

**A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL 2020:
COMO ACONTECIMENTO ENUNCIATIVO:
EFEITOS DE SENTIDOS DO DISCURSO
POLÍTICO DA EDUCAÇÃO EX/INCLUSIVA**

Alliny Kássia da Silva (UFT)

alline.uft@gmail.com.br

Janete Silva dos Santos (UFT)

janetesantos@uft.edu.br

RESUMO

Neste artigo analisamos a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), como um acontecimento enunciativo, pontuando como a memória discursiva e o interdiscurso se revelam no fio do dizer no discurso político da inclusão. Analisamos, discursivamente, excertos da Política Nacional de Educação Especial (PNEE) e enunciados proferidos pelo Ministro da Educação na solenidade de assinatura da nova política, realizada no dia 30 de setembro de 2020. Tomamos como base teórica a Análise de Discurso francesa na perspectiva de Michel Pêcheux (2015) e Orlandi (2017), mobilizando as noções de Interdiscurso e Memória Discursiva, Formação Discursiva (FD) e a noção de acontecimento enunciativo aprofundada por Indursky (2008). No decorrer da pesquisa, foi possível identificar, no que concerne à deficiência, que a FD dominante é a Clínico-Terapêutica (FDCT), que regula as políticas de inclusão e afeta as práticas discursivas educacionais, tendo em vista considerar a deficiência como uma patologia que deve ser curada para normalizar o sujeito. No âmbito do trabalho de análise, consideramos a nova PNEE como um acontecimento enunciativo, pois há a instauração de uma nova Posição-Sujeito, que propõe modalidades de ensino que visam excluir o aluno com deficiência da sala de aula regular e promover o apagamento de uma trajetória histórica, política e social, pela qual percorreram e ainda percorrem as pessoas com deficiência.

Palavras-chave:

Acontecimento enunciativo. Formação discursiva. Análise de Discurso.

ABSTRACT

In this article, we analyze the new National Special Education Policy (PNEE), as an enunciative event, highlighting how discursive memory and interdiscourse reveal themselves in the thread of saying in the political discourse of inclusion. We analyzed, discursively, excerpts from the National Special Education Policy (PNEE) and statements made by the Minister of Education at the signing ceremony of the new policy, held on September 30, 2020. We take the French Discourse Analysis as a theoretical basis from the perspective of Michel Pêcheux (2015) and Orlandi (2017), mobilizing the notions of Interdiscourse and Discursive Memory, Discursive Formation (FD) and the notion of enunciative event, further investigated by Indursky (2008). During the research, it was possible to identify, with regard to disability, that the dominant FD is Clinical-Therapeutic (FDCT), which regulates inclusion policies and affects educa-

tional discursive practices, with a view to considering disability as a pathology that must be cured to normalize the subject. Within the scope of the analysis work, we consider the new PNEE as an enunciative event, as there is the establishment of a new Subject Position, which proposes teaching modalities that aim to exclude the disabled student from the regular classroom and promote the erasure of a historical, political and social trajectory through which disabled people have traveled and still travel.

Keywords:

Discourse Analysis. Discursive formation. Enunciative event.

1. Introdução

Nas últimas décadas, a educação tem sido cenário de lutas para garantias de direitos às pessoas com deficiências. A constituição Federal de 1988 (CF88), considerada a constituição cidadã, passou a garantir, no inciso III do artigo 208, o direito das pessoas com deficiência à educação, preferencialmente, em salas regulares. Com a Declaração de Salamanca¹ as práticas discursivas voltadas para a inclusão educacional foram sendo fortalecidas em muitos países, inclusive no Brasil.

Da promulgação da CF88 até hoje, muitos outros atos normativos regulamentam os direitos das pessoas com deficiência na perspectiva inclusiva. Na contramão, no último dia 30 de setembro de 2020, o Governo Federal, por meio do decreto 10.502, lançou a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), (re)instaurando duas modalidades de ensino para o público da Educação Especial: escola e/ou salas especiais e escolas bilíngues para alunos surdos.

