

LINGUASAGEM

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL: ACÚMULO, RAREFAÇÃO E CONJURAÇÃO

Lorena Resende CARVALHO¹
Alexandre Ferreira da COSTA²

Resumo: O artigo propõe primeiramente apresentar alguns elementos que marcaram a história dos discursos relativos às pessoas com deficiência, evidenciando que se trata de uma história amalgamada com a história da loucura segundo a retratou Foucault (2017). A ideia é estabelecer relações entre esses discursos e sua captura pelo dispositivo de normalização, representado por uma rede de poder/saber que age sobre os indivíduos, tornando-os objetos e sujeitos desta ação, a qual toma a política de valorização das diferenças e a conforma segundo os moldes de uma sociedade capitalista e neoliberal. Com efeito, o presente texto, que também se vê alicerçado em preceitos bakhtinianos, aponta para o possível escape à essa rede através do ato singular fruto do encontro assimétrico que a relação com “o diferente” propicia, tendo em vista o “potencial exotópico” (BAKHTIN, 2011) da política de educação inclusiva.
Palavras-chave: Educação inclusiva; pessoas com deficiência; discurso.

Abstract: This article, firstly, proposes the presentation of some elements that have marked the history of discourses in relation to disabled people and, in a way, putting in evidence that they pertain to an amalgamated history of madness as recounted by Foucault (2017). The idea is to establish relationships between the aforementioned discourses and their capture by the normalization device, represented by a net of power and knowledge that acts upon individuals, turning them into objects and subjects of this action which, by itself, takes on the politics of valuing the differences and conforms to the society’s capitalist and neoliberal molds. In effect, the present text, being grounded on Bakhtinian precepts, points to a possible scape from this net as a singular act birthed from the asymmetric encounter that the “different” provides, having in mind the “exotopic potencial” (BAKHTIN, 2011) of inclusive politics in education.

Keywords: Inclusive education, Disabled people, Discourse

¹ Secretária de Estado da Educação (SEDUC-GO); Professora formadora do Cepfor/SEDUC-GO. E-mail: lorena.carvalho@educ.go.gov.br.

² PPGLL – Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: alexandrecoستا@ufg.br.

A educação inclusiva no Brasil: acúmulo, rarefação e conjuração

Mas uma tamanha atenção não prova que a antiga partilha não se exerça ainda; basta pensar em toda a armadura de saber por intermédio da qual nós deciframos essas palavras; basta pensar na rede de instituições que permite a qualquer um — médico, psicanalista — escutar essa palavra, e que permite simultaneamente ao paciente trazer, ou desesperadamente reter, as suas próprias palavras; basta pensar em tudo isso para suspeitar que a partilha, longe de se ter apagado, se exerce de outra maneira, através de linhas diferentes, por intermédio de novas instituições e com efeitos que não são já os mesmos. (M. Foucault, em *A ordem do discurso*).

Sobre a emergência das pessoas com deficiência nas parábolas da loucura

O mesmo Pieter Bruegel que pintou *Maria Louca*, *Os Pedintes* e outros temas que procuraram retratar, de forma fantástica e, às vezes, aterrorizante, a vida na Renascença, também pintou *A Parábola dos Cegos*. O quadro do artista holandês, exibe uma imagem que, dentre outros conteúdos, nos fala de um lugar-comum da loucura e da deficiência naquele período e também na Idade Média. Um “lugar” que os escritos da tese de Foucault permitem visualizar.

Consideramos que, por isso, a sua “história da loucura” é também a história da pessoa com deficiência, inclusive na modernidade, porquanto aqui ambas são prisioneiras de uma razão cujo discurso é de liberdade. Talvez também pudéssemos pensar assim sobre o gesto que liberta, pois se o “gesto que aprisiona não é mais simples, também ele tem significações políticas, sociais, religiosas, econômicas, morais” (FOUCAULT, 2017, p. 53). Mas o fato é que os cegos denotados na tela renascentista, parecem ser parte de uma realidade onírica carregada de fatalismo e expressam a destruição dos seres predestinados a caírem em valas escatológicas. É esta a “trágica loucura do mundo” (FOUCAULT, 2017, p.28).

