera essa compreensão, dizendo que “tais verdades universais e totalizantes (metanarrativas) são as condições de possibilidade para a propagação e manutenção da ordem em tudo”. Pode-se perceber, então, o papel central da linguagem, já que é na/pela linguagem que vemos estabelecer-se a demarcação de fronteiras, a classificação e separação de objetos (BAUMAN, 1999).

A partir dessa necessidade de ordenamento social, criam-se as condições para o aparecimento dos discursos científicos sobre as pessoas com deficiência no cenário moderno. Dessa maneira, meu olhar para o contexto da Modernidade possibilita pensar sobre a demarcação de lugares para os sujeitos produzidos como aqueles que colocam em risco a pretensa ordenação do mundo, tais como as chamadas pessoas com deficiência. Foucault (2008) permite-me compreender que essa produção se dá discursivamente, em um tempo e espaço determinado nos

quais se torna possível diagnosticar, classificar e produzir saberes sobre aqueles sujeitos vistos como “desordenados” na racionalidade moderna.

Entendo que, na Modernidade, a partir da constituição de um regime de saber-poder sobre os sujeitos deficientes, é possível definir e ingerir os espaços para os sujeitos que parecem constituir o caos, isto é, aqueles que não estão no centro da normalidade. Assim, tomo essas práticas de lugarização dos sujeitos com deficiência como condições de possibilidade para a posterior invenção de políticas públicas inclusivas. De acordo com Veiga-Neto (2001, p.113), é possível pensar a inclusão “como o primeiro passo numa operação de ordenamento, pois é preciso a aproximação com o outro, para que se dê um primeiro (re)conhecimento, para que se estabeleça algum saber, por menor que seja, acerca desse outro”. Essa aproximação tem como propósito produzir saberes e, dessa forma, administrar os sujeitos “desencaixados”, entre eles, os sujeitos com deficiência. Esses saberes constituem os sujeitos com deficiência numa racionalidade discursiva e, nas relações de poder em que são formados, possibilitam que haja uma vigilância e um controle das condutas de tais sujeitos, tornando-os alvo de práticas disciplinares e biopolíticas que buscam garantir a ordem, conforme nos explica Foucault⁷. O pensamento de Arnold (2007, p.47) contribui para esta análise no sentido de compreender que a busca pela ordem no contexto moderno exige, “primeiramente, entender que existe um conjunto de elementos a ser ordenado. Num segundo momento, é necessário criar saberes que dêem conta do que faz parte desse conjunto desordenado e de como pode ser organizado”.

A produção de saberes acaba por fabricar os sujeitos, ou seja, através da implicação de um campo de saber sobre os estranhos é que estes passam a existir e são posicionados como normais/anormais, incluídos/excluídos. A racionalidade moderna busca a máxima produção de saberes sobre esse outro para que possa capturá-lo e governá-lo dentro da lógica que busca a familiarização dos estranhos. O busco aqui discutir converge com o pensamento de Lunardi (2003, p.110):

As noções de “anormais”, “deficientes”, “portadores de necessidades educativas especiais” não são entidades, não são em si ou ontologicamente isso ou aquilo, tampouco são aquilo que poderíamos chamar de desvios

⁷ Foucault (2008b) explica que o poder disciplinar emerge no século XVII e investe práticas anátomo-políticas que visam à docilização dos corpos. Já o biopoder é acionado sobre o conjunto da população, a partir do século XVIII, no sentido de ingerir a vida de forma econômica e produtiva (FOUCAULT, 1999).

naturais a partir de uma essência normal; são identidades construídas nos jogos de linguagem e de poder e assumem os significados que elas têm.

Nesse sentido, a demarcação de lugares a partir da institucionalização das pessoas com deficiência constitui-se como uma estratégia histórica para a definição e classificação dos sujeitos excluídos, a qual entendo como o cenário que possibilitaria a necessidade de discutir a inclusão como imperativo na Contemporaneidade. A busca pela aproximação permite melhor conhecer os sujeitos considerados anormais e produzir os discursos que operam na demarcação dos lugares a serem ocupados por cada tipo de sujeito. Fabris e Lopes (2009, p.457) contribuem para esse entendimento quando dizem que:

A produção do outro anormal é marcada nos discursos. Produzimos os outros cotidianamente em diferentes espaços sociais, entre eles: o asilo, a fábrica, o hospital, o hospício, as prisões, a escola e outras maquinarias dedicadas a manter a ordem.

Discussões em torno das condições criadas social e politicamente para atender às pessoas com deficiência remetem à necessidade de determinadas áreas científicas – dentre elas, podem-se destacar a medicina e a pedagogia – para diagnosticar e descrever os sujeitos deficientes, objetivando com isso intervir na regulação de suas condutas. É nesse sentido que ousou tomar a institucionalização do deficiente como possibilidade de inscrição de diferentes *expertises* no contexto moderno, que passam a disseminar práticas normalizadoras e a produzir saberes que colocam em evidência a noção de normalidade e, como seu correlato, a de anormalidade.

No Brasil, segundo o estudo de Jannuzzi (2004), tem-se referência à institucionalização dos deficientes a partir da concretização dos ideais liberais no país entre o final do século XVIII e início do século XIX, com a organização de casas asilares, hospitais, internatos e escolas que objetivavam, através de medidas médico-pedagógicas, manter todos sob vigilância permanente. De acordo com Foucault (1999, p.288), as técnicas disciplinares acionavam “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, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade”.

Para Lunardi (2003, p.87), “a intervenção da medicina no campo educativo surge com mais ênfase a partir dos estudos do médico francês Pinel e de seus seguidores, Esquirol [...] e Jean Itard [...]”. No campo da Educação Especial, as experiências de Itard com Victor (menino selvagem encontrado nos bosques de Aveyron), no início do século XIX, acabam sendo tomadas como referência pedagógica por serem consideradas ações⁸ que possibilitaram a constituição dos processos de aprendizagem da infância deficiente, especialmente dos deficientes mentais, que em boa parte das análises da época eram vistos como idiotas incuráveis. Contudo, na esteira das problematizações que constituem esta pesquisa, o trabalho desenvolvido pelo médico-pedagogo Jean Itard é considerado por mim como a abertura para a inscrição da medicina e, posteriormente, da invenção da Educação Especial no terreno das *expertises* voltadas à produção de saberes sobre os anormais.

Nesse contexto, as ações no âmbito das instituições especializadas acabam por tomar como referência os corpos infantis, investindo na sua gestão e correção através de um exercício de poder-saber em que esse poder “tem o objetivo de organizar, estreitar, percorrer e conformar os corpos infantis” (LUNARDI, 2003, p.88). Ao atentar para o corpo dos indivíduos anormais, as instituições especializadas colocam em funcionamento uma tecnologia disciplinar, com o objetivo de conformar os sujeitos deficientes, possibilitando a partir da disciplina “o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2008b, p.118).

Os espaços especializados voltados para sujeitos deficientes fazem parte de uma rede discursiva que elege e faz uso de instrumentos de observação, classificação, descrição e controle normalizante que objetivam o estabelecimento da ordem a partir da intervenção no corpo individual. Anunciando a ideia de que tudo deve ser tornado dizível, nomeável e quantificável, a Modernidade necessita dessa produção de saberes sobre os sujeitos para que se possa fazer a demarcação entre aqueles considerados normais e aqueles ditos anormais.

⁸ As experiências e ações pedagógicas de Itard com o garoto selvagem podem ser analisadas no relatório escrito pelo médico ao Governo de Paris, que no Brasil foi publicado no livro *A educação de um selvagem: experiências pedagógicas de Jean Itard*, organizado por Luci Banks-Leite e Izabel Galvão, no ano 2000.

No afã de produzir saberes sobre os sujeitos anormais, o diagnóstico acaba se constituindo como uma ferramenta importante para o alcance dos objetivos traçados pela Modernidade. É possível perceber essa necessidade a partir das palavras de Jannuzzi (2004, p.40), quando afirma haver “uma preocupação de estabelecer uma catalogação de anormalidade” que possibilitasse, além da intervenção terapêutica, ações no âmbito educacional.

A partir das práticas de identificação, diagnóstico e classificação, é colocado em movimento um conjunto discursivo que envolve saberes médicos, psicológicos e pedagógicos que produzem regimes de verdade⁹ sobre a deficiência. São os saberes produzidos por esse corpo de especialistas que permitem articular diferentes compreensões sobre os sujeitos anormais, constituindo-os como sujeitos e buscando, assim, seu ordenamento e enquadramento em categorias.

Neste momento, valho-me das análises de Arnold (2007, p.47), que compreende, a partir de Foucault, que o surgimento de saberes científicos – neste caso, sobre a anormalidade – se dá “pela necessidade de entender as coisas e pela vontade de poder sobre as ações do outro e de potencializar e regulamentar a vida da população”. Nessa linha, diferentes saberes/*expertises* e instrumentos, como a estatística, principal saber biopolítico inaugurado no século XIX, passam a ter como alvo não mais as condutas individuais, configurando um investimento de poder que tem como alvo a população¹⁰. Isso não exclui a ação disciplinar – complementa-a, deslocando-se do corpo individual para um corpo coletivo. Nas palavras de Foucault (1999, p.289), essa nova tecnologia, ou seja, a biopolítica:

se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.

A partir de Veiga-Neto (2008a, p.28) é possível analisar o poder disciplinar como uma das condições de possibilidade para a emergência do biopoder, um poder

⁹ Para Foucault (2008a, p.12), “cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro”.

¹⁰ O termo “população” refere-se, conforme Foucault, a “um conjunto de indivíduos que são pensados coletivamente como uma unidade descritível, mensurável, conhecível e, por isso mesmo, governável” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.955).

que se exerce sobre a vida “para promover a segurança, o bem-estar, a fecundidade, seja para controlar e, sempre que possível, diminuir a mortalidade, as enfermidades, etc.”. Nesse sentido, a incorporação do biopoder permite posicionar os sujeitos com deficiência como membros de uma categoria de risco.

Outras estratégias políticas que visam à gestão da população posicionada como de risco são colocadas em funcionamento, buscando-se sua normalização. Neste trabalho, entendo as políticas de inclusão como estratégias colocadas em funcionamento pelo Estado na busca de melhor gerir a vida das populações de risco, estando essas políticas inscritas numa outra ordem discursiva, em que o poder se desloca tendo como objetivo a seguridade da população.

No século XIX, então, as questões de normalidade e anormalidade entraram no domínio de duas chaves. Tanto elas se colocaram ao abrigo – ou, se quisermos, sob a proteção – das Ciências Humanas quanto elas passaram a servir de operadoras para a intervenção política; uma intervenção que tinha – e continua tendo... – por objetivo aumentar a segurança das populações, ou seja, diminuir-lhes o risco, o perigo e a crise (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.957).

