

**TEMPORALIDADES E DESLOCAMENTOS NA INCLUSÃO DE SUJEITOS
COM CEGUEIRA EM UMA ESCOLA VISUOCENTRADA**

Birgit Yara Frey Riffel*
Jackeline Rodrigues Mendes**

Resumo: A inclusão de pessoas com deficiência na escola regular vem se consolidando no Brasil contemporâneo, trazendo, consigo, mudanças significativas no cotidiano escolar. O objetivo deste artigo é problematizar – especificamente no campo de jovens com cegueira – esta inclusão, interrogando as formas como têm ocorrido, com quais objetivos e conexões, tentando compreender as diferentes subjetividades a que este grupo social é submetido. Isto não significa, entretanto, se opor à inclusão, mas situá-la dentro de um contexto de relações de poder e de produções discursivas, de forma que nos permita perceber seus efeitos sobre a constituição dos sujeitos. A interpretação destes elementos leva a considerar que as políticas públicas atuais podem estar conduzindo os sujeitos a uma condição de autorregulação, normalização e competição, principalmente ao se vincular a preceitos visuocentros.

Palavras-chave: Inclusão, Cegos, Visuocentralidade

**TEMPORALITIES AND DISPLACEMENTS IN THE INCLUSION
OF BLIND SUBJECTS IN A VISUOCENTRATED SCHOOL**

Abstract: The inclusion of people with disabilities in a regular school has been strengthened in contemporary Brazil, bringing with it meaningful changes in school's everyday life. The aim of this article is to unsettle – specifically in the field of young blind people – this inclusion, asking questions about the ways of how it has happened, with which objectives and connections, trying to understand the different subjectivities that this social group is subjected to. It does not necessarily mean to be against the inclusion, but to put it into a context of power relations and discursive productions, so it will allow us to realize its effects on the subject's constitution. The interpretation of these elements leads to the conclusion that the current public policies may be leading subjects to self-regulation conditions, normalization and competition, especially by being bound to visuocentric precepts.

Keyword: Inclusion, Blind, Visuocentrality

Introdução

*Nós não somos aquilo que pensamos ser, mas apenas aquilo que,
a cada vez, nos construímos.
Luigi Pirandello*

A escola é um espaço privilegiado para análise. É lá (mas certamente não só

* Professora de Física do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG/Campus Araxá). Doutora em Educação na Área de Linguagem, Discurso e Práticas Educativas. E-mail: birgit@cefetmg.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0220-6742>

** Doutora e Mestre em Linguística Aplicada (Instituto de Estudos da Linguagem - IEL/Unicamp). Graduada em Matemática (Instituto de Matemática, Estatística e Ciências da Computação - IMECC/Unicamp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação - FE, Universidade Estadual de Campinas - Unicamp. Líder do grupo de pesquisa: PHALA: Educação, Linguagem e Práticas Culturais. E-mail: jamendes@unicamp.br ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8607-4761>

nela) que ocorrem processos de mobilização cultural, onde se aprende e se ensina, onde se refletem a dinâmica social, as características culturais e onde as desigualdades sociais despontam com intensidade, apoiadas em relações sociais que legitimam determinados costumes e saberes, enquanto desestabilizam outros, aqueles minoritarizados, que tentam insurgir em meio ao dogmatismo estabelecido. A escola produz e reproduz subjetividades presentes no contexto sócio-histórico-político-econômico, no qual se insere, permitindo, desta forma que construções culturais, valores, normas, processos e significados que uma comunidade ou grupo de indivíduos constroem para si, em referência à sociedade em que se institui, sejam conhecidos.

É, pois, tendo a escola regular como cenário, as políticas públicas como contexto e o olhar etnográfico como movimento de busca em conhecer outros sentidos socioculturais, que se pretende, neste artigo, conduzir uma análise da(s) realidade(s) e ordem(ns) social(ais) de sujeitos jovens com cegueira. O foco será concentrado na percepção dos discursos de inclusão, situando-os em relações de poder, dentro e fora das instituições escolares. Para tanto, utilizaremos como ferramenta a noção foucaultiana de governamentalidade, que possibilita uma forma de nos conduzir no tortuoso caminho que leva da inclusão à normalização, permeado pelos mecanismos de condução de conduta e pelos dispositivos de controle.

A partir da procura por uma visão interna de um grupo de jovens em idade escolar com cegueira sobre sua(s) realidade(s) social(ais), procuraremos captar, compreender e apreender como se constituem enquanto sujeitos em uma sociedade visuocêntrica, como elaboram seus saberes em contextos não formais de educação e de que forma (se é que porventura o são) estes saberes são legitimados, reconhecidos e considerados, no sistema regular de ensino.

