

## Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial

Márcia Lise Lunardi\*

### Resumo:

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão que, por meio de estratégias de poder, definem quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabam por identificar quais são os grupos não-representados, não-beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de incluí-los. Tem-se assumido, pelas políticas educacionais, um compromisso com a idéia de uma sociedade inclusiva, com uma preocupação em buscar estratégias que permitam uma distribuição de participação mais equitativa dos grupos populacionais excluídos. Essas questões não fogem ao contexto da Política de Educação Especial; pelo contrário, dão uma maior visibilidade a elas, afinal, sua bandeira é a inclusão dos sujeitos com necessidades educacionais especiais no âmbito educacional. Nesse sentido, torna-se significativo contextualizar o espaço da Educação Especial diante de tais políticas. Um espaço que não desaparece com as políticas de inclusão. Antes, é utilizado e, de uma certa forma, reforçado para efetivar o sucesso da inclusão. Poderia dizer que a Educação Especial é uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão, ou seja, a normalização dos sujeitos deficientes. Ela funciona como uma gerenciadora do risco, como uma espécie de “preparação” e, em muitos momentos, como uma “profilaxia” para as políticas de inclusão. Estamos diante de uma “política preventiva” que se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos.

**Palavras-chave:** Inclusão social. Educação especial. Educação e exclusão.

---

\* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).  
Professora da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

## Apresentação

A abordagem da questão da seguridade e da normalidade é recorrente em uma sociedade de normalização, pois são esses fatores que, articulados em uma tecnologia de poder, se preocupam com a vida. Trata-se de um poder que investe no homem como ser vivo, que se organiza em torno da gestão da vida. É sob essa forma de poder, entendida no sentido foucaultiano do termo como biopoder, que os mecanismos de segurança, pelo controle do risco, encontram um espaço para se desenvolver, ou seja, o espaço da população.

Como se trata de “fazer viver” e, em alguns casos, “deixar morrer”, a biopolítica introduz mecanismos voltados principalmente para previsões, estimativas estatísticas e medições globais. Trata-se de mecanismos reguladores que vão fixar um equilíbrio, manter uma média, assegurar compensações (FOUCAULT, 2000). Portanto, um dos campos de intervenção desse poder sobre a vida será todo um conjunto de fenômenos que podem ser tanto universais quanto acidentais. Estes, por acarretarem certas conseqüências análogas de incapacidade aos indivíduos, os colocam fora de circulação. E é em relação a esses fenômenos que podem ser traduzidos como velhice, deficiência e doença, que a biopolítica faz nascer sistemas de seguridade a fim de que estes se constituam gerenciadores de risco.

Será o problema muito importante, já no início do século XIX (na hora da industrialização), da velhice, do indivíduo que cai, em conseqüência, para fora do campo de capacidade, de atividade. E, da outra parte, os acidentes, as enfermidades, as anomalias diversas. E é em relação a esses fenômenos que a biopolítica vai introduzir não somente instituições de assistência (que existem faz muito tempo), mas mecanismos muito mais sutis, economicamente muito mais racionais do que a grande assistência, a um só tempo maciça e lacunar, que era essencialmente vinculada à Igreja. Vamos ter mecanismos mais sutis, mais racionais, de seguros, de poupança individual e coletiva, de seguridade, etc. (FOUCAULT, 2000, p. 291).

Embora estejamos diante de mecanismos que se destinam a maximizar e extrair forças da mesma forma que os mecanismos disciplinares, o biopoder passa por outros caminhos. Não se trata de estar associado a

um corpo individual no nível do detalhe, como faz a disciplina, mas, pelo contrário, trata-se de agir mediante mecanismos globais a fim de se obter estados também globais de equilíbrio, de regularidade. Nas palavras de Foucault, 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, 2000, p. 294).

A partir do desenvolvimento da noção de população, cujo controle da vida assume maior importância, também a noção de risco começa a ser modificada. Aquele indivíduo “real”, caracterizado como apresentando riscos “concretos” e precisando ser encarcerado, deixou de ser a preocupação central dos programas governamentais. A atenção, agora, volta-se para a associação de determinados fatores que constituem não apenas indivíduos, mas espaços, comunidades, populações de risco social. Uma comunidade passa a ser *de risco* quando se associam várias condições – ou os chamados fatores de risco (CASTEL, 1987) –, tais como elevados índices de analfabetismo, pobreza, falta de empregos e incidência de doenças.