Desses quadros, os cegos e os loucos, que simbolizam o castigo do homem que desacerta, seguem para a “grande internação”. Uma trajetória errante daqueles julgados como errantes,

revelando, conforme na análise de Foucault (2017, p. 56), o “relacionamento do homem com aquilo que pode haver de inumano em sua existência”. Ainda que, para sermos fiéis às “descontinuidades” de Foucault, não nos prendamos às sucessões temporais ou às teleologias, filosóficas ou científicas, morais ou médicas, uma abafada consciência trágica não deixou de ficar em vigília (FOUCAULT, 2017, p. 29). Não há como negar que essa história foi “continuamente” confusa, conjuntura a que o próprio teórico nos remete ao qualificar a experiência clássica e moderna da loucura:

[...] não pode ser considerada uma figura total, que finalmente chegaria, por esse caminho, à sua verdade positiva; é uma figura fragmentária que, de modo abusivo, se apresenta como exaustiva; é um conjunto desequilibrado por tudo aquilo de que carece; isto é, por tudo aquilo que o oculta. Sob a consciência crítica da loucura e suas formas.

Por isso, não consideramos precipitoso se, no lugar do termo “loucura”, disséssemos “deficiência”, visto que, como indicamos antes, as duas figuras estiveram juntas nos navios, nas telas, nos sonhos e nas profundezas do ser, lembrando que em todos esses lugares, o relacionamento com o inumano reportado pelo filósofo, era para ser recíproco, como aliás se definem os relacionamentos sob a ótica buberiana e, por que não dizer, bakhtiniana. É para Buber (1975) que o “entre” se afirma como fator determinante, pois que implica numa resposta. A questão, porém, é que, ainda em Buber,

a resposta pode ser o amor. O amor não é algo possuído pelo Eu como se fosse um sentimento. [...] é algo que acontece entre dois seres humanos, além do Eu e aquém do Tu na esfera “entre” os dois. Do mesmo modo “a verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas com as outras [...]. Ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidas umas às outras em relação viva e mútua” (VON ZUBER, 1974, p. LX).

Seria assim com o louco e com o cego (ou com a deficiência de modo geral). A relação entre essas pessoas e as demais poderia ser responsiva e “amorosa” como em Buber e, portanto, constitutiva como em Bakhtin (1997). Mas, talvez esses sujeitos tenham sido prisioneiros do “entre”, conforme a referência de Foucault na *História da loucura* (2017, p. 12): “ele não deve ter outra prisão que o próprio limiar, seguram-no no lugar de passagem. Ele é colocado no

interior do exterior, e inversamente”. Se, no dizer desse filósofo, esta é uma postura simbólica que permanece até nossos dias, Santos (2013, p. 76) aponta para o que torce e confunde a relação recíproca com o “inumano”. O sociólogo refere que a tensão entre o humano e o não humano, um dos problemas que permeia as lutas políticas ligadas aos direitos humanos, se expressa nesta concepção: “nem todos os seres humanos com fenótipo humano são plenamente humanos e não devem por isso se beneficiar do estatuto e da dignidade conferidos à humanidade”.

Isso explica as práticas excludentes em relação ao louco e ao deficiente. Contudo, é no interior dos confinamentos, enquanto práticas de exclusão, que a nova consciência foi sendo produzida. E como demonstra Foucault (2017, p. 396), “o louco não é a primeira e mais inocente vítima do internamento, porém o mais obscuro e o mais visível, o mais insistente dos símbolos do poder que interna”. É então que se pode dizer, nos valendo de noções que Foucault formulará mais adiante, que a partir desses espaços e nesses momentos, é que se formou lentamente o discurso moderno de grupos “humanos” excluídos. De tal forma que, na modernidade, pela força e pela “terra fértil” de seu contexto sócio-político, enunciados de cunho humanitário emergem sob as vestes do que se passou a chamar de inclusão, dando a entender que, nessa história, se houve um poder para internar, houve também uma prática para resistir. Esta é a lógica das relações de poder, a partir da qual Foucault procurou mostrar como os seres humanos se transformam em sujeitos (FOUCAULT, 1995, p. 231).