A visuocentralidade e os deslocamentos na aprendizagem dos cegos

São múltiplas e complexas as variáveis que cercam a elaboração e a difusão de saberes em um indivíduo e em uma sociedade. Muitos estudos foram efetuados com o intuito de se compreender como tais processos ocorrem, quais os papéis que a família, o grupo cultural, a escola, as instituições e a mídia, entre outros, exercem e quais forças

concorrem para que este processo seja democrático e respeite a diversidade humana.

Os sujeitos com cegueira, provavelmente assim como outras pessoas, valem-se de mecanismos e práticas variados para sua aprendizagem. Na escola regular, os cegos tentam se adaptar aos processos acadêmicos coletivos e homogeneizadores, debatidos, rebatidos e criticados, mas ainda (muito) presentes no cotidiano escolar. Paralela a uma apropriação do rigor formal ensinado na escola, criam e compartilham processos, ora individuais, ora coletivos, que lhes fornecem mecanismos para “alargamento e aprofundamento” de seus saberes. Sentimentos contraditórios de aceitação e rejeição, de inclusão e exclusão são traduzidos em movimentos particulares de ação, e cada qual se apropria daquilo que considera mais adequado, mais necessário ou mais fácil para sua aprendizagem.

Como são poucos os professores na escola regular que dominam o braile, a liberdade de criação se amplifica. Diego¹, 22 anos, estudante de Administração de Empresas, cego, comenta sobre como seus professores agem em relação ao seu modo de representar os Algarismos Matemáticos e de efetuar cálculos nas aulas:

– Os professores tentam entender o meu jeito, mas no caso dos símbolos [braile matemático] não, porque eu crio os símbolos para mim mesmo. Eu não vou sair mostrando: – “Ó, eu criei um símbolo aqui porque não conheço”. Não. Mas já aconteceu de eles me pedirem para eu explicar na sala uma vez e depois deixaram para lá. (...) O professor fala assim: – “Vocês têm que montar a conta”, – não sei mais o quê. Aí eu respondo: – “Professor, eu faço cálculo mental, como que é faz?”. Aí o professor fala: – “Tá tranquilo, então põe só a resposta”. (Entrevista, acervo dos autores)

O professor, ao não compreender os procedimentos que o estudante utiliza para resolver determinada situação problema, aceita, de imediato, que faça de modo diferente de seus colegas. Entretanto, não procura entender os mecanismos de raciocínio que o aluno, com cegueira, desenvolve, não o estimula a compartilhar seu saber com os outros e nem mesmo demonstra interesse em conhecer quais os caminhos que ele utiliza. O docente, simplesmente, aceita e passa adiante.

Os processos de inclusão, na escola regular, se fixam com frequência em um procedimento precário de integração, em que os sujeitos com deficiência são inseridos

¹ Nome fictício.

em um grupo heterogêneo. Além disso, os professores sabem que eles precisam de um atendimento diferenciado, mas não sabem como proceder ou não têm condições pessoais, materiais e/ou temporais para dar este atendimento individualizante. Cabe ao aluno com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) adaptar-se à escola, e não o contrário. Porém, nem sempre esse deslocamento é possível.

Conforme Bourdieu e Passeron (1996) destacam, ao promover a inculcação de saberes e atitudes de uma classe dominante, a escola funciona como principal instância de legitimação de um arbitrário cultural, contribuindo para a reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural e, conseqüentemente, para a reprodução das relações de classe existentes nas sociedades. Segundo Bourdieu (2007), continuamos a confiar no sistema escolar como fator de mobilidade social, sendo que, o que se mostra é justamente o oposto. Isso porque, ao fornecer a aparência de legitimidade às desigualdades sociais e sancionar a herança cultura e o dom social como dom natural, o sistema escolar se mostra como um dos fatores mais eficazes de conservação social.

Por esta linha de raciocínio, uma criança oriunda de um meio menos favorecido não herda, de seus familiares, saberes, gostos e atitudes consideradas de relevância cultural pelas camadas dominantes da sociedade. Assim, ela não possui condições de se apropriar destes elementos culturais, que lhe são estranhos, mas que, através de uma violência simbólica, são impostos como necessários e importantes. O fracasso escolar é apenas uma das faces deste efeito.