É nesse contexto que os portadores de necessidades educativas especiais podem ser entendidos como comunidade de risco, pois eles estão sob fatores de risco: em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos têm acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo e a evasão escolar é muito alta. Nesse sentido, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) juntamente com o Ministério de Educação (MEC) vêm desenvolvendo ações por meio dos programas de inclusão para que estes possam funcionar como gerenciadores do risco social<sup>1</sup>. Torna-se extremamente complicado, numa época de “Educação para Todos”, que alguns sujeitos, por não participarem, ou estejam excluídos dos espaços educativos ou localizados naquela franja da população que continua despertando a idéia de perturbação da ordem, de perda do controle sobre o corpo individual, social e sobre a vida cotidiana.

Como forma de gerenciar esse risco, principalmente em relação à população surda, pensamos que os programas de inclusão investiram em duas frentes: a) sensibilização para com a deficiência e b) a Educação Especial como programa de preparação para a inclusão. Com esses dois amplos mecanismos, o MEC/SEESP procura manter os alunos surdos nos bancos escolares, assim engrossando positivamente as estatísticas e evitando o desenvolvimento de outros fatores que, associados a estes, geram riscos para a população.

### Políticas de Inclusão: dispositivos de segurança para agenciar a eclosão da diferença

Vale lembrar que, ao tratar de risco estamos significando-o como algo que é, ao mesmo tempo, calculável e coletivo, portanto social. Risco

como uma regra produzida pela aplicação do cálculo das probabilidades à estatística, uma regra que não reenvia a uma *natureza* [...] ou a uma *moral* [...] permite um juízo sempre atual (e positivo) do grupo sobre si mesmo." (EWALD, 2000, p. 96, grifos no original).

Uma noção que pode ser utilizada tanto para explicar os desvios da norma quanto os eventos amedrontadores que, por sua vez, ameaçam ou colocam em perigo a população.

Como essa noção de risco passou a ser utilizada de modo abrangente na contemporaneidade, sua administração também demandou a invenção de uma multiplicidade de mecanismos. Por um lado, foram inventadas legislações de proteção ao meio ambiente, práticas de cuidados com o corpo, dietas, exames regulares a fim de diagnosticar doenças, dispositivos contra assalto nas residências, nos automóveis, nas empresas e nos escritórios, além da publicação de livros de auto-ajuda que procuram diminuir a sensação de insegurança e de ansiedade do que possa vir a acontecer. E, por outro, proliferam saberes especializados em diversas áreas e instituições capazes de identificar as chamadas "zonas de risco" (LUPTON, 1999). Esse conjunto de aparatos reúne os fatores responsáveis pela produção do risco antes da ocorrência de seus efeitos, possibilitando, desse modo, planejar ações a fim de administrá-lo e preveni-lo. Números, cálculos e estatísticas produzem informações que, combinadas de diferentes maneiras, formam determinados espaços como de risco social.

Um desses espaços é ocupado pelos portadores de necessidades educativas especiais, que encontram, nos programas das políticas de inclusão, uma política preventiva de controle do risco. Em outras palavras, a política preventiva não se dirige ao indivíduo, mas sim a fatores, a correlações estatísticas de elementos heterogêneos. Logo, o sujeito surdo, visto como um sujeito concreto de intervenção, é decomposto e reconstituído a partir de uma combinatória de fatores suscetíveis de risco. Ele já não é mais um sujeito e sim um dado. Deixa de existir na sua singularidade e passa a

compor uma “massa”, na qual “as características de cada indivíduo vêm perder-se no meio dos outros.” (EWALD, 2000, p. 93).

Assim, é necessário saber, por meio das probabilidades estatísticas fornecidas pela Organização Mundial da Saúde, que “10% da população de países desenvolvidos ou em desenvolvimento possuem uma ou mais deficiências de ordem sensorial, física ou mental” (BRASIL, 2001, p. 56) e que “1,5% da população brasileira possui deficiência auditiva” (BRASIL, 1997, p. 25). Diante desse percentual, no ano 2000, havia 48.790 alunos com deficiência auditiva matriculados na rede de ensino, perfazendo um total de 12,8% dos “382 mil alunos com necessidades especiais matriculados no sistema de ensino no Brasil.” (BRASIL, 2001, p. 51).