Considero que a noção de risco se configura como uma das mais importantes para este trabalho, já que a produção de saberes por diferentes instituições e *experts* na lógica da inclusão e das políticas de inclusão subsidiam as ações voltadas a uma população que se quer otimizar e manter sob vigilância, uma vigilância mais sofisticada e sutil que envolve não apenas os sujeitos ditos anormais, mas também suas famílias. Traversini (2003, p.46) contribui para esse entendimento quando diz que:

As técnicas e práticas de gerenciamento do risco secundarizam a criação de espaços especiais de confinamento dos indivíduos considerados perigosos e passam a priorizar o desenvolvimento de intervenções de forma coletiva e *in loco*, isto é, no ambiente onde vive essa população. Nas áreas de concentrações da população de risco, forma-se um território social organizado e receptivo às ações de intervenção e normalização.

Nessa racionalidade, a família é chamada a vigiar aqueles que vão, nessa conjuntura discursiva, sendo produzidos como sujeitos do risco. Com isso, estabelece-se certa “aliança” entre a família das pessoas com deficiência e a

inclusão¹¹. Há um enlace entre a produção desses sujeitos como sujeitos de risco e a necessidade de vigilância da família, pois se pressupõe que, dentre as funções da família, está a de manter um olhar atento e ininterrupto sobre as ações dos filhos. Bauman (2003, p.35), em suas análises, diz que “o dever dos pais é guiar e restringir, mas para realizá-lo de modo sério e responsável eles precisam antes de mais nada vigiar e supervisionar”. O que foi dito até aqui me permite pensar que as políticas de inclusão vêm se constituir no contexto contemporâneo, seguindo uma ordem discursiva em que a seguridade da população se coloca como central, sendo assim engendradas ações que buscam, através de um exercício de poder mais sutil, vigiar e minimizar o risco social, contemplando também nesse jogo a família de pessoas com deficiência.

Contudo, cabe considerar que a família, como vem sendo tratada nos discursos das políticas de inclusão, é tomada como uma instituição sempre existente, naturalizada. São essas considerações sobre a família que coloco aqui sob suspeita. Na próxima seção, proponho questionamentos sobre essas verdades, buscando olhar para a instituição da família como parceira de vigilância numa racionalidade moderna.

2.1 A emergência da família vigilante no registro da ordem moderna

“Na verdade, o espaço da família deve ser um espaço de vigilância contínua” (FOUCAULT, 2001, p.311).

Considerando que na Modernidade foram investidas ações voltadas à produção de saberes sobre os sujeitos com deficiência – buscando, a partir da aproximação com esses outros, mantê-los sob vigilância e controle –, compreendo que as famílias de pessoas com deficiência vêm se constituir como uma ferramenta produtiva nesse processo. Torna-se necessário entender de que forma foram sendo produzidos os ditos sobre a família e quais as condições que possibilitaram a emergência e fabricação dessa família vigilante no contexto moderno.

¹¹ Inicialmente, a família era culpabilizada pela deficiência de seus filhos, estando em jogo discursos religiosos, biológicos, psicológicos, entre outros, que acabavam por responsabilizar as famílias das pessoas com deficiência por sua condição.

Em Foucault (2001) e Donzelot (2001), podemos encontrar referência à crescente preocupação com as crianças no decorrer do século XVIII, o que se constitui como condição de possibilidade para a produção de discursos sobre o papel das famílias. A organização familiar típica do Antigo Regime, em que as relações de dependência, ascendência e descendência acabavam por configurar a família como a menor organização política possível, acabou sofrendo modificações, tendo em vista a necessidade de “reorganização dos comportamentos educativos” (DONZELOT, 2001, p.21). Essa questão torna-se significativa para este trabalho porque entendo que, para essa reorganização desenvolver-se, se coloca como necessidade a reestruturação do espaço familiar, inscrevendo-se a família num exercício de vigilância contínua de todos aqueles que nela circulam.

Nesse cenário é que vamos perceber a configuração de estratégias que investem sobre as famílias na busca de novas condições de educação para seus filhos. Essas estratégias organizam-se a partir de dois eixos distintos, definidos por Donzelot (2001, p.21-22) como “medicina doméstica” e “economia social”, que têm como alvo de suas ações a família burguesa e a família popular, respectivamente.

A instauração do médico de família no contexto burguês apresenta como principal objetivo a constituição de um ambiente familiar em que os pais busquem se responsabilizar pelo cuidado dos filhos. As famílias são aconselhadas pela medicina a reestruturar o espaço da casa, mantendo os filhos sob vigilância e afastando-os das influências dos serviçais, que comumente assumem a função do cuidado das crianças. Dessa maneira, exige-se uma reorganização do espaço familiar para que se torne um espaço de vigilância ininterrupta (FOUCAULT, 2001).

De acordo com Donzelot (2001, p.23-24), a ligação do médico com a família, no século XVIII, repercutirá profundamente na reorganização familiar nas seguintes direções:

1. o fechamento da família contra as influências negativas do antigo meio educativo, contra os métodos e os preconceitos dos serviçais, contra todos os efeitos das promiscuidades sociais; 2. a constituição de uma aliança privilegiada com a mãe, portadora de uma promoção da mulher por causa deste reconhecimento de sua utilidade educativa; 3. a utilização da família pelo médico contra as antigas estruturas de ensino, a disciplina religiosa, o hábito do internato.

A constituição desse novo corpo familiar a partir da intervenção médica configura o que Foucault (2001) chama de “família-célula”, em que as relações entre

pais e filhos se tornam mais próximas, havendo um envolvimento do corpo dos pais com os dos filhos, buscando-se eliminar os intermediários. Dá-se o fechamento da família – uma pequena família sólida, corporal e afetiva que mantém o corpo das crianças sob controle e vigilância.

Toda essa transformação da família burguesa possibilita maior vigilância dos serviços e das crianças, constituindo-se para estas últimas um espaço programado onde encontram maior liberdade para a realização de brincadeiras, movimentos e exercícios que possibilitam a maximização de suas forças, principalmente sob o olhar atento da mãe. Percebe-se que o controle e vigilância sobre os atos, comportamentos, hábitos, vestuário, entre outros, permite uma higienização das crianças, bem como a diminuição das doenças.

No caso das famílias de pessoas com deficiência, penso que a disciplina médica também contribuirá para a aproximação entre os pais e seus filhos deficientes. A narrativa histórica sobre as formas de se relacionar com os sujeitos deficientes na sociedade e no interior das famílias permite-nos compreender que, em diferentes momentos, essas relações se deram priorizando o afastamento dos deficientes do convívio social e familiar¹².

Diferentes discursos posicionam as famílias como responsáveis e, muitas vezes, culpadas pelas deficiências de seus filhos. Com isso, a presença de filhos com deficiência expõe as famílias a uma situação vergonhosa no âmbito social, o que leva a certo abandono por parte dos pais, tanto dos cuidados quanto da convivência com esses sujeitos, delegando-os muitas vezes a preceptores, serviços, entre outros.

Cabe observar que as ações empreendidas pela ordem médica não se voltam a qualquer tipo de família, mas sim a uma família burguesa, que apresentava condições de manter em seu meio os intermediários. Sendo assim, o investimento sobre a família popular vai se dar respondendo a uma outra ordem, isto é, não está direcionado ao afastamento dos serviços e à aproximação do corpo dos pais e dos filhos, mas a uma campanha “contra a união livre, contra o concubinato, contra a fluidez extra ou para-familiar” (FOUCAULT, 2001a, p.342).

¹² Entre eles, é possível citar: o abandono, característico das sociedades primitivas; a prática do infanticídio, comum nas sociedades espartanas da época clássica; a estigmatização e segregação, características da Idade Média; as exclusões, que marcaram o século XVII no período da Revolução Industrial, etc.

Donzelot (2001) expõe em seu estudo que, nas famílias populares, também se tem como foco a preocupação com a infância; no entanto, as ações configuram-se nesse espaço de forma diferenciada, pois os problemas dessas famílias são diferentes daqueles que eram percebidos nas famílias burguesas. A produção de discursos higiênicos no contexto popular encontra na “economia social” a possibilidade de investir sobre as famílias buscando:

entravar liberdades assumidas (abandono de crianças em hospícios para menores, abandono disfarçado em nutrizes), [...] controlar as uniões livres (desenvolvimento do concubinato com a urbanização na primeira metade do século XIX), [...] impedir linhas de fuga (vagabundagem dos indivíduos, particularmente das crianças). Em tudo isso não se trata mais de assegurar proteções discretas, mas sim de estabelecer *vigilâncias diretas* (DONZELOT, 2001, p.27, grifo meu).

Na família popular, os problemas configuravam-se em torno da relação adulto-criança; era preciso manter um controle da produção de crianças, de seu abandono e também da promiscuidade a que muitas vezes eram submetidas por seus pais. Segundo Donzelot (2001), as famílias preocupavam-se com sua honra e reputação, que poderia ser comprometida pela presença de filhos adúlteros e rebeldes, de filhas de má reputação e, adicionaria aqui, daqueles que apresentassem alguma deficiência; já para o Estado o desperdício de forças era sua maior inquietação. Nesse sentido, a atuação da polícia durante o século XVIII acaba por amparar-se no contexto familiar, buscando oferecer segurança e felicidade à família a partir do estabelecimento de certa cumplicidade e investindo nos membros da família que mostrassem má conduta.

Para efetivar essa reorganização da família popular, tendo como centrais as questões econômicas e sociais, diferentes espaços, como os hospitais gerais, conventos e hospícios, virão a se constituir como observatórios das condutas, servindo então de apoio para toda uma série de intervenções na vida familiar (DONZELOT, 2001). Penso que esses espaços serviram amplamente às famílias de pessoas com deficiência, no sentido de eximi-las da responsabilidade de cuidado dos filhos deficientes, já que, diferentemente da família burguesa, as famílias populares não tinham condições de manter serviçais e empregados a seu dispor.

Contudo, a percepção de que o acolhimento dos menores em espaços como os hospitais e hospícios estava se ampliando de forma desmedida levou os órgãos de administração do final do século XVIII a analisar as problemáticas envolvidas na

organização desses espaços. Constatou-se que muitas das crianças abandonadas eram filhos legítimos que haviam sido entregues por suas famílias por falta de condições financeiras para criá-los.

No início do século XIX, cria-se o salário-família, destinado às famílias populares, com o objetivo de possibilitar a atuação do médico sobre as crianças, além de um apoio financeiro (DONZELOT, 2001). Essa preocupação com a organização e controle econômico e político da classe proletária provoca um investimento na consolidação do matrimônio e, conseqüentemente, na constituição de um espaço familiar internamente organizado (FOUCAULT, 2001a), diminuindo-se dessa forma os custos do Estado com a assistência às famílias populares. De acordo com Donzelot (2001, p.42),

Esta estratégia de familiarização das camadas populares na segunda metade do século XIX tem, portanto, como suporte principal, a mulher e lhe associa um certo número de instrumentos e aliados: instrução primária, ensino da higiene doméstica, instituição dos jardins operários, repouso do domingo [...]. Mas o principal instrumento que ela recebe é a habitação “social”. Praticamente tira-se a mulher do convento para que ela tire o homem do cabaré; para isso se lhe fornece uma arma, a habitação e seu modo de usar: afastar os estranhos e mandar entrar o marido e, sobretudo, os filhos.