Monteiro e Mendes Rodrigues (2011) defendem uma perspectiva que permita uma circularidade de saberes no espaço escolar, pensado como um lugar de debate e diálogo, no qual não se suprima do aluno aquilo que ele traz de sua vivência. Isto implicaria em

[...] uma organização escolar e curricular capaz de oferecer espaço, tanto para a representação e para a formação de identidades e subjetividades mediante o diálogo e a confrontação, como para a reflexão sobre valores, crenças e saberes, permitindo valorizar e legitimar distintas produções de saberes, em geral desvalorizados por não estar organizados na forma e na linguagem impostos como únicos e verdadeiros pelos grupos dominantes (MONTEIRO e MENDES RODRIGUES, 2011, p. 41).

Diante deste pressuposto, a educação de alunos com deficiência visual precisa

ser discutida, uma vez que estes estudantes poderiam ser pensados enquanto sujeitos que possuem características em comum, diversas, entretanto, daquelas comumente presentes no cotidiano da escola regular. Isso por uma diferença sensorial em relação aos outros educandos e de se utilizarem de um processo de leitura e escrita específico – o braile. Considerando que é a linguagem que nos fornece “os conceitos e as formas de organização do real que constituem a mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento” (OLIVEIRA, 1995, p. 43), poderia o braile propiciar trajetórias de raciocínio diferentes das encontradas na linguagem escrita convencional?

No ensino de matemática, especificamente, além do braile exigir mais tempo para ser escrito, não permite facilmente a elaboração de desenhos, a não ser por impressoras específicas ou por pessoas videntes e depende de símbolos bastante distintos daqueles escritos em tinta. Associado à impossibilidade de acompanhar as expressões matemáticas escritas, desenhadas e detalhadas pelo professor, o aluno com cegueira pode estar sendo levado a desenvolver um raciocínio mental matemático próprio, diferentemente daquele reconhecido academicamente.

Como a escrita em braile trabalha com um número finito de códigos, limitados pelos seis pontos das celas, são inúmeros os símbolos matemáticos cuja escrita se dá por uma sequência de outros símbolos. Ou seja, nem sempre existe a correspondência entre uma cela do braile e um símbolo, pois, às vezes para determinado símbolo, são necessárias duas ou três celas, que, embora isoladas, possuam significados variados, unidas têm outra função. A memorização destes conjuntos de símbolos é árdua, requer treino, repetição e tempo. Frequentemente, nem mesmo os professores de braile os conhecem. Assim, muitos deficientes visuais criam suas próprias sequências, inventam representações daquilo que supõem ser mais próximo do que está sendo mencionado, com uma liberdade individual, raramente compartilhada, e, portanto, cuja extensão se desconhece. A consequência é a dificuldade de entender e se fazer entender, o que pode comprometer tanto o desenvolvimento quanto o sucesso escolar destes alunos.

Percebe-se, logo, que a inclusão de alunos com cegueira, na escola regular, traz desafios à matemática escolar, que se vê confrontada com alternativas nem sempre condizentes com o viés de certeza, precisão, pureza, universalidade e homogeneidade, como muito se prega. Linguagens, comportamentos e culturas são atributos

desestabilizadores dos paradigmas tradicionais da matemática, e a inclusão de alunos com NEE vem reforçar o movimento necessário de se refletir sobre estes paradigmas, submetidos e subvertidos aos diversos deslocamentos, que surgem na prática cotidiana.

Se a intenção é desenvolver uma educação matemática realmente para todos, torna-se necessário contextualizar o grupo social, cultural e sensorial dos estudantes, entendendo os recursos, vivências e interações que se estabelecem, não só no espaço escolar, mas também em outros espaços sociais, onde as práticas culturais e sociais ocorrem. Ao se alterar o referencial visuocentrado para um referencial cego, outros posicionamentos são percebidos, e não cabe mais a postura de verdade única, que se estabeleceu em torno da matemática acadêmica.

O risco de más interpretações e mal-entendidos é campo aberto para tensões, podendo servir como filtro para atribuições equivocadas sobre o desempenho estudantil. Tais tensões, por outro lado, podem revelar conflitos, que se desenvolvem nas inter-relações entre os diferentes personagens escolares, trazendo à tona a dinâmica cultural, que se desenrola nos espaços de aprendizagem.

As diferentes temporalidades

O estudante que escreve em braile dificilmente consegue acompanhar o ritmo dos outros alunos, mesmo que seja experiente na escrita. O processo de gerar os códigos implica em fixar corretamente a folha em uma prancheta com a reglete (régua-guia dotada de janelas alinhadas, que correspondem às celas do braile) e marcar o papel com o punção², formando o relevo que será lido. Como o que será lido é o relevo impresso no verso da folha, as letras são escritas espelhadas, ou seja, a escrita e os pontos das celas se iniciam da direita para a esquerda da página, contrárias, portanto, ao sentido da leitura. Isto requer uma percepção espacial apurada para a leitura e a escrita. Os sujeitos com deficiência visual, que já têm mais destreza com a leitura braile leem facilmente em qualquer posição da folha. Muitas vezes, para conferir o texto após escreverem, somente levantam a folha e leem com a mão por baixo dela, ou seja, em posição invertida, de ponta-cabeça.