Nesse contexto, percebemos uma das técnicas acionada para que a política de inclusão se constitua em mecanismo de controle do risco social, capaz de possibilitar a regulação e a normalização das populações deficientes: a estatística<sup>2</sup>. Uma aritmética política do Estado – surgida no início do período moderno – com a qual a população pode ser medida, ordenada e classificada. A partir do cálculo estatístico, estabelece-se a “base científica do normal, isto é, a curva normal de características da população.” (WALKERDINE, 1999, p. 166).

São combinações de cálculos e estatísticas que permitem estabelecer a diferença entre aquele que é normal e aquele que se desvia – por meio do resultado de cálculos e médias, configura-se o retrato biométrico dos sujeitos. Podemos dizer que o “modelo” a seguir, produto da estatística, é o “homem-médio” formulado por Quetelet. Para esse estatístico francês, esse homem é um ser fictício, resultado de uma média de todos os atributos humanos em um país determinado. Portanto, esse tipo geral que servirá de referência, de medida de comparabilidade, é a reunião de “um grande número de homens cuja estatura varia dentro dos limites determinados, aqueles que mais se aproximam da estatura média são os mais numerosos, aqueles que mais se afastam são os menos numerosos.” (CANGUILHEM, 2000, p. 123, grifos no original). Talvez, por essa biometria, possamos dizer também que os ouvintes se encontram na média, pois compõem o grupo que menos se afasta dela.

A teoria do homem-médio, em sua versão mais moderna, faz nada mais do que estabelecer a norma, uma regra de juízo, talvez a única na qual os indivíduos são objetivados. Pela figura do homem-médio institui-se uma referência à população, “um modo de individualização dos indivíduos”

que não se dá por meio de algo que lhes é exterior, como reenviar a uma natureza, mas baseado no grupo ao qual pertencem (EWALD, 2000). Dito de outro modo, o agregado estatístico que constitui o homem-médio serve de padrão, de referência a uma sociedade ou, talvez, como diz Ewald, “é a própria sociedade”. E é esse mesmo princípio do cálculo, da busca de uma regra, que institui o risco. Portanto, exatamente como o homem-médio para Quetelet, o risco “é uma regra que permite ao mesmo tempo unificar uma população e identificar os indivíduos que a compõem segundo um mecanismo de auto-referência.” (EWALD, 2000, p. 97).

Com esse entendimento, retomamos, então, o afirmado anteriormente: as políticas de inclusão, ao terem como referência a combinação da média estatística dos indivíduos deficientes, colocam em ação mecanismos que permitem controlar os riscos gerados por essa população – um desses mecanismos diz respeito à informação, à familiarização com a deficiência. Uma forma de gerenciar esses riscos é entendê-los como definidos pela presença de um critério ou de uma associação de critérios estabelecidos por uma ordem médica ou social, por sua vez fornecida por uma *expertise*. Este se caracteriza por ser uma espécie de diagnóstico científico que, além de legitimar um saber sobre os indivíduos, os localiza e os distribui em lugares precisos.

Para “garantir a igualdade de condições”, critério básico da escola inclusiva, e com isso fazer com que o aluno sintá-se “incluído”, freqüentando a escola, é “imprescindível” que os professores “conheçam as necessidades e as características de cada aluno” (BRASIL, (1997, p. 32) para “saber identificar e lidar com vários tipos de deficiência visando a tirar o máximo proveito de suas eficiências.” Portanto, com base em uma rede de saberes, constrói-se uma combinação de fatores que, baseados em determinados agrupamentos sociais ou médicos, podem evitar situações de risco.

O professor deve saber que o aluno com “deficiência auditiva” entende “melhor as ordens quando elas vêm acompanhadas de gestos”; que também “pode apresentar comportamento mais irritado devido ao excesso de esforço que faz para ouvir e entender situações do meio ambiente” e que deve evitar “falar com a classe enquanto escreve na lousa, ou seja, de costas para o portador de deficiência auditiva.” (BRASIL, 1997, p. 33). Esse conjunto de saberes constitui um campo discursivo pelo qual é possível articularem-se conhecimentos de várias áreas a fim de que esses possam ser entendidos como tecnologias preventivas, ou seja, discursos

que, ao instituírem “determinadas verdades”, são acionados no sentido de evitar a irrupção do risco, qual seja, o desses alunos não se adaptarem à escola e se evadirem.