Nesse sentido, a casa popular deve encontrar-se rigorosamente organizada, afastando-se os estranhos do convívio familiar em um espaço que se estrutura de forma íntima. Prioriza-se que os pais se mantenham em cômodos separados dos filhos e que, quando possível, os filhos homens não ocupem o mesmo espaço que as filhas mulheres. Estabelece-se uma vigilância sobre os filhos, mantendo-se o espaço familiar organizado de forma higiênica e protegido das influências exteriores. Desse modo, o que se objetiva no âmbito da família popular é “organizar um espaço que seja suficientemente amplo para ser higiênico, pequeno o bastante para que só a família possa nele viver e distribuído de tal maneira que os pais possam *vigiar os filhos*” (Ibid., p.46, grifo meu).

Com o que foi exposto até aqui, é possível compreender que a Modernidade se ocupou da organização familiar burguesa e popular no intuito de mantê-la sob uma ordem social que buscava maximizar as forças de seus membros, dotando as famílias de mecanismos de vigilância e controle sobre as crianças. A produção de discursos, especialmente médicos, higienistas e assistenciais, sobre a preservação da infância e a função familiar possibilitou a emergência da família vigilante no

contexto moderno. Há uma valorização da família, que acaba por voltar-se a si mesma no intuito de preservar a vida.

Entendo que essa família vigilante, típica do contexto moderno, vem a constituir-se como uma ferramenta para a ingerência dos sujeitos deficientes. Na busca pela produção de saberes sobre esses sujeitos, as famílias de pessoas com deficiência também passam a desempenhar funções diferenciadas que atentam para o controle e vigilância dos comportamentos, hábitos e atitudes dos filhos num contexto restrito. As famílias de pessoas com deficiência precisam reorganizar-se para atender aos novos comportamentos educativos engendrados na Modernidade, o que exige uma aproximação com os filhos deficientes, responsabilizando-se por seu cuidado e desenvolvimento.

Penso ser importante problematizar as formas como os atuais discursos da inclusão continuam enunciando a necessidade de que as famílias assumam seu papel educativo, possibilitando o direcionamento de uma nova vida para seus filhos deficientes, agora em contextos inclusivos. Isso me permite pensar na fabricação dessa família por esses discursos, atendendo a uma aliança família/inclusão que produz sujeitos normalizados, vigiados e úteis à ordem contemporânea.

3. INCLUSÃO COMO UM IMPERATIVO NA CONTEMPORANEIDADE

“Em uma rede de poder, os discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser posto em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, como também quais os significados e representações que se produzem e reproduzem nessas propostas”
(LUNARDI, 2001, p.34).

É importante, neste momento, expor algumas das relações que venho tecendo na escrita deste trabalho, no intuito de explicar ao leitor a forma como vem se dando meu olhar para a inclusão e as políticas de inclusão. No recorte moderno, expliquei como foram tecidas as ações de aproximação com os sujeitos considerados anormais no sentido de possibilitar a produção de saberes e de regulá-los. Considerei as ações empreendidas a partir da institucionalização dos sujeitos deficientes como condições de possibilidade para sua posterior inclusão em espaços comuns da sociedade.

Dando continuidade às problematizações sobre a naturalização da inclusão e das políticas que buscam executá-la, o empreendimento que busco desenvolver agora diz respeito às condições políticas engendradas num contexto contemporâneo, em que a busca por igualdade e participação envolve a produção de documentos oficiais, programas e políticas públicas que permitem identificar os grupos considerados excluídos da sociedade, possibilitando então que se criem estratégias para incluí-los. A partir disso, intento, de forma modesta, discutir alguns aspectos que me possibilitem empreender o que Veiga-Neto (2008, p.14) sinaliza como uma problematização necessária em nossos estudos, qual seja, “pensar articuladamente o mundo social e o caráter não-natural – mas, sim, socialmente construído – da inclusão e das políticas que se propõem a promovê-la”.

Penso que as políticas de inclusão são uma forma de vigilância mais eficaz que passa a investir sobre a população dos sujeitos deficientes, colocando em funcionamento diferentes mecanismos que buscam gerenciar o risco de essa população encontrar-se excluída. Para tanto, torna-se necessário pensar na constituição de políticas preventivas. Por isso, tomo as políticas inclusivas no cenário contemporâneo como um imperativo, uma metanarrativa. Não pretendo, com

isso, posicionar-me a favor ou contra tais discursos, mas entender sua recorrência e funcionamento.

A configuração do poder sobre a vida – biopoder – passa a considerar os fenômenos coletivos, introduzindo mecanismos que se voltam para o estabelecimento de previsões, estatísticas¹³ e medições em âmbito global, buscando assim obter estados de equilíbrio e regularidade em uma população de seres vivos, isto é, na ordem da biopolítica. Trata-se “de levar em conta a vida, os processos biológicos do homem-espécie e de assegurar sobre eles não uma disciplina, mas uma regulamentação” (FOUCAULT, 1999, p.294).

No âmbito das políticas de inclusão, o que se pretende é uma otimização da vida dos sujeitos com deficiência e de suas famílias. Para tanto, passa-se a atentar aos fenômenos relacionados à saúde, educação, força produtiva, buscando-se identificar os problemas enfrentados por essa população para assim acionar estratégias que possibilitem gerenciar o risco social. Segundo Traversini (2003, p.111),

A invenção do risco possibilitou classificar espaços e indivíduos, ou um conjunto deles, com determinadas características – analfabetos, pobres, doentes, com baixa expectativa de vida, cegos, surdos, etc. – como problemáticos, necessitando ser administrados de determinado modo para evitar sua multiplicação e geração de elevadas despesas para o Estado.

Considerando-se, de acordo com Lunardi (2003), que boa parte das pessoas com deficiência enfrenta condições de pobreza, analfabetismo, baixo índice de escolarização, altas taxas de evasão escolar e inserção reduzida no mercado de trabalho, esses sujeitos podem ser compreendidos como comunidade de risco, tornando-se alvo de ações políticas que visam a gerenciar, controlar e prevenir o risco através da inclusão.

Nesse sentido é que procurei analisar de que forma o governo brasileiro têm investido em ações que visam à implementação de políticas de inclusão nos diferentes estados e municípios, possibilitando com isso a produção de discursos que posicionam a inclusão como um projeto necessário. Não pretendo realizar um mapeamento de todas as políticas públicas, programas e ações engendradas pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Educação Especial

¹³ A estatística é tomada neste trabalho, conforme Lunardi (2003, p.156), como “uma aritmética política do Estado – surgida no início do período moderno – que permite com que a população seja medida, ordenada e classificada”.

(SEESP), mas dar visibilidade a alguns recortes e acontecimentos, voltando-me para sua produtividade e seus efeitos num terreno em que a inclusão é posicionada como um imperativo. Veiga-Neto (2008, p.20-21) trata de algumas questões de um modo que converge com o que venho pensando:

assumida a inclusão como um imperativo natural – e, por isso, universal –, as mais diferentes cores e tendências políticas, sociais, econômicas e pedagógicas, parecendo ter descoberto agora, de uma hora para outra, que é preciso incluir, nos oferecem diferentes maneiras e métodos para efetivar universalmente esse imperativo.

Ouso considerar aqui que as políticas de inclusão no contexto contemporâneo e as diferentes ações a elas vinculadas têm se configurado como essas “maneiras” e “métodos” a que Veiga-Neto (2008) faz referência quando se trata de efetivar a inclusão. Dessa maneira, ao nos depararmos com o significativo número de programas, políticas e dados estatísticos voltados à produção de discursos sobre a inclusão, bem como com seus efeitos nas escolas, nos municípios, nas famílias e na mídia, podemos perceber o quanto a inclusão tem sido apresentada como um fato inquestionável, uma verdade absoluta.

Vimos no Brasil um grande investimento, a partir dos anos 1990 e, principalmente, a partir do início do século XXI, no desenvolvimento de políticas de inclusão, discurso este que apresenta como principal objetivo “ressignificar” o ideário social e educacional acerca das pessoas com deficiência – “trata-se de uma mudança profunda no comportamento e na atitude das pessoas” (BRASIL, 2006, p.6). Nesse âmbito, as ações do Governo, por meio do MEC/SEESP, têm buscado “apoio” em instituições, profissionais, famílias, comunidade em geral, contando com o “envolvimento de todos” para criar estratégias que possibilitem a participação social e a inclusão daqueles que historicamente têm sido produzidos como excluídos.

Com sua participação na Conferência de Jomtien, promovida pela UNESCO, o Brasil toma o discurso da “Educação para Todos” como uma diretriz de ação para o desenvolvimento de práticas que busquem uma “profunda transformação do sistema educacional brasileiro, de forma a poder acolher a *todos*, indiscriminadamente, com qualidade e igualdade de condições” (BRASIL, 2005, p. 31, grifo meu). Juntamente com outros países, o Brasil assume o objetivo da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* de atender às necessidades

básicas de aprendizagem, inclusive atentando às pessoas com deficiência, estando assim em conformidade com o Artigo 3: “universalizar o acesso à educação e promover a equidade” (DECLARAÇÃO, 2009, p.4).

Considerando os pressupostos de uma “Educação para Todos”, o que se produz é um discurso em que ninguém deve ficar fora do contexto educativo. Todos devem estar participando de alguma forma para que se tenha garantia de permanência e participação no jogo social, possibilitando-se com isso o controle e a normalização da população que se encontra posicionada na zona de risco. Dentro dessa lógica, em que todos devem estar incluídos, considera-se complicado que pessoas com deficiência, produzidas como uma população de risco, não estejam participando dos espaços educativos (LUNARDI, 2003).

Na busca pelo gerenciamento dos fatores de risco, o MEC/SEESP passa a investir em políticas de inclusão que estejam voltadas à organização da escola como um espaço inclusivo, priorizando nesse jogo a produção de saberes voltados à Educação Especial, que pode ser pensada como “uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão” (LUNARDI, 2003, p.163), bem como a formação dos professores e gestores das escolas comuns. Nesse conjunto discursivo, a família das pessoas com deficiência também passa a ser narrada como uma ferramenta necessária para o desenvolvimento da inclusão, sendo inscrita nesses discursos como parceira da escola e dos diferentes profissionais que trabalham com os sujeitos deficientes.

Para Veiga-Neto e Lopes (2007, p.949),

as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações. Em outras palavras, coloque-se apenas no plano discursivo ou de fato materialize-se no plano das práticas concretas, ao fim e ao cabo a inclusão escolar tem em seu horizonte a diminuição do risco social.