² O punção é um instrumento que tem a mesma função que as canetas, ou seja, marcar o papel. O punção permite marcar os pontos da escrita braile no papel, a partir da pressão que se exerce sobre ele.

É difícil corrigir um erro ao escrever em braile. Se a falha for notada imediatamente após a escrita da letra, as celas da palavra inteira devem ser “fechadas”, completando-se todos os pontos. Se o erro, entretanto, só for percebido posteriormente, pode-se tentar “apagá-lo”, pressionando o relevo para que não seja sentido e escrevendo-se os pontos corretos por cima. Este procedimento geralmente não traz resultados satisfatórios, e o mais indicado é que a página inteira seja reescrita.

Durante uma aula na escola regular, na qual os alunos com cegueira devem escrever rapidamente o que o professor está escrevendo no quadro ou ditando, na maioria das vezes os erros são relevados ou percebidos muito mais tarde, o que dificulta sua correção. O aluno não tem como reler o que escreveu sem no mínimo abrir a reglete e ler de ponta-cabeça. Como a escrita precisa ser rápida para acompanhar tanto os docentes como os outros estudantes, ocorre seguidamente que o aluno com deficiência visual pule palavras que estão sendo ditas, escreva-as incorretamente, deixe de fazer os espaçamentos necessários ou escreva repetido. Todo o processo de escrita requer muita atenção e memorização.

Textos escritos em braile são volumosos: uma página impressa em tinta em formato tradicional, corresponde de três a cinco páginas impressas em braile. Isso implica que durante a escrita, a folha precisa ser frequentemente trocada pelo aluno. Ele retira a folha, precisa guardá-la em um local onde possa encontrá-la e classificá-la facilmente mais tarde, fixar outra folha na reglete e prosseguir na escrita, sem se esquecer de onde parou.

Esse conjunto de procedimentos não coaduna com a temporalidade escolar, regida e formatada para alunos videntes. A visuocentralidade não se restringe à escrita, mas externa-se a todo o ambiente escolar, currículo e processos pedagógicos. Professores desenham corpos geométricos nos quadros, escrevem fórmulas químicas, definem equações matemáticas, constroem gráficos, apresentam mapas e vídeos. Alunos são estimulados a apresentar e expor trabalhos em murais. As provas e os textos impressos contêm figuras, raramente acompanhadas de uma audiodescrição detalhada e condizente com o nível de aprofundamento que se espera.

O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) fornece uma métrica dessa problemática. Na prova de 2018, das 180 questões existentes, praticamente a metade

delas, 83 questões, apresentava figuras fundamentais para a compreensão do assunto. Some-se a isso as fórmulas e equações, e pode-se ter uma dimensão aproximada do tamanho da dificuldade que o estudante cego terá em executar a avaliação, mesmo que tenha para isso um ledor, como definido em lei.

Em termos normativos, nas Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN Adaptações Curriculares, 1988) são sugeridos dois tipos de adaptações do currículo: as Não Significativas e as Significativas. As Não Significativas situam as adaptações da temporalidade em relação à alteração no tempo previsto para a realização das atividades ou conteúdos e ao período para alcançar determinados objetivos. Já as Adaptações Significativas contemplam o prolongamento de um ano ou mais de permanência do aluno na mesma série ou ciclo, o que dito de outra forma, representa a retenção deste aluno.

A cegueira não está relacionada a dificuldades cognitivas, podemos, por conseguinte considerar inadequado converter a questão da temporalidade em retenção do aluno no mesmo ciclo. Seria pois então suficiente alterar o tempo previsto para a realização das atividades? A normatização do tempo visa a atender à necessidade do educando ou a regular a conduta, através do governo dos sujeitos? Poderiam tais discursos educacionais materializar sentidos e verdades que buscam constituir sujeitos governáveis?

É importante compreender como a governamentalização se expressa no governo de si, ao construir estratégias que conduzam à diminuição do risco social e projetem nos Estados o desejo – ainda que inatingível – de controle das populações.

De sorte que as coisas não devem de forma nenhuma ser compreendidas como a substituição de uma sociedade de soberania por uma sociedade de disciplina, e mais tarde de uma sociedade de disciplina por uma sociedade, digamos, de governo. Temos, de fato, um triângulo – soberania, disciplina e gestão governamental –, uma gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 143).