A explosão do acúmulo: discursos de inclusão na contemporaneidade

Nos anos 2000, alunos com deficiência, antes em um modelo integracionista de educação, ou seja, em espaços especiais destinados exclusivamente a este público, adentram-se nas escolas comuns. Isso é expresso nesse texto institucional que, de certa forma, representa a realidade brasileira:

Com base nas referências legais (...) e seguindo os princípios sócio-interacionistas, a SUEE propôs a reformulação da Política de Educação Especial em Goiás, ao adotar a filosofia da educação inclusiva (...). O Governo do Estado de Goiás, por meio da SEE/SUEE lança o Programa Estadual de Educação para

a Diversidade numa Perspectiva Inclusiva (PEEDI), em outubro do ano de 2000 (GOIÁS, 2010, p. 11).

De fato, essa voz do Estado de Goiás, orientando a respeito das práticas de inclusão, de modo algum, representa a primeira a “ter violado o eterno silêncio do universo” (BAKHTIN, 1997, p. 26). O prefácio dos *Marcos político-legais da educação especial na perspectiva inclusiva*, documento lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2010, “comenta” o conteúdo do Plano Nacional de Educação do decênio 2001-2010, no que diz respeito à educação para a diversidade, reanimando aquele texto e, ao mesmo tempo, nele se apoiando:

A presente publicação contempla os enunciados dos novos marcos normativos, resgatando o propósito presente na Lei 10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação até 2010, o qual ganha destaque quando assinala que o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento a diversidade humana (BRASIL, 2010, p. 5).

A publicação do MEC, ao lançar a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, reconhece-se como parte dos novos marcos normativos referentes à escola inclusiva, os quais, por sua vez, se erguem amparados por discursos filosóficos e legais que remontam ao lema triádico da Revolução Francesa (1799) ou ao princípio basilar da igualdade de direitos a todo ser humano promulgada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948). Sons que se estendem para “trás” e também para “frente”, uma vez que os ouvimos na Constituição Federal do Brasil (1988), Declaração Mundial sobre Educação para Todos - Declaração de *Jomtien*, (1990), Declaração de Salamanca (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, Lei n. 13.146/2015, a Lei Brasileira de Inclusão, para citar alguns. E, para além dessas superfícies de emergência, também a voz científica cuida de dizer que o lugar da pessoa com deficiência é na escola regular, visto se tratar de um sujeito com capacidades e potencialidades.

Conforme indicamos em Carvalho (2020, p. 122), por exemplo, muitos autores passaram a abordar a inclusão educacional das pessoas com deficiência tendo por base as formulações de L. S. Vygostky. Sua teoria mostra que o fator biológico do desenvolvimento humano não tem primazia sobre o fator social, de forma que, na presença de uma desordem sensorial, física ou mental, dependendo do formato das interações do corpo com os elementos de sua cultura, não serão as desordens que decidirão nem a qualidade dessas interações nem seus frutos em termos de desenvolvimento psíquico dos sujeitos, mas o quanto o meio social se apresenta acessível, desafiador e acolhedor. Isso porque, para Vygotsky,

[...] A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui o aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto quantitativo da psicologia animal para a psicologia humana (VYGOTSKY, 1994, p. 113).

A dimensão social também é o argumento da sociologia para recomendar um novo modelo de deficiência diferente daquele que amparava a segregação das pessoas com deficiência. Aquele, pelo prisma médico, relacionava a deficiência a uma insuficiência que carecia de reabilitação. Este, o modelo social, surge propondo que um corpo com lesão em si não é um corpo com deficiência, esta resulta da interação deste corpo com o meio (DINIZ, 2007). Sendo o meio acessível, o déficit não é impeditivo de participação, aprendizado e desenvolvimento, o que corresponderia a mais um saber legitimando os discursos de inclusão educacional da pessoa com deficiência. Um discurso cuja positividade objetiva e subjetiva os sujeitos, tornando-o, não só um possível, mas um desejável. É assim que a política de educação inclusiva se torna “incontestável”, visto que dificilmente se ousaria questionar os direitos de acesso à escola, ao currículo e aos espaços comuns por parte dos alunos com deficiência (CARVALHO, 2020, p. 130).