Procurando dar continuidade aos seus projetos na área da educação de pessoas com deficiência, no ano de 1994 o Brasil participa da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, Espanha. Reuniram-se representantes de noventa e dois governos e vinte e cinco organizações internacionais com o objetivo de discutir ações que contribuíssem para a capacitação das escolas no que se referia ao atendimento de todas as crianças – princípio da Educação para Todos (BRASIL, 1997). Considerada um “marco” para o

desenvolvimento da inclusão, a *Declaração de Salamanca* acabou por legitimar o conceito de escola inclusiva, estando a ele atrelada a concepção de uma escola que atenda a todos os alunos, “independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras” (BRASIL, 1997, p. 17).

A partir de um olhar de vertente pós-estruturalista, entendo que, se a escola é pensada como um dos espaços em que melhor se operam as práticas de vigilância e controle dos sujeitos para normalizá-los, na esteira das políticas de inclusão, a inserção de alunos com deficiência torna a escola comum um local privilegiado para o gerenciamento do risco, onde “práticas de correção são postas em funcionamento para que eles [os alunos ditos incluídos] aprendam e passem a comportar-se a partir da ótica da normalidade” (MENEZES, 2008, p.115).

Na intenção de desenvolver a proposta inclusiva, passam então a ser formulados documentos e leis no Brasil que buscam promover o atendimento educacional dos alunos com deficiência. Em 1994, é publicada a *Política Nacional de Educação Especial*, com o objetivo de garantir esse atendimento e contribuir para o desenvolvimento de ações da Educação Especial no ensino regular. No ano de 1996, é aprovada a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – nº 9.394/96, considerada um avanço em termos políticos e educacionais por dedicar um capítulo inteiro à Educação Especial e por reconhecê-la como “modalidade de educação escolar” ofertada “preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996, p.21).

Ao produzir a Educação Especial como uma modalidade que perpassa todas as etapas e níveis da educação escolar, os discursos oficiais posicionam-na como um mecanismo que contribui para garantir a inclusão das pessoas com deficiência no ensino comum, gerenciando o risco de esses alunos evadirem. De acordo com Lunardi (2003, p.165), a educação especial funciona como uma “profilaxia” para as políticas de inclusão, que pode ser vista “como aquelas medidas colocadas à disposição dos professores da escola regular”. Tais medidas, associadas aos saberes de um corpo de *expertises*, possibilitam intervir sobre os sujeitos deficientes “desde a prevenção de um risco até a possibilidade de recuperação de algum desvio”.

Vamos ver ainda em 2001, com a aprovação das *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* – Resolução CNE/CEB n. 02/2001, que a Educação Especial é produzida como área de saber que deve “apoiar”,

“complementar”, “suplementar” os serviços educacionais desenvolvidos nas escolas comuns (BRASIL, 2001, p.27), o que corrobora a ideia de profilaxia apresentada por Lunardi (2003). Penso que a Educação Especial funciona como parte de uma maquinaria que apresenta entre suas funções a de criar condições para que os alunos com deficiência permaneçam na escola.

Com a elaboração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, no ano de 1999, o MEC busca subsidiar os educadores quanto às possíveis adaptações necessárias ao atendimento das necessidades educacionais especiais dos alunos, o que implicaria a “eficiência” da educação para todos. A partir da adoção do princípio da “Educação para Todos” e da “Educação Inclusiva”, tornou-se necessário um grande investimento em ações que garantam, além do acesso, a permanência de “todos” na escola, pois a educação é considerada “um meio privilegiado de favorecer o processo de inclusão social dos cidadãos, tendo como mediadora uma escola *realmente para todos*, como instância sociocultural” (BRASIL, 1999, p.18, grifo meu).

Nesse cenário, importa para o Estado brasileiro, principalmente para o MEC, direcionar suas propostas à formação dos professores e à organização das escolas. Nesse conjunto discursivo, é no espaço institucional que as políticas de inclusão parecem encontrar as “bases” para firmar-se, já que se pressupõe que a escola prepara para o exercício da cidadania, o que levaria à “autorrealização” do aluno “crítico”, “reflexivo” e, conseqüentemente, “consciente” de seu papel na sociedade. No entanto, conforme já expus, penso que esse investimento na escola se torna eficaz por compreendê-la como uma das instituições que mais sutilmente aciona mecanismos de normalização, intervindo de forma consentida na vida da população.

Dentro da escola, esses alunos com deficiência serão melhor administrados, eles serão mantidos sob controle e vigilância. Estarão inseridos em um espaço em que serão interpelados por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos, construirão sua identidade), minimizando, dessa forma, os fatores de risco que os transformam em um perigo para si próprios e para a sociedade (HATTGE, 2007, p.193).

As políticas de inclusão colocam em movimento discursos que posicionam a escola comum como lugar que deve ser frequentado por “todos” os alunos, o que

torna necessário o acionamento de práticas de vigilância e controle no espaço escolar que permitam o estabelecimento da normalidade, isto é, “colocar os sujeitos com deficiência nesse espaço pode significar também trabalhar para sua normalização” (MENEZES, 2008, p.115). Tais significados sobre os alunos incluídos, construídos nas redes discursivas das políticas de inclusão, não só acabam por descrever esses sujeitos, como também colaboram para que eles sejam gerenciados. Dessa forma, “incluir está para vigiar e controlar, assim como educar está para disciplinar” (LOPES, 2004 apud HATTGE, 2007, p.193).

No ano de 2003, o Ministério da Educação implementa o *Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade* com o objetivo de promover a formação continuada de professores e gestores das escolas brasileiras no contexto da educação inclusiva, tornando possível que as políticas de inclusão sejam difundidas nos municípios. Para tanto, a formação é primeiramente realizada através de seminários nacionais de formação de gestores e educadores do programa e, posteriormente, se dá a realização de cursos de formação de gestores e educadores nos municípios-polo e suas áreas de abrangência, constituindo-se assim uma “rede de multiplicadores” que buscarão garantir o acesso e a permanência dos alunos com deficiência nas escolas regulares (BRASIL, 2005a).

De acordo com a Secretaria de Educação Especial, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade realizou, no período de 2003 a 2007, a formação de 94.695 profissionais, entre professores e gestores, abrangendo 5.564 municípios do país, estando atualmente em funcionamento em 162 municípios-polo (SECRETARIA, 2009). Esses números mostram o avanço das ações empreendidas pelo MEC/SEESP no que diz respeito à implantação das políticas de inclusão no território brasileiro. Contudo, penso que a partir desses números são produzidas verdades sobre as ações das políticas de inclusão; essas verdades servem para reforçar a inclusão como um imperativo na contemporaneidade, sendo possível que se perceba certa intencionalidade dos órgãos oficiais em demonstrar a “eficácia da inclusão”.

Um ano após o lançamento do Programa, a Secretaria de Educação Especial publica os *Referenciais do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade*, composto por quatro cadernos: 1. A Fundamentação Filosófica, 2. O Município, 3. A Escola, 4. A Família. Formulado para subsidiar a gestão da educação, esse material

atenta para “uma concepção da educação especial tendo como pressuposto os direitos humanos” (BRASIL, 2004, p.3).

As políticas de inclusão, através de diferentes mecanismos, passam então a constituir um conjunto de saberes com o objetivo de conduzir a vida da população, determinando a produção de um determinado tipo de sujeito que se espera na sociedade contemporânea – um sujeito incluído. No caso dos referenciais aqui citados, são colocados em funcionamento mecanismos voltados à formulação de dados estatísticos que produzem determinada realidade, permitindo assim que se definam estratégias, ações e mudanças necessárias a uma sociedade inclusiva.

Além disso, com a publicação desses documentos, é possível perceber o quanto as políticas de inclusão investem na produção de narrativas em que todos são chamados para a missão da inclusão. Os discursos oficiais posicionam diferentes profissionais, instituições, as famílias e a sociedade como um todo como agentes da inclusão. Dessa maneira, intervir nas diferentes localidades onde se pretende implantar as políticas de inclusão consiste em um processo que aponta para a administração das condutas dos sujeitos com deficiência, das famílias, dos professores e gestores das escolas e da sociedade, através de relações de poder-saber em que o poder está sendo investido por diferentes saberes sobre a vida da população deficiente. De acordo com Traversini (2003, p.40),

Os saberes construídos por diferentes instituições e *experts*, que se servem de uma infinita gama de dados coletados e registrados, subsidiam as decisões administrativas para manter e otimizar as características desejáveis da população. Esses saberes são aproveitados, também e principalmente, para projetar maneiras de intervir naquela parcela da população que está imersa em problemas sociais diversos, tais como a pobreza, o analfabetismo, as doenças e o desemprego.

É nesse contexto que se dá a publicação da primeira edição do material *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva*, em 2006, contribuindo para a produção de discursos sobre a importância da participação da família para a construção de escolas e de uma sociedade inclusiva, temática presente nas edições dos seminários nacionais e cursos de formação de educadores e gestores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade.

Nesse exercício de poder-saber, são produzidas, por meio dos discursos oficiais, determinadas maneiras de ver e narrar as famílias de pessoas com deficiência, bem como práticas para gerenciar o risco de essas pessoas

permanecerem excluídas da escola e da sociedade. Em uma sociedade inclusiva, a família é capturada para ajudar no governo da população de sujeitos com deficiência. Portanto, entendo que os discursos das políticas de inclusão têm efeitos sobre a conduta das famílias de pessoas com deficiência e também sobre a maneira de pensar e agir em relação à exclusão como um problema social.

Buscando dar visibilidade ao investimento do MEC/SEESP na produção de saberes sobre a família das pessoas com deficiência, trago neste espaço duas notícias disponibilizadas na rede internet que se referem à realização, no ano de 2009, dos cursos de formação de professores e gestores do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade que contemplam a questão da família entre as temáticas trabalhadas. A primeira notícia foi veiculada na rede no dia 20 de março de 2009, no *site* da Prefeitura Municipal de Franca, no Estado de São Paulo; a segunda foi disponibilizada no dia 20 de julho do mesmo ano, pelo *Jornal Pequeno*, de São Luís do Maranhão, em sua edição *online*.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA É TEMA DE SEMINÁRIO REGIONAL EM FRANCA

O seminário organizado em parceria com o MEC (Ministério da Educação e Cultura), através da Secretaria de Educação Especial de São Paulo (SEESP), receberá durante os cinco dias do seminário cerca de 230 profissionais, de 38 cidades da região de Franca. [...] As palestras do primeiro dia ficarão por conta da professora Maria Terezinha Teixeira dos Santos, doutora em Educação pela Unicamp. A professora apresentará orientações pedagógicas, com o intuito de preparar os profissionais que irão receber em suas escolas alunos com algum tipo de deficiência e, também, falar sobre o papel da família neste processo de inclusão.

Dia

23/03/2009

Palestras - manhã: Aspectos gerais e orientações pedagógicas do atendimento educacional especializado; tarde: A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva (PREFEITURA, 2009).