Cabe destacar que 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, precede ao tratamento e o supera. Nas políticas preventivas, em que a inclusão é operada, a ingerência do saber dos *experts* passa pela distribuição de seu objeto, implicando o entendimento de que “a participação do prático se reduz a uma simples avaliação abstrata: assinala os fatores de risco.” (CASTEL, 1987, p. 131).

Com isso não queremos dizer que a função do fonoaudiólogo, do otorrinolaringologista ou do psicólogo tenha se esvaído, até porque suas intervenções continuam essenciais ao processo de inclusão/normalização; afinal, são os seus diagnósticos que encaminham e acenam para os lugares que as pessoas com necessidades educacionais especiais ocuparão. No entanto, suas intervenções e a terapêutica mudaram de rumo: assim que a surdez, por exemplo, for diagnosticada os sujeitos não precisam mais ser seguidos e controlados pelos especialistas, porque, uma vez detectado o risco, é preciso gerenciá-lo, ou seja, “os *experts* estabelecem o perfil sem dominar a rede.” (CASTEL, 1987, p. 131).

Em outras palavras, o problema já não reside simplesmente na idéia da cura, da repressão ou do controle e, sim, numa perspectiva da “gestão autonomizada” (CASTEL, 1987). O que interessa são os diferentes perfis traçados sobre essa população que funcionam como exames periciais. Todos os dados fornecidos pelos especialistas, como, por exemplo, nível de perda auditiva, grau de compreensão da fala, nível de lecto-escritura, grau de escolaridade, são armazenados, tratados e distribuídos numa rede estatística que calcula as probabilidades desses sujeitos se adaptarem ou não à escola.

Estamos, assim, diante de uma população estatística objetivável, com base em critérios precisos, em categorias. Ao serem ordenados em categorias, os dados possuem nomes como escolarização, faixa etária, perda auditiva, ordenados por variáveis, sem constante. É assim que se pode chegar a instituir uma população de risco, ou seja, quando uma dessas populações engorda a onda diversificada de todos os que colocam em risco uma ordem pré-estabelecida, uma norma. Pelo estabelecimento dessa norma, há uma certa racionalidade aplicada à população que acaba por

localizar a vida dos sujeitos surdos em determinado *continuum*. Ao serem escrutinados pelas tabelas estatísticas, os dados retirados desses sujeitos tornam-se balizas do lugar que eles ocupam em relação a uma norma.

A norma encontra sua condição de possibilidade num positivismo do puro facto, na substituição de uma linguagem da quantidade por uma linguagem da qualidade, nas astúcias do cálculo de probabilidades que permite ordenar a multiplicidade dos dados sem nunca ter de os rebater sobre uma qualquer interioridade. (EWALD, 2000, p. 112).

A partir dessa racionalidade, a escola inclusiva e também a especial – baseadas na maquinaria instituída pela estatística e pela *expertise* – começam uma operação de unificar, sob uma mesma instância e um mesmo rótulo, elementos heterogêneos, isto é, sob a etiqueta “deficientes” encontram-se distribuídas as diferentes categorias – Deficientes Auditivos (DA), Deficientes Visuais (DV), Deficientes Mentais (DM), Deficientes Físicos (DF). Em seguida, no interior dessas categorias, opera-se uma outra redistribuição, também em relação a um funcionamento normal ou médio. Por exemplo, sob a etiqueta de deficiência auditiva, encontramos redistribuídos os surdos leves, os moderados, os severos e os profundos. Sob esse movimento de unificar para depois recortar, os dados estatísticos são transformados em descrições qualitativas. Estas permitem tanto identificar o que há de “errado” com tal sujeito quanto indicar a melhor forma de tratá-lo e, por que não dizer, de gerenciar o problema.