Foucault (2001) analisou as técnicas de normalização em relação à delinquência, aos doentes e desviantes, mas que são passíveis de corresponder também aos sujeitos com deficiência, pois que refletem saberes de reparação, readaptação, reinserção e correção, muito presentes até o momento atual.

Já em meados do século XVIII o Estado passa a perceber que pelo controle dos

corpos – ou seu governmento – e pelo controle da economia política, seria praticamente possível governar tudo. O espaço, não mais solidificado na territorialidade, poderia ser caracterizado pela captura do tempo e pela diferenciação cultural da população. Dá-se início ao surgimento de uma condição de possibilidade para justificar a promoção da inclusão de sujeitos antes à margem das ações governamentais (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

A governamentalização se potencializa no saber econômico e nos dispositivos de seguridade. Tais dispositivos não atuam por repressão ou coerção, mas de modo mais sutil. Seu movimento se dá por uma ciência de transformação dos sujeitos, através de mecanismos de normalização, classificação, hierarquização e disciplinamento, e encontra nas escolas, hospitais, exércitos, fábricas, orfanatos e manicômios fortes aliados. São estas instituições que ao gerenciar os detalhes mais profundos da população, estabelecem mecanismos microfísicos de poder e reforçam o poder do Estado.

É neste cenário que a escola se estabelece como maquinaria componente de dispositivo amplo de segurança e controle, já que facilita a comunicação entre o governo e suas instituições e os atores sociais, estudantes e familiares, e possibilita o governmento eficaz de uma massa de governados. Em um movimento não coercitivo, o poder político é exercido por inúmeras autoridades, de modo a coadunar das relações econômicas à conduta de indivíduos particulares (RAMOS DO Ó, 2009). Professores, pedagogos, diretores, todos participam para normalizar as condutas dos estudantes.

Os mecanismos e dispositivos disponíveis nas instituições educacionais são tradicionais, contemplando os deslocamentos que visam a conduzir a conduta dos estudantes a um modelo considerado como social, econômico e politicamente adequado. Abundantes e facilmente perceptíveis são os procedimentos, que vão desde o posicionamento das carteiras em sala, refletindo a ordem e classificação dos sujeitos, para os quais deve haver um lugar específico, regulado, estrito: “cada indivíduo no seu lugar, e em cada lugar, um indivíduo”, até o controle do tempo e dos movimentos, através da divisão do conhecimento em disciplinas, dos horários das aulas, da monitoração de atividades minuto a minuto, dos vastos sistemas de avaliação. (FOUCAULT, 1999, p. 123).

O controle minucioso do espaço-tempo, como nos sugere Ball (2001), produz

nos sujeitos uma tal incerteza, não pela vigilância – já considerada como presente – mas sim pela instabilidade de ser avaliado de diferentes maneiras, por diferentes meios e por distintos agentes. As expectativas, exigências e indicadores mudam, e nos transferem a responsabilidade pelo nosso sincronismo imediato às novas posturas, exercendo sobre nós uma sujeição a tais práticas que nos captura, nos aprisiona em uma cadeia de saber e poder.

Não fogem a essa captura os alunos com NEE. Conforme nos relatam Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 959), dentro das políticas de inclusão haveria uma intenção de ordenamento, que “dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades”. A promoção do ordenamento dos elementos de uma população permite que seu governo seja mais efetivo, mais econômico e permanente, atendendo, assim, aos pressupostos de uma sociedade neoliberal.

Se compreendermos as políticas públicas de inclusão escolar, como uma manifestação da governamentalização do Estado moderno, podemos considerar que tais políticas servem a um propósito de condução das condutas humanas. Foucault conceitua como biopoder este modo de subjetivação constituído por discursos de verdade, que em nome de uma coletividade buscam tornar a população governável. Neste sentido, a norma contida nas políticas públicas, exalta aqueles que não se enquadram em padrões pré-estabelecidos, a se adequarem a um modelo disciplinar dominante. (VEIGA-NETO; LOPES, 2007).

Em relação aos sujeitos com deficiência visual, as diferentes temporalidades que emergem durante sua aprendizagem precisam estar atreladas a recursos didáticos e pedagógicos relevantes, que forneçam atributos e condições para que os conceitos formados não representem meros verbalismos, mas sejam vinculados à realidade. As práticas sociais que os sujeitos com cegueira realizam podem ser muito significativas em sua aprendizagem, e suas apropriações devem ser consideradas como mecanismos de mobilização cultural.