IMPERATRIZ DISCUTE EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM SEMINÁRIO

Começou nesta segunda-feira, 20 e se estende até o dia 24 (sexta-feira) o 6º Seminário de Educação Inclusiva. O evento que se realiza no auditório do Hotel New Anápolis, às margens da BR-010, é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer – SEMED, por meio do Departamento de Educação Especial e faz parte do Programa de Direito à Diversidade do Ministério da Educação – MEC. Imperatriz é o município-pólo do Programa, que está presente em 64 municípios maranhenses.

Entre as temáticas abordadas no encontro estão: Aspectos legais e orientações pedagógicas; Atendimento Educacional Especializado - AEE em: Deficiência Intelectual, Deficiência Física, Deficiência Visual e Deficiência Auditiva;

Tecnologias Assistivas e A Hora e a Vez da Família em uma Sociedade Inclusiva (Jornal Pequeno, 2009).

Penso que todo esse investimento na família pelas políticas de inclusão está voltado ao entendimento de que “a família torna-se um núcleo para se produzirem as condutas adequadas nos indivíduos” (TRAVERSINI, 2003, p.123), possibilitando o gerenciamento do risco e a busca pela normalização das pessoas com deficiência.

O Ministério da Educação lança ainda, no ano de 2007, o *Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE*, documento de grande importância para as discussões que passam a ser tecidas em âmbito político, visto que reafirma a necessidade de se pensar a educação superando a oposição entre educação regular e Educação Especial. Tais discussões, tecidas especialmente no Ministério da Educação e na Secretaria de Educação Especial, acabam por convergir na elaboração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, publicada em 2008, que “acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos” (BRASIL, 2008, p.5).

Arrisco-me a dizer que a elaboração deste último documento, que apresenta as diretrizes da Educação Especial numa perspectiva inclusiva, veio corroborar e legitimar as ações que vêm sendo implementadas desde 2003 pelo Ministério da Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial. Isso contribui para que a política de inclusão seja considerada pela sociedade, famílias e comunidade escolar como um conceito naturalizado e, portanto, inquestionável.

É possível perceber, a partir do que foi dito, uma naturalização dos discursos das políticas de inclusão. Esses discursos são tomados como uma verdade imperiosa, verdade esta que acaba sendo legitimada por diferentes campos de saber. Lopes (2007, p.15-16) contribui para esse entendimento quando diz:

a invenção da inclusão ganha status de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta, quando começa a ganhar forma de lei, a desenvolver diferentes mecanismos de vigilância e de controle, enfim, quando começa a produzir dados para alimentar médias estatísticas e fazer probabilidades de gestão do risco que a sua não-realização pode causar.

O que busquei aqui expor não se constitui como um histórico das políticas de inclusão no Brasil, mas tentei pontuar como o Estado tem investido em estratégias políticas que buscam a normalização dos sujeitos com deficiência, no intuito de manter todos (normais e anormais) “sob um mesmo teto” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.958). Considero, ainda, que as estratégias de trazer para junto dos ditos normais as pessoas com deficiência se constituem como uma economia para o Estado, pois as políticas de inclusão possibilitam gerenciar não só a vida desses sujeitos, mas também a de suas famílias.

Com isso, passo agora à análise dos materiais que compõem o *corpus* empírico, buscando dar visibilidade aos discursos das políticas de inclusão que narram e produzem a família de pessoas com deficiência e seus efeitos de verdade.

4. A PRODUÇÃO DA FAMÍLIA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NOS DISCURSOS DA INCLUSÃO

“Cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e ‘experto’ (supostamente sabedor do que lhe convém)” (VEIGA-NETO, 2000, p.202).

No capítulo anterior, procurei mostrar de que forma a inclusão, a partir das políticas públicas, se constitui como um imperativo no contexto contemporâneo, sendo produzida discursivamente como uma verdade inquestionável e, assim, considerada necessária.

Com o que foi dito, é possível compreender como a inclusão tomou força de lei, buscando garantir a igualdade de condições e o direito de participação das pessoas com deficiência nos espaços comuns da sociedade. Dessa maneira, diferentes discursos são articulados na produção de uma política de verdade que cria as condições para que a inclusão seja tomada como lugar de chegada para todos.

Entendo que os discursos das políticas de inclusão são ativados por mecanismos de regulamentação da vida, na tentativa de controlar e gerenciar fatores de risco social, como uma forma de segurança da população. Ouso pensar sobre essa questão tomando como referência o que foi dito por Foucault no curso *Em defesa da Sociedade*, quando o autor expõe que uma tecnologia centrada na vida “agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva; uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos (FOUCAULT, 1999, p. 297).

Nessa racionalidade, conforme busquei sinalizar anteriormente, as políticas de inclusão se constituem como uma medida biopolítica, investindo em diferentes estratégias que possibilitam prevenir a ocorrência de fatores de risco, bem como gerenciá-los. A produção do risco a partir da identificação estatística de alguns fatores ou condições de risco – que, no caso da inclusão, estão relacionados à segregação, exclusão, baixa escolarização, analfabetismo, evasão escolar, falta de empregos, entre outros – é que acaba por solicitar tais estratégias como investimentos para maximizar a vida produtiva do coletivo populacional.

Cito longamente Coutinho (2008, p.172), pois suas palavras contribuem para entender esse processo:

Na lógica atual de ordenação das sociedades ocidentais, parece haver um esforço no sentido de construir estratégias preventivas para que o risco social não venha a se materializar. Para tanto, lança-se mão de uma série de procedimentos e instrumentos que intentam conter o risco social. O risco tem a ver com a probabilidade e pode-se lidar com ele basicamente de duas maneiras: ou se previne que ele aconteça; ou se compensa depois, na possibilidade de ele vir a acontecer.

Compreendendo que os grupos vulneráveis aos fatores de risco são aqueles produzidos como população alvo das ações do Estado, considero que as políticas de inclusão investem sobre as pessoas com deficiência, acionando diferentes instrumentos, entre eles, as famílias desses sujeitos, que são fabricadas como alvo e também agente das políticas de inclusão. Utilizo o termo “fabricação” porque entendo que o discurso “não descreve simplesmente os objetos que lhe são exteriores, o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala” (SILVA, 2000a apud LUNARDI-LAZZARIN, 2008, p.90), isto é, ao falarem sobre as famílias, os discursos das políticas de inclusão produzem determinadas verdades sobre elas.

Apresento, nas subseções que seguem, a analítica dos documentos oficiais, buscando sinalizar as recorrências discursivas que instituem a família como uma ferramenta no processo de inclusão do filho com deficiência. Ao analisar o conjunto de enunciados dos materiais que compõem o *corpus* desta pesquisa, vejo a família de pessoas com deficiência sendo produzida num exercício de poder-saber que institui formas particulares de narrá-la, tomadas como verdadeiras.

Cabe destacar que as duas categorias de análise são aqui apresentadas separadamente por questões didáticas, o que não significa que estejam desvinculadas. Pelo contrário, elas fazem parte de uma mesma estratégia engendrada pelas políticas de inclusão que, combinadas entre si, buscam atingir um objetivo específico, qual seja, garantir a inclusão dos filhos com deficiência.

4.1 Família como alvo das políticas de inclusão: vigilância e controle do meio familiar

“O importante é que a família apresente alguns comportamentos por meio dos quais pode ser regulada de determinado modo. Para regular a família, é preciso que ela mantenha-se unida, zelando pela educação, saúde e

emprego de todos os seus membros e seguindo algumas orientações fornecidas pelos programas de intervenção para não se expor aos fatores de risco” (TRAVERSINI, 2003, 129).

As políticas de inclusão investem na família de pessoas com deficiência para que possam regular suas condutas, vigiar e controlar o meio familiar, buscando com isso prevenir e administrar os riscos sociais. Ao se considerarem determinadas condutas como adequadas para que a inclusão aconteça, procura-se desenvolver no âmbito familiar alguns comportamentos que venham garantir a seguridade da população. Nesse sentido, responsabilizando-se a família pelo futuro dos filhos com deficiência, criam-se as condições de possibilidade para o investimento das políticas de inclusão, posicionando como necessário à família:

construir padrões cooperativos e coletivos de enfrentamento dos sentimentos, de análise das necessidades de cada membro e do grupo como um todo, de tomada de decisões, de busca dos recursos e serviços que entende necessários para seu bem-estar e uma vida de boa qualidade (BRASIL, 2004, p.7)¹⁴.

É possível perceber, nesse trecho, que a família é chamada a assumir a responsabilidade pelo bem-estar e a qualidade de vida de todos os seus membros. Penso também que, a partir do que foi dito, há um investimento por parte do Estado no estabelecimento de estratégias que possibilitem o envolvimento de toda a família em ações que visam à modificação das condutas de seus membros. Esta mobilização da família contribui para a prevenção e gerenciamento de fatores de risco, já que a utilização de recursos e serviços organizados pelo Estado contribuirá para criar situações que contenham a ocorrência de problemas que possam afetar a família, comprometendo a ordem social.

Dessa maneira, para o gerenciamento do risco, diferentes serviços passam a incidir sobre a família de pessoas com deficiência, disponibilizando-lhes orientações que possam evitar perigos e ameaças. No conjunto discursivo dos materiais, isso pode ser verificado quando se considera que *“é essencial que se invista na orientação e no apoio à família [...]”* (BRASIL, 2004, p.7). Para tanto, *“cabe ao poder público garantir um sistema de serviços que promova a saúde física e mental das famílias, em geral”* (Ibid., p.8), o que possibilitaria uma economia política de poder, já

¹⁴ Considero necessário destacar que, neste capítulo, faço algumas opções em termos de formatação para facilitar a identificação dos excertos dos materiais que compõem o *corpus* empírico.

que, orientando a família sobre diferentes questões, esses serviços possibilitam gerenciar ao mesmo tempo os sujeitos com deficiência, seus pais e irmãos, entre outros membros da família e das comunidades onde vivem. Penso que os serviços colocados em movimento pelas políticas de inclusão operam como estratégias de vigilância e controle do meio familiar que potencializam a prevenção do risco social, possibilitando que a família ocupe posições que se configuram como mais seguras para a sociedade.

Ao narrar as famílias de pessoas com deficiência como aquelas que devem ser “autogestoras”, os discursos da inclusão posicionam a oferta de um sistema de serviços como garantia de formação e constituição dessas famílias. Desse modo, cabe aos municípios *“investir na identificação das necessidades da população, para planejar os seus serviços e atendimentos”* (BRASIL, 2004, p.9), o que configura um investimento num saber para classificar, categorizar as famílias. Percebo com isso que os serviços de saúde, orientação e educação engendrados pelas políticas de inclusão e voltados à família dos sujeitos deficientes se colocam como estratégias para gerenciá-la. Nos discursos da inclusão, essa família possui membros em situação de risco.