Esse fenômeno evoca formulações de *A ordem do discurso*, nas quais Foucault avulta a vinculação dos poderes a certos discursos para a produção de efeitos de verdade:

[...] suponho que em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu

acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 1996, p. 8-9).

De toda forma, seguindo princípios relativos aos direitos humanos, a escola inclusiva passa a ser uma realidade brasileira orientada por relações de saber/poder. E, para termos noção do proposto, podemos ir aos *Objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, texto do MEC elaborado no ano de 2007, que estabelece:

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

- Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior;
- Atendimento educacional especializado;
- Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino;
- Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar;
- Participação da família e da comunidade;
- Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e
- Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2010, p. 19).

Conforme verificamos, a política não prevê apenas o acesso de alunos com deficiência na rede comum de ensino, mas também sua participação e sua aprendizagem. Esses alvos requintados são a prova de que incluir vai além de abrir as portas das escolas. Trata-se de uma ação que desafia o ensino comum, no sentido em que leva os profissionais da educação a reexaminarem suas concepções e suas práticas de ensino, envolvendo a diversidade em sala de aula como um estímulo à criação de novas estratégias educativas (MANTOAN, 2011).

Ocorre que esse estímulo que supostamente leva à criação de novas estratégias de ensino, faz mais que isso, posto que, para Bakhtin (1997, p. 186), “o indivíduo não existe fora da alteridade”. Essa resoluta afirmação do teórico é dada em *O autor e o herói* (1997), texto que

traz o conceito de exotopia entendido como o “olhar de fora” ou “olhar externo” que é um olhar caracterizado pela posição singular que ocupa. O “eu”, ou o “autor”, do lugar que se encontra, enxerga no outro ou no “herói”, elementos que ele próprio não consegue ver. O excedente de visão do “eu”, confere ao “outro” um acabamento do seu ser, dada às diferenças axiológicas entre ambos. É uma relação assimétrica que, por isso mesmo, gera uma tensão, no final das contas, constitutiva e enriquecedora. O que está em questão, portanto, é que a escola inclusiva possibilita esses encontros dialógicos, uma vez que as interações entre pessoas com deficiência e pessoas sem deficiência propiciam respostas conscientes que, para se efetivarem, reviram o interior do ser alterando-o. Miotello (2018, p. 110), traduz o que dissemos se valendo da “responsabilidade” formulada por Bakhtin. É dele a expressão:

o Ato Responsável nasce do encontro. [...] Sou responsável porque respondo, porque não falto com meu ato necessário; não deixo de realizar meu imperativo categórico, que é me colocar na escuta e responder ao OUTRO [...]. Dou sempre meu passo adiante de modo firme e comprometido [...]. É como me coloco em cada uma relação. É como escuto e respondo [...].”

A escola inclusiva é a escola do “encontro”, do “passo adiante”, da “alteração”. É o espaço das vozes múltiplas, as quais não ressoam se sobrepondo umas às outras. Nesse ponto, de acordo com o que expusemos em Carvalho (2020), a inclusão

pode se revelar como uma trama democrática de vozes tão poderosa e transformadora, que tão logo tenha apontado na alva dos anos recentes, foi abraçada pelo poder que tende a uni-las, mas para torná-las uma só! Tal é o perigo para a sociedade de massa que produz e consome e é daí que a política de educação inclusiva parece ser capturada por um dispositivo de conformação.

Como a potência exotópica é conjurada?

Mais por efeito didático e menos por deliberação própria das teorizações foucaultianas, sua obra tem sido organizada consoante os eixos de análise saber, poder e ética, os quais marcam o pensamento do filósofo e evidenciam deslocamentos metodológicos decorrentes das novas problematizações que foi formulando ao longo de suas análises. De modo geral, Foucault se ocupou primeiramente da descrição arqueológica dos discursos, focalizando os saberes de

determinada época. Depois, sem abandonar a episteme, passou às relações de poder, tendo-as por uma prática social com uma força microfísica que, por meio dos sujeitos, possibilita a dispersão (controlada) dos discursos. E, por último, nos valendo das expressões de Veiga-Neto (2017), sem se apartar do “ser-saber” e do “ser-poder”, foi ao “ser-consigo”, por meio de um empreendimento intelectual expresso especialmente nas obras *História da sexualidade 2 e 3*.