Smolka (1992, p. 328) refere-se ao processo de “internalização” como uma atividade particular do indivíduo ou de um movimento de aprendizagem em relação à realidade física e cultural. Relaciona-o não só a um conteúdo específico transmitido pelos outros, mas a atividades práticas partilhadas, que dizem respeito ao processo de

(re) construção interna e transformação das ações e operações, concernente à questão de como um indivíduo adquire, desenvolve e participa das experiências culturais.

A autora relaciona o termo “internalização” à “apropriação”, comentando que este último se refere aos modos que os sujeitos utilizam para tornar adequados e pertinentes a si próprios, os valores e normas socialmente estabelecidos (SMOLKA, 2000, p. 28). A apropriação implica em participar das práticas sociais e delas se valer para (re)criar significações próprias, mas ancoradas em relações sociais. Para que essa apropriação de bens culturais e bens simbólicos possa ocorrer, segundo a visão de Bourdieu (2007), é necessário que os indivíduos possuam os códigos convenientes para decifrá-los, uma posse prévia de instrumentos de apropriação cultural, de gostos e saberes, que lhes são transmitidos pela educação familiar. Esta herança cultural possibilita a agregação de mais capital cultural ao pré-existente, de forma que as desigualdades sociais – em consequência da precária estrutura de distribuição do capital cultural – são não só preservadas como se reproduzem.

Farias e Botelho (2009) ampliam esta discussão, refletindo sobre a consciência fonológica em crianças e o sistema braile, em relação à aprendizagem da ortografia da Língua Portuguesa. Comentam que as crianças videntes, antes mesmo de iniciar o processo de alfabetização, tomam conhecimento da língua escrita muito cedo, ao ver os pais lendo, ou ao ver os símbolos escritos enquanto passeiam ou assistem televisão. As crianças cegas não têm essa possibilidade de contato visual, e esta desvantagem e pouca intimidade podem ser causas de as crianças não apresentarem a ortografia segundo as regras da norma padrão.

A inclusão e a exclusão no currículo escolar

Na atualidade, é difícil conceber educação sem pensar nos efeitos do currículo sobre o discurso pedagógico. É através do currículo que o ordenamento, não só das tarefas escolares, do espaço e do tempo, assim como dos saberes, dos corpos e dos indivíduos é planejado e constituído nos sistemas de ensino. A forma como este currículo opera, como é enfrentado e/ou potencializado, assim como as transformações que vêm sofrendo ao longo das décadas, nos levam a refletir sobre regras, padrões e

discursos que, dentro dele, por meio dele e para além dele são difundidos nos indivíduos pelas instituições escolares.

O currículo opera como uma das ferramentas de subjetivação do indivíduo. É constituído de discursos a nós dirigidos e que nos levam a construir significados sobre os relacionamentos sociais, posturas econômicas e sobre nossas próprias capacidades e habilidades. Desse modo, regula nossos espaços e comportamentos e produz sentidos voltados a nossa autorregulação.

Conforme Veiga-Neto (2012) coloca, é o currículo o principal artefato escolar envolvido com os processos de subjetivação, em curso na Modernidade. Enquanto conjunto de saberes e procedimentos correlatos para efetivar e avaliar o que é ensinado e aprendido, produz disposições e esquemas mentais e corporais, que se manifestam nos modos como entendemos o mundo, a nós mesmos e como nos relacionamos com os outros.

Na opinião de Bourdieu (1985; 1989; 1996) nenhuma instituição possui tamanho poder simbólico de legitimar uma imposição cultural quanto a escola. Através de uma atitude aparentemente neutra e de técnicas sutis de reprodução da estrutura de distribuição de capital cultural, obtém êxito na transmissão do poder e dos privilégios das classes sociais mais favorecidas. Este poder simbólico prescinde de força e é exercido em relações de comunicação, por meio da inculcação de saberes e atitudes, cujo valor tenha sido definido por uma ação pedagógica dominante no mercado econômico ou simbólico. A violência simbólica, que destes atos resulta, faz com que a cultura dominante seja reconhecida como cultura legítima, e rompe com todas as representações e concepções espontâneas da prática pedagógica.

Especificamente em relação à inclusão de alunos com deficiência na escola regular, estas indagações se revestem de grande importância, já que delas emergem o dever de indivíduos, historicamente, não só excluídos dos mais básicos direitos de cidadania como o direito de ir e vir e conviver socialmente. Mas, principalmente o direito de decidir sobre o que é melhor para si próprio.