Nessa rede, os municípios são chamados a colaborar na constituição da família de pessoas com deficiência como alvo de vigilância. Para tanto, formas de estatística aparecem como técnicas de produção de saberes que levam à necessidade de investimentos específicos como, por exemplo, os indicadores que buscam orientar tanto as famílias quanto os gestores sobre quais serviços devem ser acionados para tornar o sistema “eficaz”, sinônimo, nesse caso, de inclusivo. É uma forma de conhecer para governar. Nesse jogo, visualizamos o investimento de um biopoder, ou seja, conhecer e gerenciar a vida das populações.

Tal operação em movimento é visível no trecho a seguir:

Cabe ao município, ao realizar o diagnóstico da demanda em sua população, orientar as instituições quanto às necessidades nelas presentes e estimular o desenvolvimento de outros serviços necessários como, por exemplo, promover ciclos de palestras, sessões de vídeos com profissionais especializados para informar, orientar e esclarecer a comunidade escolar sobre a prevenção e causas das deficiências. Para tanto, faz-se necessária a implementação de um sistema de informações interinstitucionais que possibilite fornecer dados sobre a rede de serviços sociais, facilitando o acesso da comunidade a estas informações, oferecendo-lhes maior autonomia (BRASIL, 2004, p.15).

Considerando a aplicação do poder que busca intervir na vida, ou melhor, “para aumentar a vida, para controlar seus acidentes, suas eventualidades, suas deficiências” (FOUCAULT, 1999, p.295), entendo que os indicadores fabricados pelo MEC/SEESP se configuram como ferramentas produtivas para a construção de conhecimentos sobre a vida da população e para intervenção nos fenômenos que colocam em risco não só as famílias, mas a população com um todo. Segundo Arnold (2006), quando são criados sistemas de vigilância e controle sobre determinados sujeitos, estes se tornam alvos da estatística, possibilitando que o risco seja produzido e gerenciado.

Cabe considerar que esses indicadores são utilizados pelos órgãos oficiais no sentido de produzir estimativas estatísticas dos municípios brasileiros com relação ao atendimento do objetivo de garantir um sistema de serviços às famílias de pessoas com deficiência. Cito alguns desses indicadores apresentados no material *Educação Inclusiva: a família*, buscando dar visibilidade a essas questões:

Sistema organizado e ágil de atenção pré-natal a gestantes e seus familiares (BRASIL, 2004, p.8).

Sistema eficiente de informações sobre os serviços de saúde disponíveis para as gestantes e seus familiares (Ibid., p.9).

Serviços sistemáticos de suporte para a mãe após o parto (Ibid., p.11).

Atendimento Educacional especializado para bebês com necessidades educacionais especiais (Ibid., p.12).

Educação Infantil Inclusiva (Ibid., p.12).

Serviços de avaliação e atendimento de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais (Ibid., p.13).

Serviço de atendimento às famílias que têm filhos com necessidades especiais (Ibid., p.13)¹⁵.

É possível perceber nos fragmentos que a ingerência da vida da população tem início antes mesmo do nascimento, através das ações de saúde à gestante, estendendo-se a todas as etapas de desenvolvimento do sujeito – e não só o sujeito é mantido sob controle, mas também sua família. O que quero dizer aproxima-se da análise empreendida por Traversini (2003), que, ao olhar para os discursos do Programa Alfabetização Solidária (PAS), compreende que há uma ação direta e indireta sobre a família para efetivar o controle das zonas de risco. A autora diz:

¹⁵ Esses excertos estão grifados em negrito no material original, contudo, opto por utilizar a formatação definida anteriormente ao tratar dos documentos.

Age-se diretamente por meio de programas de erradicação do analfabetismo, de incentivo à permanência das crianças na escola, de continuidade da escolarização, de qualificação profissional, de geração de renda, de campanhas de prevenção de doenças, etc. Age-se sobre a família de modo indireto, incitando-se a participação de todos os seus membros nos programas oferecidos, visando a desenvolver sua auto-responsabilização pela melhoria de sua qualidade de vida, pelo aumento da produtividade e pela manutenção de uma vida saudável (TRAVERSINI, 2003, p.132).

Na análise por mim empreendida, verifiquei que essas ações, a partir de programas e serviços públicos, posicionam a família de pessoas com deficiência como alvo de intervenção de diferentes *expertises*, que num exercício de poder-saber¹⁶ investem sobre seus membros, buscando normalizá-los. Para Arnold (2006, p.150), “é no espaço do risco social que os especialistas e serviços de apoio aparecem ocupando lugar. Um espaço em que a produção de estratégias de prevenção se torna necessária quando a política se volta para o controle do risco”. Dessa maneira, especialistas de diversas áreas de saber acabam por ocupar o lugar de quem deve e pode orientar as famílias de pessoas com deficiência sobre como conduzir “melhor” suas ações.

Para os discursos da inclusão, “*é importante que os profissionais desenvolvam relações interpessoais saudáveis e respeitadas, garantindo-se assim maior eficiência no alcance de seus objetivos*” (BRASIL, 2004, p.7). Para tanto, estes *experts*, utilizando-se de conhecimentos científicos, são legitimados para investir sobre a família a fim de que esta assuma o cuidado de todos os seus membros, buscando garantir que a inclusão dos filhos com deficiência se torne possível.

Assim, numa sociedade inclusiva, a relação dos profissionais com os familiares deve ser de cooperação, juntos na direção do atendimento às necessidades especiais da criança. Os objetivos a serem alcançados e as decisões a serem tomadas devem ser discutidos entre todos os envolvidos. Cabe aos profissionais esclarecer todos os passos dos atendimentos que vão ser realizados e o que vai acontecer. A decisão dos familiares deve estar baseada em informações dadas por esses profissionais (BRASIL, 2006, p.7).

Os pais devem fazer uma aliança com os profissionais de reabilitação, que são os médicos, os terapeutas ocupacionais, os fisioterapeutas, entre outros, ainda que isso não seja uma tarefa fácil, no início (BRASIL, 2006, p.23).

¹⁶ Foucault (2008b, p.27), ao tratar das relações de poder-saber, esclarece que “temos antes que admitir que o poder produz saber (e não simplesmente favorecendo-o porque o serve ou aplicando-o porque é útil); que poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

A produção da família de pessoas com deficiência como alvo dos *experts* nas políticas de inclusão possibilita pensar na naturalização da família como espaço indispensável de intervenção e responsabilidade sobre os filhos com deficiência. Os discursos das políticas de inclusão, enfatizando a necessária aliança família/profissionais, inscrevem a família numa lógica em que os saberes dos especialistas são tomados como verdades absolutas e inquestionáveis, produzindo um processo de regulação também da família.



Figura 1 (BRASIL, 2006, p.20).



Figura 2 (BRASIL, 2006, p.24).

Buscando dar visibilidade à recorrência de discursos que posicionam a família como alvo de *experts*, trago as figuras acima, onde é possível visualizar o que constituiria uma visita ao especialista. A força discursiva das imagens chamou minha atenção, principalmente com relação à forma como são representadas as famílias e os profissionais. É possível ver, em ambas as figuras, que a família é representada como uma família nuclear (pai – mãe – filhos). Parece ser o pai quem se comunica com os profissionais, enquanto que a mãe é aquela que está presente em todos os momentos, atenta às recomendações dos profissionais, visto que em muitas situações ela acaba se constituindo como a responsável pelos cuidados com o filho.

Na Figura 2, a comunicação está sendo determinada pelo ponto de interrogação, o que faz circular o enunciado de que os pais devem esclarecer suas dúvidas com os profissionais, pois são eles que possuem os saberes “verdadeiros” sobre como “melhor” agir com relação ao filho com deficiência. Dessa maneira, nos discursos oficiais, considera-se que, quando se trata das visitas aos especialistas, “*é importante aproveitar essas ocasiões para tirar todas as dúvidas*” (BRASIL, 2006, p.20).

As famílias parecem estar numa situação confortável, pois os personagens estão sorrindo, o que corrobora a ideia de que a relação entre família e profissional deve ser “saudável” e “respeitosa”. De acordo com os discursos do MEC/SEESP, “*os pais precisam de orientação, de incentivos e de momentos de desabafo para não terem sentimentos de culpa quando não conseguirem dar conta de todas as recomendações*” (BRASIL, 2006, p.24).

No que diz respeito aos profissionais, percebo que se encontram atentos às famílias, demonstrando estar disponíveis para esclarecer suas dúvidas. Nos documentos analisados, considera-se que “*os profissionais devem valorizar o saber dos pais e incentivar pequenas iniciativas. Esses diálogos e as trocas de informação aproximam a família e os especialistas e assim fica mais fácil alcançar os objetivos traçados*” (BRASIL, 2006, p.24). Vejo que aqui circulam alguns significados sobre a possibilidade de a família de pessoas com deficiência funcionar como uma extensão da clínica. Ao receber “recomendações” fundamentadas em saberes científicos, a família passa a operar como um mecanismo de vigilância também em casa.

Destaco, ainda, que as roupas e acessórios utilizados pelos profissionais, bem como o quadro com certificação ao fundo da Figura 2, acabam por legitimar o poder-saber de uma *expertise*, o que autorizaria esses profissionais dizerem aos

pais o que está certo ou errado. Aqui considero pertinente o pensamento de Lunardi (2003) para compreender de que forma as *expertises* vêm funcionando. Segundo a autora (2003, p.159), “a *expertise*, entendida aqui como os saberes médicos, psicológicos e fonoaudiológicos, muito mais do que estabelecer um tratamento face a face, como o faz na terapêutica clássica, ela precede o tratamento e o supera”.

A partir dessa racionalidade, penso que ações – como “*desenvolver cursos e campanhas de orientações sobre causas e conseqüências das deficiências*” (BRASIL, 2004, p.10); disponibilizar “*serviços de suporte psicológico*” (BRASIL, 2004, p.11); “*Programas de Saúde da Família e de Agentes Comunitários [...]: grupos de gestantes, grupos de pais, grupos de igrejas, grupos de jovens, dentre outros*” (BRASIL, 2004, p.11-12); “*Trabalhos em grupo*” (BRASIL, 2004, p.13); “*suporte terapêutico*” (BRASIL, 2004, p.14); “*Grupos de pais e de irmãos*” (BRASIL, 2004, p.14) – também são colocadas em funcionamento para prevenir a ocorrência de fatores de risco, bem como para gerenciar o risco quando este vier a acontecer.

Quando a família é chamada a participar de outros grupos, considera-se que ela terá condições de melhor agir com relação aos filhos com deficiência. Parece ser mais eficiente colocar as famílias em relação, em grupos, pois assim todos são capturados. A família deve estar sempre em interação, incluída em diferentes espaços, nunca isolada. Isso é posto como verdade, como o melhor a ser feito. Na lógica inclusiva, é imperioso que todos se mantenham conectados, numa espécie de rede de parceria da qual todos devem fazer parte. Então, a inclusão não se efetua somente na escola; a família também é chamada a se “incluir” em espaços comuns. Com isso, a família é mais bem vigiada e regulada.