O surpreendente entrelaçamento desses três domínios das análises de Foucault se coloca a serviço de nossas problematizações com respeito ao discurso de educação inclusiva, uma vez que buscamos refletir sobre a formação desses discursos e, ao fazer isso, notamos sua ligação constitutiva com o poder. Ao mesmo tempo, necessariamente, apontamos para sua relação com a ética e estética da existência, posto que, se flagramos o poder como elemento que suporta o saber da inclusão, inevitavelmente, do outro lado, avistamos uma espécie de “contra-poder” ou resistência (FOUCAULT, 2004). Dito isso, ainda que não julguemos uma imoderação afirmar que os três domínios do pensamento foucaultiano se põem a serviço do nosso recorte analítico, de certa maneira, o poder é o eixo que se coloca em relevo nessas exposições. Isso se dá não por preferência indeterminada, mas porque o próprio objeto de análise nos arrasta aos caminhos de uma rede tecida para conjurar discursos e que, incrivelmente, se vale deles para sua perpetuação.

A ideia de um poder não localizado, mas ao mesmo tempo tecido em todo o corpo social nos remete ao que Foucault chamou de dispositivo. Em uma entrevista concedida no ano de 1977, ele afirma:

O que eu tento descobrir sob esse nome é, primeiramente, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2014, p. 45).

Essa rede age sobre os indivíduos, produzindo subjetividades e, por que não dizer, verdades. Aliás, sobre essa ação “positiva” do dispositivo, o filósofo italiano Giorgio Agamben faz objetiva apreciação:

[...] chamarei literalmente de dispositivo qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes (AGAMBEN, 2009, p. 40).

Com efeito, se, na modernidade, uma política de respeito e valorização das diferenças se ergue em resposta aos tempos de exclusão da pessoa com deficiência, diante do seu potencial de transformação social cuja medida é o reconhecimento das singularidades em contextos plurais, o poder, ou melhor, o “biopoder” que historicamente já vinha conformando a população à fôrma de mundo regido pela economia, por se ver ameaçado, toma o discurso de inclusão segundo seus intentos e faz da política de igualdade de direitos, uma política que visa igualar as diferenças.

Então, quando o texto do MEC pronuncia que “[...] o grande avanço a ser produzido na década da educação será a construção de uma escola inclusiva, de modo a garantir o atendimento a diversidade humana” (BRASIL, 2010, p. 5), não o faz isoladamente nem por sorte. A instituição, e não apenas ela, mas também, as “organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas”, conforme vemos na definição de Foucault (2014, p. 45), lançam mão da “disciplina”, enquanto um “corpus de proposições consideradas verdadeiras” (FOUCAULT, 1996, p. 29) e que se coloca à disposição de todos para que, com base nela, novos enunciados sejam construídos, transformados, retomados. É, no dizer do teórico, um “sistema anônimo” que delimita a dispersão dos enunciados, de tal forma que uma voz destoante seria considerada teratológica (FOUCAULT, 1996).

O tom de verdade do discurso que, no nosso caso é o discurso de inclusão, o torna crível e envolvente, sendo testemunhado por toda a sociedade. Essa sua veracidade característica se deve ao saber da época, conforme procuramos indicar anteriormente. Mas não só do saber. Para que o dispositivo exercite sua “capacidade de capturar [...] os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”, usando as expressões de Agamben (2009, p. 40), terá também o poder como condição de possibilidade para sua ação permanentemente reatualizável. Em nossa sociedade e em nossos tempos, porém, não se trata mais de um poder absoluto, mas de um poder distribuído, tendo a vida como objeto e sujeito de sua ação. Assim, logo a vida, que é o

argumento essencial da linguagem dos direitos humanos, é o alvo da biopolítica moderna. É daí que extraímos o entendimento de que, se o discurso de educação inclusiva emerge, ele só sobrenada devido a certas condições de existência, as quais têm relação com esse regime de poder que regula, conforma e conduz a vida.