Ao receber um aluno hipoacústico em sua classe, o professor já estará sabendo que ele “necessita alguns cuidados específicos para favorecer sua aprendizagem e seu desenvolvimento.” (BRASIL, 1998b, p. 40). Assim, colocará em ação uma série de atividades – já elaboradas por uma equipe de *experts* – para possibilitar a esse aluno viver a “verdadeira inclusão” (BRASIL, 2001, p. 17). Entre as diferentes ações já mencionadas, destacamos aquela que propõe a interação dos alunos ouvintes com o portador de deficiência auditiva. Nesse processo, os documentos analisados recomendam que o professor oriente os alunos ouvintes “a estarem sempre no ângulo de visão do colega, antes de começar a falar. Deve-se evitar o contato físico<sup>3</sup> para obter a atenção do aluno surdo, pois isso pode criar problemas de relacionamento.” (BRASIL, 1998b, p. 40, grifos nossos).



Já munidos de um saber, os professores das escolas inclusivas atentam para o problema que poderá ser evitado: de alunos surdos e ouvintes não constituírem um elo de comunicação e também de um possível problema de “violência” gerado pela necessidade do aluno surdo ser tocado para que se chame sua atenção. Esse “evitar o contato físico” pode ser interpretado, talvez de uma forma muito simplista, como se os alunos surdos fossem violentos. No entanto, não é para esse tipo de discurso que chamamos a atenção. Destacamos, sim, já não serem mais os psicólogos, os fonoaudiólogos ou os especialistas de que a escola dispõe os responsáveis pelo “bom andamento” do aluno surdo na escola, mas os professores e os próprios colegas ouvintes. São eles que agora se encarregam de “seguir”, de “gerenciar” a conduta desses sujeitos. Poderíamos dizer que são outros “agentes” colocados em ação pelas políticas de inclusão os que têm a responsabilidade de prevenir ou até de antecipar uma situação de risco.

Cabe mencionar que a operação de segurança acionada pelo gerenciamento desse risco não se dá porque o mesmo designa “a causa de um dano”, mas por ser “uma regra segundo a qual se há de repartir a respectiva responsabilidade.” (EWALD, 2000, p. 97). Isso não significa simplesmente dividir entre os grupos considerados normais – os ouvintes – a responsabilidade causada pelos danos individuais dos sujeitos surdos, que podem ser entendidos como: dificuldade de comunicação entre alunos surdos e ouvintes, baixo desempenho na aquisição da língua portuguesa oral e escrita, nível de escolarização aquém das crianças ouvintes etc. Trata-se de permitir realizar essa repartição segundo uma norma que é uma “regra de justiça”. Pensar a segurança como “regra de justiça” não é referi-la a uma natureza, mas a um grupo, “uma regra social de justiça que o grupo é livre de fixar a si próprio.” (EWALD, 2000, p. 97).

Portanto, já não se trata mais de uma segurança atrelada ao fato da caridade ou da solidariedade, como faziam formas mais primitivas de socorro. Estamos diante de uma segurança individualizada que já não tem como referência uma norma abstrata, mas uma individualidade relativa à média dos outros membros de uma população. Trata-se da “repartição de uma responsabilidade coletiva cuja contribuição individual se pode fixar segundo uma regra” (EWALD, 2000, p. 97), uma vez que só tem sentido falar em segurança perante grupos, ou seja, ela (a regra) passa pela socialização do risco.

Novamente, coloca-se como padrão para a segurança a norma; portanto, o que está em risco são aqueles fatores que, definidos por um grupo, não se encontram na média. A medida padrão, estabelecida pelas políticas de inclusão, é a de uma comunidade ouvinte, que fala bem e que é alfabetizada. Por isso, há necessidade constante do risco ser acionado, pois, como padrão de comparabilidade, ele permite que as estratégias de segurança entrem em ação para evitar o “problema”, qual seja, o risco dos sujeitos surdos não conseguirem se incluir. Quando se diz que o professor da escola regular deve “resumir, sempre, o assunto (o conteúdo dado) no quadro giz com os dados essenciais em frases curtas” (BRASIL, 1997, p. 301) e que é importante “colocar o aluno surdo nas primeiras carteiras da fila central” a fim de “verificar se ele está atento”, pois o “surdo precisa ler nos lábios para entender” (BRASIL, 1997, p. 300), o que está sendo colocado em jogo nesse momento são estratégias de normalização. Estratégias que partem de um referencial comum – a referência ouvinte – e que servem como gerenciadoras do risco social. Talvez aquilo que nas disciplinas foi entendido como mecanismo de normalização poderá, no contexto do risco, ser entendido como mecanismo de segurança. Em outras palavras, o risco aciona a segurança na mesma ordem em que as disciplinas acionam a normalização. Em diferentes níveis, normalização disciplinar/risco/segurança reproduzem a mesma experiência de uma medida comum: a norma.