A legislação brasileira tem como norma que alunos com NEE devem ser distribuídos pelas várias classes do ano escolar, em que forem classificados, na rede regular de ensino, e que sejam ofertadas

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória. (BRASIL, 2001, p. 2)

Estas adequações curriculares para alunos com deficiência visam a “cumprir as finalidades da educação”. E, para que isto seja alcançado, é proposto, na cartilha *Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais*, que

[...] as respostas a essas necessidades [específicas] devem estar previstas e respaldadas no projeto pedagógico da escola, não por meio de um currículo novo, mas, da *adequação progressiva do regular*, buscando garantir que os alunos com necessidades especiais participem de uma *programação tão normal quanto possível*, mas considere as especificidades que as suas necessidades possam requerer (BRASIL, 2003, p. 35, grifos dos autores).

Percebe-se, aqui, uma dicotomia entre o que se considera “normal”, sejam eles conhecimentos, saberes ou indivíduos, e outros saberes, conhecimentos e indivíduos que fogem desta “normalidade”. Fortalece-se a análise de Foucault (2001), para quem a narrativa sobre o “outro” reforça e fixa a categorização inventada pela modernidade daquilo que é considerado normal daquela outra “anormal”.

Há muito a se indagar nas instruções propostas nesta cartilha. Ao sugerir que os alunos com NEE participem de uma “programação tão normal quanto possível”, destaca-se, inicialmente, a palavra “programação” (BRASIL, 2003, p. 35). Derivado do ato de programar ou planejar a execução de uma ação, “programar” nos leva a uma conceituação bastante pragmática de educação, uma ação de implementação científica e operacional de educar um sujeito que deve ser adequado progressivamente ao regular.

Uma característica importante do que é chamado por alguns autores, como Derrida, Deleuze e Lyotard, de pós-estruturalismo, foi a reação contra as pretensões sociocientíficas do estruturalismo, que se baseava na centralidade das análises científicas da linguagem, da vida humana, das sociedades e da cultura. (PETERS, 1994). Isto trouxe um deslocamento da linguagem para os limites daquilo que é considerado legítimo/ilegítimo, normal/anormal, valorizável ou não, para o que pode ou não ser (re) produzido e controlado.

Isto posto, a adequação ao regular, ao “tão normal quanto possível”, traz

significações importantes sobre o que o currículo escolar propõe, em termos de inclusão de sujeitos com deficiência. Busca-se que estes sujeitos alcancem o padrão mais próximo da normalidade social, ou seja, daquilo que se enquadra como normal numa sociedade visual, capitalista, neoliberal. Há entre a “programação” e a “normalização” uma causalidade imanente, visto que operam em conjunto, se retroalimentando em uma circularidade não estática, que se amplia em cada movimento.

Tal relação de imanência conjuga o sentido dado pela linguagem com aquele a ser produzido em sua materialidade prática, fio condutor da realidade que se deseja construída. A aproximação entre programação e normalidade serve como uma técnica disciplinar e de controle eficaz, que evidencia um poder massificante, não individualizante. Propõe que os sujeitos com deficiência sejam trazidos para dentro de um circuito de saber, em um campo onde possa ocorrer a intervenção do poder, com a mínima margem de desvios possível. Como argumenta Foucault, “onde reside o poder é preciso que exista o verdadeiro” (2009, p. 39). Segundo ele, a manifestação da verdade se dá por um conjunto de procedimentos verbais ou não, pelos quais se atualiza o que é colocado como verdadeiro em oposição ao que é falso, oculto, invisível, imprevisível.

A estes mecanismos de condução de conduta, Foucault (2008) relaciona a biopolítica, que distingue as especificidades da população como "novo objeto de tecnologias políticas de poder". (COSTA, 2009, p. 123). O poder é exercido sobre as populações em aspectos dos mais profundos e delicados de sua intimidade. A individualidade dos sujeitos é dissecada, para que sua participação e envolvimento na comunidade sejam homogêneos e controlados e tais atitudes se reproduzam uniformemente na população.

[...] a exclusão se torna insuportável quando notamos que suas fronteiras não são – nem podem nem querem ser de fato – estáveis: aparecem, desaparecem e voltam a aparecer; multiplicam-se, disfarçam-se; os limites de suas fronteiras parecem se perder, oscilam, se ampliam, sempre estão em movimento, nunca permanecem quietas ou inalteráveis. Cruzam os corpos, as mentes e as línguas de maneira vertiginosa; atravessam-nos, tornam-se múltiplas, desfiguram-se e mudam permanentemente sua estratégia de representação sobre os outros. O controle se exerce sobre os corpos, as cores, as linguagens, as peles, as sexualidades, as territorialidades, as religiões da alteridade. (SKLIAR, 2003, p. 90)

Assim, é possível perceber como as políticas públicas norteadoras das ações voltadas à inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, embora abordem por vezes que os impedimentos a que estas pessoas estão sujeitas são produto de diversas barreiras presentes no interior e exterior das escolas, trazem consigo um viés de normalização e condução de conduta, ao propor que os estudantes com deficiência adaptem-se e integrem-se aos preceitos pedagógicos e curriculares tradicionais.