Podemos dizer que a vida é conduzida para as “valas” de uma sociedade capitalista e neoliberal, uma vez que nesta sociedade o diverso não importa; pelo menos não em sua singularidade, mas sim como mais um sujeito “dócil e útil” (FOUCAULT, 2014) e também “empreendedor” (DARDOT, 2016) que se junta à massa conformada. Como afirmam Santos e Klaus (2013, p. 72), em referência a Lopes (2009),

[...] o maior número de pessoas deve integrar as malhas do poder; [...] [e] todos devem ser incluídos, em diferentes níveis de participação, ou seja, não há possibilidade de qualquer um perder tudo ou ficar sem jogar. O ideal (para o jogo neoliberal) seria que todos os indivíduos assistidos por uma política social intervencionista desejassem permanecer no jogo e fizessem os movimentos necessários para que isso acontecesse.

Diante disso, ainda que os textos do MEC e textos jurídicos e científicos orientem práticas educacionais inclusivas de valorização das diferenças identitárias, marcadas por currículos flexíveis, nas escolas, as práticas tendem a ser excludentes, porquanto o enunciado “todos são iguais”, no mínimo, leva ao entendimento de que todos devem ter acesso a um currículo comum, o que, em última análise, se completa no apagamento das diferenças.

A “saída” pelo “ato”

Ao introduzir a obra *Para uma filosofia do ato responsável* (BAKHTIN, 2010) com o texto intitulado *A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo*, Ponzio (2010), compendia as noções primordiais da “concepção bakhtiniana do ato” e funda a exposição, demarcando com palavras sumárias e graves que este, o ato, significa dar um passo. Trata-se de um passo “transgressor” que ultrapassa a realidade dada e que nem sempre é traduzido em movimento do corpo, podendo ser “ato de pensamento, de sentimento, de desejo, de fala [...]”. É, como diz ele,

algo singular, insubstituível, responsável e sincronicamente responsivo dado o estímulo perene que o anima; a saber, o dever.

O dever é como que a cifra da filosofia do ato, pois que representa o chamado à ação. Mas a ação e o dever que a concebe não têm a ver com uma ética universal, absoluta. Não são orientados por uma lógica que os transcende (BAKHTIN, 2010, p. 48). E aqui está um elemento que justifica a abordagem fenomenológica bakhtiniana: o ato intrépido, aquele que no nosso caso, possibilitaria superar o emaranhado do dispositivo, não pode ser (e não é) determinado ou sequer sugerido por qualquer campo da atividade humana se o que se almeja é a unicidade do evento. Ele deve ser único porque um ato originado em normas morais, ainda que com o fito de conferir comunhão entre o mundo da vida e o da teoria, após ser produzido é celeremente tornado “lugar-comum” e, por isso mesmo, sua raridade, como gota d’água, evapora no ar. Isto é, o ato pode irromper e romper o dispositivo, mas rendido à dispersão discursiva é mais uma vez tomado à conveniência do poder-saber que subjetiva.

Isso é perceptível na história dos direitos sociais em relação às pessoas com deficiência. Como vimos antes: a deficiência esteve na era clássica tão excluída socialmente quanto a loucura e a lepra, mas por um ato de resistência, pela luta de alguns, aquele ser antes inumano e incapaz, se torna na modernidade reconhecidamente um ser de direitos e com potencial para aprender e produzir. Esse foi um saber que se formou e que tem sustentado práticas de inclusão da pessoa com deficiência em espaços comuns, inclusive no espaço escolar. No entanto, a ameaça invisível, mas real de uma vida polifônica, torna alerta o biopoder que, exatamente pelo uso que faz da vida, reconfigura os discursos de valorização da alteridade e toma o “potencial de produção” da pessoa com deficiência como pretexto para sua inclusão em massa. É aqui que a tentativa de unir vida e cultura se frustram, de um modo que a heterogeneidade social e discursiva são reprimidas, finalizando o diálogo, como nos lembra Faraco (2003, p. 52) e dando lugar ao “discurso verdadeiro” .

Atos produzidos por elementos do conhecimento teórico são atos permanentemente capturados pelo dispositivo, posto que abarcam objetos do discurso. Para que não sejam, devem

nascer do interior do ser; impulsionados e constituídos pela consciência individual. Mas, não seria essa consciência socialmente e ideologicamente constituída? Sim e não. Sim porque a consciência humana é integralmente social, já que não interioriza um dado puro da realidade, sendo o dado sempre feito das vozes dos outros. Mas, por outro lado, essa mesma consciência é também singular, uma vez que não apenas reflete os discursos, mas os refrata e, para refratá-lo, há sempre que responder ao outro segundo o seu eu que é único.