### **Educação Especial: prevenção e controle do risco social**

Outro elemento que gostaríamos de destacar do conjunto de documentos analisados como uma forma de mecanismo de gerenciar o risco da “exclusão” dos sujeitos surdos – no sentido de não estarem incluídos nas classes regulares – é a própria Educação Especial. Ela não desaparece com as políticas de inclusão, pelo contrário, é utilizada e, de uma certa forma, reforçada para garantir o sucesso da inclusão. Poderíamos dizer que a Educação Especial é uma estratégia para garantir a segurança do processo de inclusão, ou seja, a normalização dos sujeitos deficientes. Para o MEC/SEESP,

a Educação Especial deve ocorrer nas escolas públicas e privadas da rede de ensino, com base nos princípios da escola inclusiva. Essas escolas, portanto, além do acesso à matrícula, *devem assegurar as condições para o sucesso escolar de todos os alunos.* (BRASIL, 2001, p. 17, grifo nosso).

Como mecanismo de controle do risco, a “escola especial deve oferecer apoio ao educando em turno inverso ao da escola regular e ainda subsidiar o trabalho do professor da classe comum.” (BRASIL, 1997, p. 297). Com essa medida, ela continua a demarcar seu território, assegurando uma vigilância permanente na qual é possível marcar o lugar do perigo, ou seja, ela proporciona aquele espaço em que há uma distância avaliável em relação às normas e médias.

A Educação Especial, associada ao seu corpo de *expertise*, serve como uma espécie de “preparação” e, em muitos momentos, como uma “profilaxia” para as políticas de inclusão. Explicamo-nos: em primeiro lugar, os professores da Educação Especial têm a função, no caso da inclusão de estudantes surdos, de “encaminhar os alunos para a classe comum tão logo tenham domínio da língua portuguesa (receptivo e expressivo) de modo que consigam integrar-se verdadeiramente no sistema regular de ensino.” (BRASIL, 1997, p. 304). A Educação Especial funciona como uma espécie de “limbo” onde o sujeito permanece até atingir as condições necessárias para estar incluído. Poder-se-ia dizer que, ali, haveria um estágio no qual fosse possível deduzir, com base em alguma definição mais geral, perigos que pudessem advir e, assim, antecipadamente preveni-los.

Sabemos, por exemplo, que a aquisição da língua portuguesa escrita é uma das principais dificuldades dos aprendizes surdos. Seria completamente arriscado lançar esses alunos a um programa de alfabetização com alunos ouvintes sem antes produzir as mínimas condições para que esse processo se efetivasse com sucesso, ainda mais quando essa língua se constitui como veículo principal para a inclusão desses sujeitos, tanto na escola quanto no mercado de trabalho. Aqui entra o segundo ponto que apresentamos anteriormente, isto é, a idéia da Educação Especial como uma profilaxia. Entendida como medida tomada para evitar as doenças, a profilaxia exercida pela Educação Especial pode ser vista como aquelas medidas colocadas à disposição dos professores da escola regular para evitar o risco dos alunos evadirem. Amparadas por um conjunto de saberes médicos/psicológicos, essas medidas constituem-se num conjunto de intervenções que se efetuarão sobre os sujeitos surdos, desde a prevenção de um risco até a possibilidade de recuperação de algum desvio. Portanto, são estratégias que podem ser executadas por professores das escolas comuns, como também reenviadas para o professor da Educação Especial.

Neste sentido, o professor da escola regular poderá “solicitar a presença do professor de apoio da educação especial em sua classe quando precisar.” (BRASIL, 1997, p. 304).