A parceria entre a família de pessoas com deficiência e a inclusão acaba sendo legitimada nos discursos aqui analisados. Manter a família em interação possibilita dotá-la de saberes, o que a posiciona também como agente das políticas de inclusão. A partir da leitura e releitura dos documentos, pude perceber que a família vem sendo produzida por diferentes discursos e legitimada por práticas diversas que ora a inscrevem como alvo das políticas de inclusão – possibilitando a vigilância e controle do meio familiar pela operacionalização das estratégias e mecanismos que busquei tratar nesta seção –, ora como agente dessas políticas. Passo a tratar de forma mais específica dessas questões na seção que segue.

4.2 Família como agente da inclusão: gerenciando o risco de os filhos deficientes não se incluírem

“Pode-se dizer que são outros ‘agentes’ colocados em ação pelas políticas de inclusão que têm a responsabilidade de prevenir ou até de antecipar uma situação de risco” (LUNARDI, 2003, p.162).

A participação da família na “escolha” da escola mais adequada e no desenvolvimento de ações que buscam qualificar a vida dos filhos com deficiência é um discurso recorrente nos documentos analisados. A família é posicionada como autônoma na eleição da “melhor” escola e *“para cuidar das questões relacionadas às necessidades especiais de seus filhos”* (BRASIL, 2006, p.7). Ela passa a constituir-se como uma família ativa, livre para fazer suas opções e maximizar a qualidade de vida de todos os seus membros.

No entanto, essa escolha é produzida num jogo discursivo que tem na inclusão e na escola inclusiva uma grande verdade, o que me permite pensar numa escolha regulada. Ao produzir a família como agente, os discursos posicionam-na como livre para melhor agir, mas dentro de uma condição, ou seja, aquela que prioriza o atendimento dos pressupostos inclusivos.

Veiga-Neto (2000, p.202), discutindo as novas formas de responsabilização da sociedade na lógica neoliberal, contribui para esclarecer a questão da liberdade de escolha na sociedade contemporânea:

É dessa combinação inextricável entre sujeição e expertise que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais. Essa ilusão não é de natureza propriamente ideológica. Ela não decorre de uma suposta artimanha da lógica neoliberal, mas sim da própria ambivalência que a liberdade assume no neoliberalismo.

A partir dos ditos dos documentos, tento dar visibilidade à questão do que chamo de “escolha regulada”: *“a criança com deficiência deve freqüentar a creche comum”* (BRASIL, 2006, p.7), *“é fundamental que a escolha da escola seja feita levando-se em consideração que ela também irá contribuir na educação e formação de seu filho”* (Ibid., p.7). Ainda reitera-se: *“não espere seu filho completar sete anos de idade. A procura por escola deve ter início na educação infantil, como para toda e*

qualquer criança. Procure na sua comunidade uma escola de educação infantil comum” (Ibid, p.7).

Sobre as “vantagens” de a criança com deficiência frequentar uma escola inclusiva, sinaliza-se que:

Crianças com deficiência aprendem a conviver e a lidar com a deficiência em um ambiente novo, fora do círculo familiar ao qual estão acostumadas. Essa convivência vai trazer muitos benefícios para seu futuro, pois a escola, como um recurso da comunidade, representa a sociedade tal como ela é (BRASIL, 2006, p.10).

É possível perceber, nesses enunciados, a educação escolarizada sendo produzida como meio para garantir o desenvolvimento das crianças com deficiência, garantindo-lhes um futuro e uma vida de qualidade, o que torna a escola inclusiva a “melhor” opção para as famílias que se preocupam com o futuro dos filhos. Ao mesmo tempo, percebo que a família é responsabilizada pela melhoria das condições de vida dos filhos, cabendo-lhe garantir que as crianças frequentem a escola desde a educação infantil. A responsabilização da família pelo futuro e desenvolvimento dos filhos com deficiência tem sido naturalizada nos discursos oficiais, possibilitando que a família seja narrada como aquela que deve buscar, através de diferentes mecanismos e estratégias, diminuir o risco de exclusão.

Ao investir no desenvolvimento da “autonomia” familiar para a tomada de decisões acerca do que se constitui como “melhor”, “mais adequado” para gerir uma vida de qualidade para os membros da família, as políticas de inclusão possibilitam que esta administre a si mesma. Há aí uma regulação máxima e também frugal da família por parte do Estado que se desenvolve de forma consentida. Assim, a família é colocada sob o olhar vigilante do Estado, ainda que à distância, ao mesmo tempo em que passa a constituir-se como espaço de vigilância dos filhos com deficiência, configurando-se como uma ferramenta para o controle dos riscos sociais.

Nesse movimento de mão dupla, que permite que a família seja vigiada ao mesmo tempo em que ela própria vigia, observa-se a operacionalidade do mecanismo de controle do risco. A família, ao assumir a responsabilidade da deficiência de algum dos membros perante a sociedade, constitui-se não apenas como uma defensora desta frente ao perigo que a deficiência pode acarretar, mas também como protetora contra perigos que a sociedade impõe ao sujeito deficiente. Essa dupla e ambivalente função, de manter a vida ao mesmo tempo em que a nega, é que permite que a deficiência seja “reduzida”, “excluída” e “normalizada” (LUNARDI, 2003, p.125).

As políticas de inclusão consideram que é “*necessário que a família construa conhecimentos sobre as necessidades especiais de seus filhos, bem como desenvolva competências de gerenciamento do conjunto dessas necessidades e potencialidades*” (BRASIL, 2004, p.7). Isso me permite pensar que a aquisição de determinados saberes pelas famílias, construídos na relação com a *expertise*, que descrevi na subseção anterior, possibilitará que elas se responsabilizem pelo desenvolvimento dos filhos com deficiência e possam agir como parceiras na vigilância de suas condutas – dos filhos e do próprio círculo familiar.

E ainda:

No dia-a-dia, a família tem a oportunidade para adquirir conhecimentos e informações relevantes, para apoiar e favorecer o desenvolvimento social, pessoal e educacional de seu filho com deficiência. Tal aprendizagem é fundamental para a tomada de decisões. Para tanto, exige paciência, otimismo, confiança e a certeza de que qualquer mudança, para ser alcançada, precisa do esforço conjunto de pessoas unidas por um mesmo objetivo (BRASIL, 2006, p.31).

Klaus (2004), quando discute a questão da aquisição de certa *expertise* por parte da família, considera que essa instrumentalização é fundamental para a vida da própria família e da população como um todo. Nesse jogo, o controle sobre as crianças e as famílias é intensificado, e passa-se a dividir responsabilidades com relação à educação. Trazendo esse entendimento para meu estudo, pode-se dizer que as políticas de inclusão, ao enunciarem o papel da família de pessoas com deficiência, de certa forma, estão dividindo com ela a responsabilidade pela inclusão dos sujeitos deficientes não só na escola, como também na sociedade.

Tendo dito isso, trago alguns fragmentos sobre a ênfase dada à família como agente da inclusão: “*uma das funções mais importantes da família e, em particular, da família de pessoas com deficiência é favorecer a participação dos filhos em todos os espaços da comunidade*” (BRASIL, 2006, p.27); “*a construção dessa sociedade inclusiva começa nas famílias. Os pais e as próprias pessoas com deficiência são seus principais agentes*” (Ibid., p.7); “*em uma sociedade inclusiva, as famílias de pessoas com deficiência devem estar presentes em todos os momentos, participar das decisões, fazer valer os seus direitos e lutar por melhores condições de vida para todos*” (Ibid., p.7).

Neste momento, retomo a epígrafe do início desta seção e busco pensar, a partir do que foi dito por Lunardi (2003), que, com a instrumentalização da família no contexto inclusivo contemporâneo, já não são apenas os profissionais da saúde e educação os responsáveis pela inclusão dos sujeitos com deficiência – a família também se torna uma ferramenta importante para que a inclusão aconteça. Na lógica da inclusão, o controle é descentralizado, e as famílias das pessoas com deficiência passam a se responsabilizar pelo gerenciamento do risco.

As políticas de inclusão estão voltadas à organização de uma sociedade inclusiva, que deverá se configurar como um espaço “democrático” onde a “participação” de todos seja garantida. Para que isso aconteça, a família é chamada a atuar no contexto educacional e social, evitando e administrando fatores de risco que possam manter os sujeitos deficientes excluídos.

A família das pessoas com deficiência, ao perceber alguma condição de risco, atua como um mecanismo da inclusão, assegurando a vigilância e o controle sobre a vida da população. A família como agente destina-se, entre outras coisas, a: solucionar os problemas que possam prejudicar a permanência do filho na escola – *“os pais devem estar presentes, acompanhar e participar da resolução dos problemas da escola relacionados ao desenvolvimento dos alunos e, em particular, do seu filho, ajudando-o a superar as dificuldades e aplaudindo os progressos”* (BRASIL, 2006, p.15); amenizar dificuldades em termos de relações sociais – *“é recomendável que os pais permitam e incentivem a participação de seus filhos nas brincadeiras com vizinhos, em grupos de cultura, lazer e esporte com outras crianças, vivenciando o maior número de situações possível”* (Ibid., p.27); formar uma parceria com a escola – *“as escolhas para cada criança devem ser feitas sempre em conjunto com a família, que não deve deixar para a escola a responsabilidade de definir, sozinha, que tipo de cidadão deve ser formado”* (Ibid., p.15).

É possível perceber, a partir dos fragmentos, que a inclusão é uma operação de controle dos sujeitos deficientes e de suas famílias. Os discursos da inclusão acabam por guiar as condutas de todos. Extraem-se saberes e produzem-se formas de ver e narrar tanto o deficiente quanto a sua família. Todos acabam sendo colocados nesse processo de normalização, que é tomado como algo natural e verdadeiro, desconsiderando-se, dessa maneira, que a inclusão e as políticas de inclusão são uma invenção, uma fabricação social.

Essa produção de verdades sobre a família de pessoas com deficiência torna-se visível na figura e excerto que seguem abaixo:



Figura 3 (BRASIL, 2006, p.31).

Ao olhar para uma pessoa que conseguiu se encaminhar bem na vida, podemos ter certeza de que, em sua história, há uma família que reuniu apoio e incentivo a cada pequena conquista sua. Da mesma forma, ocorre com pessoas com deficiência. Ao lado de uma pessoa com deficiência feliz e realizada, está uma família que soube procurar, reivindicar, buscar soluções, que soube administrar as questões da deficiência: pessoas que, ao invés de se deixarem abater, foram buscar, junto aos médicos, professores, terapeutas, amigos, vizinhos e família com conhecimento ou experiência semelhantes, os caminhos para a superação das dificuldades (BRASIL, 2006, p.31).