Não esperamos, portanto, revelar uma saída da rede que nos mova a um mundo mais democrático e inclusivo. Dizendo de outra forma, não temos a resposta acabada a respeito da brecha para um êxodo, entendendo este como evento genérico ou como ato cujo sentido passa a ser reconhecidamente verdadeiro, válido e constante. Não. Se o fizéssemos, tanto negaríamos a filosofia foucaultiana, porquanto não oculta sua indisposição em relação aos universais, quanto mais ainda a filosofia do ato de Bakhtin.

Contudo, dada a “responsabilidade” no curso de nossa existência, intentamos indicar que há uma saída, mas que a brecha não é pré-determinada. Antes, vê-se representada pela posição singular de cada um motivada talvez por uma espécie de indignação frente ao real, bem assim pela latente agentividade do ser diante da estranheza que o “outro” lhe causa, posto que a relação de contraste é que suscita um ato. Com efeito, se o dispositivo usou o discurso da “igualdade de oportunidades”, não como forma de reconhecer as diferenças, mas como meio de apagá-las, o passo que representa a saída da teia está nesse mesmo discurso de inclusão, cujos enunciados devem remeter à hospitalidade e valorização do “estrangeiro”. Para isso, no entanto, o caminho é a própria inclusão, haja vista seu potencial exotópico, pois “é incluindo as diferenças que podemos conhecê-las, mas ao conhecê-las (e nos conhecendo) é que podemos efetivamente incluí-las” (CARVALHO, 2020, p. 178).

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, G. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios.** Trad. Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó, SC: Argos, 2009.

BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 dez. 2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linhas de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Marcos Políticos-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Lei Nº 13. 146 de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**, 2015.

BRASIL. **Nações Unidas Brasil**. ONU no Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/onuno-brasil>. Acesso em: 21 ago. 2019.

CARVALHO, L. R. **A conjuração da potência exotópica da educação inclusiva brasileira e a emergência do novo dispositivo de normalização escolar**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2020.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Tradução Mariana Echalat. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba - PR: Criar Edições, 2003.

FOUCAULT, M. **O sujeito e o poder**. In: DREYFUS, H. L.; RABINOW, P. Michel Foucault. *Uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica)*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 1996

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. 23. ed. São Paulo: Graal, 2004.

- FOUCAULT, M. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2004. (Ditos e Escritos V).
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- FOUCAULT, M. **História da loucura na Idade Clássica**. 11. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- GOIÁS. Caderno 4. João Roberto: experiências e conceitos sobre o processo de educação inclusiva. BORGES, D. et al. (Orgs). Secretaria de Estado da Educação/Coordenação de Ensino Especial, Goiás, 2010.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- MIOTELLO, V. **A persistência da singularidade do outro**. In: GEGe UFScar. Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Palavras e contrapalavras: o outro singular*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018.
- PONZIO, A. **A concepção bakhtiniana do ato como dar um passo**. In: BAKHTIN, M. M. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- SANTOS, B. de S.; CHAUI, M. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.
- SANTOS, I. M. dos; KLAUS, V. **A inclusão e o sujeito empresário de si**. In: FABRIS, E. H.; KLEIN, R. R. (orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.
- VON ZUBER, N. A. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução do alemão, Introdução e Notas por Newton Aquiles Von Zuber Professor na Faculdade de Educação da Unicamp. Centauro Editora: São Paulo, 1975.
- VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 3. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VYGOTSKY, L. S. **Fundamentos de defectología**. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.
- VYGOTSKY, L. S. et al. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 10. ed. São Paulo: Ícone; EDUSP, 2006.

Submetido em: 06/10/2021.

Aprovado em: 09/12/2021.

Como referenciar este artigo:

CARVALHO, Lorena Resende; COSTA, Alexandre da Ferreira . A educação inclusiva no brasil: acúmulo, rarefação e conjuração. **revista Linguasagem**, São Carlos, v.40, no. 1. 2021, p.174-189.