A Educação Especial aparece nesse sistema com o objetivo de diagnosticar e prevenir possíveis casos problemáticos que perturbem a ordem existente e ameacem o cumprimento dos objetivos estabelecidos pela escola. Assim, as dificuldades devem ser detectadas *a priori* para serem eliminadas o mais rápido possível. Para isso, cada caso é submetido a uma prova exame-diagnóstico e a uma normalização preventiva. Considerada deste ponto vista, a Educação Especial exemplifica um sistema de normalização dirigido aos desvios individuais, ou seja, àqueles que perturbam o funcionamento da escola. Da mesma forma, opera como um mecanismo de gerenciamento do risco social, colocado em funcionamento pela política de inclusão.

A noção da normalidade institui-se como uma racionalidade que torna difícil uma visão que não a considere. Por isso, nenhum ato, nenhuma manifestação de qualquer grupo que seja, consegue permanecer de fora dessa matriz. Assim, podemos pensar que o propósito da educação inclusiva e da especial não é eliminar o “anormal”, mas, em vez disso, distinguir e distribuir essa anormalidade permitindo que algumas formas mais próximas da média sejam praticamente invisíveis, enquanto outras visibilizadas e estigmatizadas. Talvez possamos pensar na escola como uma analogia para o que Foucault fez ao tratar das prisões: a escola não pretende eliminar as diferenças sociais, mas distingui-las, criar sistemas de classificação para diferenciar os grupos e usá-los para normalizar o poder à medida que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição (FOUCAULT, apud DREYFUS; RABINOW, 1995).

## Conclusão

Procuramos, no decorrer desse estudo, desenvolver a idéia de que as práticas discursivas envolvidas na educação dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, entre eles os surdos, sejam elas inclusivas ou especiais, não são apenas estratégias comunicativas ou mera transmissão de idéias; são, antes de tudo, constitutivas de realidades. Nesse sentido, ao ordenar e classificar para incluir, esses discursos estão fabricando determinados sujeitos surdos que, nesse caso, podem ser entendidos como sujeitos de risco.

Portanto, trata-se de uma população necessitada de intervenção a fim de evitar uma situação de risco, atrelada tanto à desordem causada por esses alunos, que colocam em perigo a estabilidade da escola, como também associada a uma operação de risco para os próprios sujeitos que poderia ser o fato de os alunos surdos não estarem freqüentando ou se adaptando aos espaços inclusivos.

As noções de risco social e segurança que procuramos desenvolver ao longo deste artigo permitiram produzir um deslocamento do que vínhamos entendendo como norma. A normalização foi trabalhada no sentido da população, ou melhor, de uma regulamentação na qual a disciplina, que se operava sobre o detalhe, o corporal e o individual, é transferida para o nível do biopoder. Assim, institui-se na forma de uma população que se quer gerenciar e controlar, mas esse controle, agora, vê-se estendido em redes flexíveis e flutuantes. O que tentamos sinalizar foi para a passagem de uma “sociedade disciplinar” a uma “sociedade de controle.” Para Popkewitz (2001, p. 130),

Na sociedade de controle, os indivíduos vivem em uma corporação de formas sociais em eterna mudança, na qual a subjetividade é construída através de índices de troca flutuantes e mercados determinados pelas moedas-padrão.

De algum modo, “a sociedade de controle” poderia ser significada como um amálgama entre a modernidade e a pós-modernidade. Ela estaria na fissura desse espaço e tempo nos quais “mecanismos de comando se tornam cada vez mais ‘democráticos’, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos.” (HART; NEGRI, 2001, p. 42). Estamos diante de outras formas, talvez mais sutis, porém mais intensificadas de normalização e disciplinamento; outras ferramentas que permitem agenciar a eclosão da diferença, entre as apresentadas nesse artigo, inclusão/exclusão e risco social.

## Notas

- 1 Os documentos que serviram como práticas discursivas para análise desse artigo foram produzidos e publicados pelo MEC/SEESP, no período de 1994 a 2001. São eles: BRASIL (2001), BRASIL (1997) e TURMA DO BAIRRO NA CLASSE, números 1, 2 e 3 (BRASIL, 1998).