A representação de uma família nuclear que parece ultrapassar barreiras para conquistar a inserção da filha deficiente, como apresenta a Figura 3, possibilita pensar o quanto a família tem sido posicionada como cúmplice da inclusão. A imagem passa o sentimento de alegria e dever cumprido por parte dos pais, já que a eles é creditada a responsabilidade de gerenciar os fenômenos do risco e gerir a segurança de seu próprio filho, conduzindo-o a um caminho mais feliz. De acordo com Traversini (2003, p.130), “nessa racionalidade [neoliberal], os indivíduos e as populações são mobilizados para se auto-responsabilizar pelas suas condições de risco social como se fossem efeitos de suas próprias ações”.

No fragmento exposto, essa ideia também é anunciada. A família que se mobiliza, busca apoio e saberes, funciona como uma estratégia de vigilância e controle dos riscos sociais, possibilitando a otimização da vida dos filhos com deficiência. Dessa maneira, entendo que, para as políticas de inclusão, o que parece ser mais importante é que “todos” participem ativamente na prevenção do risco de as pessoas com deficiência não ocuparem lugares que são vistos como mais seguros para a sociedade.

O que busquei mostrar no decorrer da analítica é que os discursos da inclusão estão produzindo significados sobre família e formas de atuação da família de pessoas com deficiência. Esses discursos ganham visibilidade em diferentes espaços e produzem o papel da família em regimes de verdade legitimados no jogo das relações de poder-saber.

AO FIM DA CAMINHADA...

“Há um tempo em que é preciso abandonar as roupas usadas, que já tem a forma do nosso corpo, e esquecer os nossos caminhos, que nos levam sempre aos mesmos lugares. É o tempo da travessia: e, se não ousarmos fazê-la, teremos ficado, para sempre, à margem de nós mesmos” (PESSOA, 2009).

É preciso finalizar esta dissertação, no entanto, não a considero encerrada, mas sim provisoriamente em descanso. Muitas questões ainda borbulham, mas, tendo em vista que esta pesquisa é assinada por mim em um tempo determinado ou, melhor dizendo, em uma determinada circunstância, o que busquei mostrar foram os caminhos que se tornaram viáveis – não os melhores ou corretos, nem mesmo definitivos, mas aqueles pelos quais pude transitar.

Quando iniciei a escrita deste trabalho, falei de minha vontade de saber, que estava sendo de certa forma “guiada” pelas teorizações que me desafiavam. Havia sido surpreendida por uma nova forma de olhar e fazer pesquisa. Então me lancei no desafio de romper com algumas crenças. Um empreendimento custoso, dolorido, pois, ao tomar pelo avesso questões que me davam a sensação de segurança e tranquilidade, acabei muitas vezes me sentindo perdida. Com o tempo, percebi que era preciso me desterritorializar para que fosse possível, em outros momentos, traçar caminhos diferentes.

No desenvolvimento do estudo, tentei mostrar como os significados sobre a família de pessoas com deficiência resultam de um processo de construção social e histórica, interpelado por diferentes discursos. Para tanto, meu olhar esteve voltado para as condições que possibilitaram a emergência da inclusão e do lugar da família nesse processo. Como disse em diferentes momentos, meu investimento de pesquisa preocupou-se com a desnaturalização da inclusão e da família, buscando compreendê-las como fabricações/invenções no interior de regimes de verdade.

Busquei traçar meu próprio caminho para compreender os enunciados sobre família recorrentes nos documentos oficiais que havia elegido para compor o *corpus* da pesquisa. Para que fosse então possível atingir os objetivos que havia proposto, teci este trabalho procurando, na contribuição de alguns autores que se aproximam de uma vertente pós-estruturalista em educação, bem como em parcelas do

pensamento de Foucault e Donzelot, discutir as condições de emergência da sociedade inclusiva e da função familiar nessa racionalidade.

Primeiramente, tornou-se necessário compreender de que forma, na racionalidade moderna, foram produzidos saberes sobre as pessoas com deficiência e a família. A partir disso, passei a tomar a definição de espaços para as pessoas com deficiência e a emergência da família vigilante como estratégias para o acionamento de práticas de vigilância e controle, o que, num regime de saber-poder, criam as condições de possibilidade para a fabricação de políticas de inclusão no contexto contemporâneo.

Na esteira dessas discussões, busquei olhar para os investimentos políticos do Estado para que a inclusão aconteça como medidas de gerenciamento do risco social. Com o investimento que fiz, tornou-se possível compreender que, no contexto contemporâneo, a inclusão se constitui como um imperativo, sendo entendida como “uma verdade inquestionável, indiscutível, evidente por si mesma [...] – e por isso mesmo... – uma necessidade autojustificada” (VEIGA-NETO, 2008, p.14).

Percebi, na analítica efetuada, a inclusão como o investimento de ações biopolíticas tornadas necessárias a partir de saberes estatísticos e de *experts* da área da saúde, educação, assistência social, entre outros, que posicionam o sujeito deficiente em condição de risco de exclusão. Nessa lógica, também a família dos sujeitos com deficiência é colocada no jogo, sendo mira – a partir dos conhecimentos produzidos por dados indicadores, da disponibilização de um sistema de serviços específicos e do subsídio de *experts* – e aliada dessas políticas ao ser orientada a assumir uma postura de responsabilidade sobre suas condutas, especialmente na eleição da melhor escola, no sentido de manter o filho deficiente em contextos inclusivos.

A partir do que foi dito, gostaria de pontuar que este trabalho não tem como objetivo apontar conclusões definitivas, mas dar visibilidade a outras formas de olhar para a questão da aliança entre inclusão e família. Além do mais, o que foi por mim mostrado se inscreve numa primeira aproximação com este campo teórico, uma experiência inicial. Penso que outras questões continuam em aberto, o que considero oportuno, tendo em vista que, entre meus objetivos, estava provocar outras interrogações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARNOLD, Delci Knebelkamp. Dificuldade de aprendizagem em tempo de escola para todos. In: **In/Exclusão**: nas tramas da escola. LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). Canoas: ULBRA, 2007. p.89-114.

_____. Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2006.

BAUMAN, Zygmunt. **Comunidade**: a busca por segurança no mundo atual. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. A busca da ordem. In: BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e Ambivalência**. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. p.9-26.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 07 jan. 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2008.

BRASIL. **Plano de Desenvolvimento da Educação**: razões, princípios e programas. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005.

BRASIL. **Educação Inclusiva**: direito à diversidade: documento orientador. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005a.

_____. **Educação inclusiva**: a família. 1. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004. (Série: Educação Inclusiva; 4)

_____. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2001.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, Secretaria de Educação Especial, 1999.

_____. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre necessidades educativas especiais.** Tradução de Edílson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. São Paulo: Brasil, 1996.

_____. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/SEESP, 1994.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos I:** novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.103-127.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas, novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III:** riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.199-214.

COUTINHO, Karyne Dias. **A emergência da psicopedagogia no Brasil.** 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

DECLARAÇÃO Mundial sobre Educação para Todos: Plano de Ação para satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, 5 a 9 de mar. 1990. Disponível em: <<http://www.educacaoonline.pro.br/>>. Acesso em: 05 mar. 2007.

DONZELOT, Jacques. **A polícia das famílias**. Tradução de M. T. da Costa Albuquerque. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DUARTE, Jaluza de Souza. **A escolarização de alunos com deficiência mental incluídos nas séries finais do ensino fundamental**: um estudo das expectativas das famílias. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2008.

FABRIS, Elí Henn; LOPES, Maura Corcini. **Quando o “estar junto” transforma-se em uma estratégia perversa de exclusão**. Disponível em: <<http://www.rizoma.ufsc.br/html/911-of3-st3.htm>>. Acesso em: 13 mar. 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Miniaurélio Século XXI**: o minidicionário da língua portuguesa. 4. ed. rev. ampliada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber**. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução Roberto Machado. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008a. p.1-14

_____. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhante. 35. ed. Petrópolis: Vozes, 2008b.

_____. Modificações. In: FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Tradução Maria Thereza da Costa Albuquerque. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007. p.9-16.

_____. Aula de 05 de março de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001. p.293-334.

_____. Aula de 12 de março de 1975. In: FOUCAULT, Michel. **Os anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2001a. p.335-369.

_____. Aula de 17 de março de 1976. In: FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). Tradução Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.285-315.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: **In/Exclusão**: nas tramas da escola. LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). Canoas: ULBRA, 2007. p.189-200.

FURINI, Anselmo Barce. **Processo de inclusão**: a criança com necessidade educativa especial e os envolvidos. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2006.

GAI, Daniele Noal. **Álbum de família líquida**: conversações possíveis para a (des) construção da marca deficiência mental. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2008.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

JESUS, Luciane Helena Ferreira de. **Família e educação em folders de bancos**: questões para o currículo escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2007.

JORNAL PEQUENO. São Luís. Disponível em: <<http://www.jornalpequeno.com.br>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

KLAUS, Viviane. **A família na escola**: uma aliança produtiva. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2004.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão: a invenção dos alunos na escola. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008. p.29-80.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: **In/Exclusão**: nas tramas da escola. LOPES, Maura Corcini, DAL'IGNA, Maria Cláudia (orgs). Canoas: ULBRA, 2007. p.11-33.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise. Das fragilidades e das possibilidades de transitar na fronteira da inclusão/exclusão: a produção da diferença no discurso curricular. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008. p.81-108.

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

_____. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Cadernos de Educação Especial**, Santa Maria, v. 2, n. 18, p.27-35, 2001.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2008. p.VII-XXIII.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008. p.109-139.

MEYER, Dagmar Estermann; SOARES, Rosângela de Fátima. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – a partir de – um filme. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.23-44.

MUNHÓZ, Maria Alcione. **A contribuição da família para as possibilidades de inclusão das crianças com Síndrome de Down**. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

PESSOA, Fernando. **Há um tempo em que é preciso abandonar**. Disponível em: <<http://www.pensador.info>>. Acesso em: 20 out. 2009.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FRANCA. São Paulo. Disponível em: <<http://www.franca.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 ago. 2009.

SANTOS, Angela Nediane dos. **Governo das famílias**: a produção do aluno “problema” no discurso escolar. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria: Santa Maria, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. SEESP – Secretaria de Educação Especial. Brasília. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 jun. 2009.

SILVA, Mara Marisa da. **Família na escola**: olhando fotografias, lendo textos culturais. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos: São Leopoldo, 2007.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (orgs.). **Caminhos investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.69-83.

THOMA, Adriana da Silva. Sob a proposta de educação inclusiva: notas para ampliar o debate. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 1, n. 23, p. 45-52, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **Programa Alfabetização Solidária**: o governo de todos e de cada um. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão – problematizações iniciais. In: RECHICO, Cinara Franco; FORTES, Vanessa Gadelha. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Ed. da UFRR, 2008. p.11-28.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: **Figuras de Foucault**. RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs). 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p.13-38.

_____. Olhares... In: **Caminhos Investigativos I**: novos olhares na pesquisa em educação. COSTA, Marisa Vorraber (org). 3. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p.23-38.

_____. **Foucault & a Educação**. 2. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2004. p.37-69.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Tradução Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.105-118.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (orgs). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-964, out. 2007.