Estes preceitos são, em sua grande maioria, visuocentrados, ou, em outras palavras, são elaborados a partir de uma fundamentação construída sobre um universo visual, imagético, que tem nas figuras e textos impressos seus alicerces. Os estudantes com cegueira são expostos e desmotivados por atividades pedagógicas eminentemente visuais, como a escrita no quadro, por parte dos docentes, as figuras nos livros ou a apreciação de obras de artes, cinema ou teatro, sem audiodescrição ou a valorização de outros sentidos, como o tato, por exemplo. Estes procedimentos, por comuns que sejam, constituem uma violência simbólica, ao tentar impor, nos sujeitos com deficiência visual, articulações que não lhes trazem significados construtivos. Pelo contrário, estabelecem, com outros espaços inacessíveis, uma conexão de inviabilidade, de que o conhecimento, assim como a liberdade das ruas, não lhes pertence.

Este sentimento de não pertencimento ressoa na constituição das identidades dos sujeitos com deficiência. Identidades divididas, cisalhadas, submetidas a forças e poderes que, embora afirmem sua inadequação aos espaços ocupados, simultaneamente, lhes transfere a responsabilidade pelo seu devir.

Referências

BALL, Stephan. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, jul/dez, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005, 110p.

BOURDIEU, Pierre e PASSERON, Jean-Claude. **La reproducción**: elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, D.F.: Fontamara, 1996.

BOURDIEU, Pierre. La educación como violencia simbólica: el arbitrario cultural, la reproducción cultural y la reproducción social. In: **Las dimensiones sociales de la educación**. DE IBARROLA, María. México: Biblioteca Pedagógica Ediciones SEP/Caballito, 1985, p. 141-148.

_____. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 1989.

_____. Escritos de educação. In: **Escritos de educação**. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001.

BRASIL. Minuta do Decreto de Regulamentação da Lei do Livro, **Lei nº 10.753, de 31 de outubro de 2003**. Regulamenta a lei que institui a Política Nacional do Livro.

COSTA, Sylvio de Sousa Gadelha. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação & Realidade**, v. 34, n. 2, p. 171-186, 2009.

FARIAS, Iara R. e BOTELHO, Amanda R. Práticas pedagógicas inclusivas: consciência fonológica e sistema braille: reflexões sobre o tratamento da ortografia. In: DÍAZ, F. et al., (orgs.) **Educação inclusiva, deficiência e contexto social: questões contemporâneas** [online]. Salvador: EDUFBA, 2009, pp. 117-136.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1999.

_____. **Os Anormais**: curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Segurança, território, população**: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social, 2009.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**. 4ª edição. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011, 11ª ed, 102p.

HARVEY, D. **The condition of post-modernity**. Oxford: Oxford University Press, 1989.

MEC/SEF/SEESP. **Parâmetros curriculares nacionais**: adaptações curriculares. Brasília, 1998, 62p.

MONTEIRO, Alexandrina e MENDES RODRIGUES, Jackeline. Práticas sociais y organización curricular: cuestiones y desafíos. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 23, nº 59, enero-abril, 2011, p. 37-46.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky**: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico. 4ª Ed. Série Pensamento e Ação no Magistério, Mestres da Educação. São Paulo: Scipione, 2005.

PETERS, Michael. Governamentalidade neoliberal e educação. In: **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. SILVA, T.T. (org.) Petrópolis: Vozes, p. 211-224, 1994.

RAMOS DO Ó, Jorge. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. **Educação & Realidade**, 34(2) 97-117, mai/ago 2009.

SILVA, Tomaz T. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais.

Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 2012, 11ª ed., 133 p.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da Diferença e se o Outro não Estivesse aí?**. DP & A, 2003.

_____. Uma perspectiva sócio-histórica sobre a psicologia e a educação dos surdos. In: **Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial**. SKLIAR, Carlos (org.). Porto Alegre: Mediação, 2013, p. 97-140.

SMOLKA, Ana L. B. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. In: **Educação & Sociedade**, nº 42. Campinas, Papirus, 1992.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos Cedes**, ano XX, nº 50, abril/2000

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo: um desvio à direita ou delírios avaliatórios**. Texto apresentado e discutido no X Colóquio sobre questões curriculares e VI Colóquio luso-brasileiro de currículo. Belo Horizonte: UFMG, 04/09/2012

_____; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 947-963, Out. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300015&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 12 de julho de 2019.

Submissão – 29/07/2019

Aceite – 02/09/2019