- 2 Segundo Davis (apud SKLIAR, 2003, p. 133), “a palavra *statisk* foi utilizada pela primeira vez, em 1749, por Gottfried Achenwall no contexto de uma compilação de informações sobre o Estado. Essa noção migrou, em algum momento, do Estado para o corpo, quando Bisset Haukins definiu a estatística médica, em 1829, como a aplicação de números para ilustrar a história natural da saúde e da doença.”
- 3 Ressalte-se que o toque é uma das ações comuns na comunicação de surdos com surdos e surdos com ouvintes. Através dele, chama-se a atenção do sujeito surdo de que se quer comunicar algo.

### Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Diretrizes Nacionais para educação especial na educação básica*. Brasília, 2001.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos*. Brasília, 1997. v. 2. (Série Atualidades Pedagógicas, 4).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: iniciando a conversa*. Brasília, [1998a]. (Turma do Bairro na Classe, 1).
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: com os pés no cotidiano*. Brasília, [1998b]. (Turma do Bairro na Classe, 2, 3).
- CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- CASTEL, Robert. *A gestão do risco: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.
- DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES. Rio de Janeiro: INES, n. 16, dez. 2001.

- EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.
- FOUCAULT, Michael. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HART, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LUPTON, Deborah. *Risk*. London: Routledge, 1999.
- POPKEWITZ, Thomaz S. *Lutando em defesa da alma: a política de ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999. p. 143-213.

Managing risk, guaranteeing security and normality: the triad of Special Education

**Abstract:**

Current discussions about equality and justice for all revolve around the problem of inclusion-exclusion which, by means of power strategies, define the groups that participate in this relationship. This involves an imperative in which campaigns, public policy, official documents and other measures wind up identifying the groups that are not represented and not benefited by government actions, to then find ways to include them. A commitment has been made through educational policies to the idea of an inclusionary society, which has a concern for finding strategies that allow a more equitable participation of previously excluded population groups. These issues do not escape the context of a Special Education policy. To the contrary, they give greater visibility to it, after all, the point of this policy is the inclusion of individuals with special needs in the educational realm. In this sense, it becomes important to contextualize the space of Special Education given these policies. This space does not disappear with the policies for inclusion. In the first place, it is used, and in a certain form, reinforced to make inclusion successful. It can be said that Special Education is a strategy to guarantee the security of the inclusionary process, or that is, the normalization of the deficient subjects. It functions as a manager of risk, as a type of

Gerenciar el riesgo, garantizar la seguridad y la normalidad: triade de la educación especial

**Resumen:**

Las discusiones actuales sobre igualdad y justicia para todos giran en torno del problema de la inclusión/exclusión, que, por medio de estrategias de poder, definen cuales son los grupos que participan de esa relación. Esto envuelve imperativos en que campañas, políticas públicas, documentos oficiales, entre otras cuestiones, acaban por identificar cuales son los grupos que no tienen representación ni beneficios del bien público, para, posteriormente, encontrar maneras de incluirlos. Se ha asumido a través de las políticas educacionales, un compromiso con al idea de una sociedad inclusiva, con una preocupación en buscar estrategias que permitan una participación mas equitativa de los grupos excluidos. Esas cuestiones no están fuera del contexto de la Política de la Educación Especial, al contrario, dan una mayor visibilidad a ellas, ya que al final, su bandera es la inclusión de todos los sujetos con necesidades educacionales especiales, en el ámbito educacional. En ese sentido, frente a esas políticas, se torna significativo contextualizar el espacio en la Educación Especial. Un espacio que no desaparece con las políticas de inclusión. Podría decir que la educación especial es una estrategia para garantizar la seguridad del proceso de inclusión, es decir, la normalización de los sujetos deficientes. Ella funciona como una especie de "preparación" y, en algunos momentos, como una "fiscalización" para



“preparation” and, often, as a “preventive measure” for inclusionary policies. We are facing a “preventive” policy that seeks, above all, to track risks.

**Key words:** Social inclusion. Special education. Education and exclusion.

las políticas de inclusión. Estamos frente de una “política preventiva” que quiere ser, antes de todo, rastreadora de riesgos.

**Palabras-clave:** Inclusión social. Educación especial. Educación y exclusión.

**Márcia Lise Lunardi**  
Universidade Federal de Santa Maria  
Rua Benjamin Constant, 1160/410.  
Santa Maria/RS  
CEP – 97050-022.  
E-mail: lunardi@smail.ufsm.br

Recebido em: 05/09/2006  
Aprovado em: 06/11/2006