Assim, este artigo problematiza os processos de produção de sentidos do ensino inclusivo de pessoas com deficiência no atual Governo, através da análise de excertos da nova PNEE e, por ocasião da solenidade de assinatura do documento, de recortes de enunciados proferidos pelo Ministro da Educação.

Objetivamos desvelar o modo como a memória discursiva e o interdiscurso se marcam na materialidade do acontecimento enunciativo, e compreender, a partir disso, como a educação inclusiva é significada de acordo com a posição em que os sujeitos se inscrevem na Formação Discursiva dominante, responsável pelas formulações de políticas públicas que regularizam discursos sobre a inclusão, sobre a deficiência, e

¹ Documento norteador da educação inclusiva, resultado das discussões da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, realizada em 1994 na cidade de Salamanca, Espanha.

sobre o lugar social da pessoa com deficiência, formando as discursividades que se repetem, pois, já foram produzidos em acontecimentos discursivos anteriores.

Para a análise do *corpus*, tomamos como base teórica a Análise de Discurso francesa na perspectiva de Michel Pêcheux (1983) e Orlandi (2017), mobilizando as noções de interdiscurso e memória discursiva, Formação Discursiva (FD) e a noção de acontecimento enunciativo aprofundada por Indursky (2007, 2008). Ressaltamos, ainda, que a perspectiva que embasa nossa reflexão é tanto teórica quanto metodológica. Desse modo, excetuando-se a introdução e as considerações finais, organizamos o presente texto em três seções: (i) Análise de Discurso: construção do dispositivo analítico; (ii) Deficiência e Educação Inclusiva: condições de Produção; (iii) O Discurso político de (ex)inclusão.

2. Análise de Discurso: Construção do dispositivo analítico

O quadro epistemológico da AD, instaurado por Michel Pêcheux, nos anos de 1960, propõe uma articulação entre três campos do saber: a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise. Tocando nos bordos desses campos teóricos, e interrogando-os, a AD insere o sujeito e a história nos estudos sobre a linguagem, propondo uma relação entre a língua e a exterioridade, atravessados por uma ideologia (ORLANDI, 2020; ORLANDI, LAGAZZY, 2006).

Tendo como fundamental a questão do sentido, a Análise de Discurso se constitui no espaço em que a Linguística tem a ver com a Filosofia e com as Ciências Sociais. Em outras palavras, na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história. (ORLANDI, 2020 p. 23)

A análise de Discurso problematiza essa relação entre os sujeitos e os sentidos, e ao articular as contradições desses três campos do conhecimento, teoriza que não há transparência na língua, no sujeito e na história. Assim, os sentidos não estão *a priori*, iminentes, evidentes em si mesmo, mas numa “relação a.” (ORLANDI, LAGAZZY, 2006)

Compreender os processos de significação é o ponto nodal da AD, e compreender, nos diz Orlandi (2020), “é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música, etc.) produz sentidos”, ou seja, como ele é significado pelos sujeitos, em função das condições de produção, do interdiscurso e das formações discursivas, noções fundantes da teoria da AD.

Michel Pêcheux (2014), ao teorizar sobre os processos de produção do discurso, remete-os às formações imaginárias do sujeito em relação a eles mesmos e em relação ao objeto do discurso, este último “(...) sempre pronunciado a partir de condições de produção dadas” (PÊCHEUX, 2014, p. 76).

As condições de produção do discurso abrangem, essencialmente, os sujeitos e a situação numa relação entre o contexto imediato da enunciação (sentido estrito) com o contexto sócio-histórico ideológico (sentido lato), indissociáveis e fundamentais na construção de sentidos. (ORLANDI, LAGAZZY, 2006; ORLANDI, 2020). Nessa perspectiva, as palavras dos sujeitos produzem efeitos de sentidos relacionados ao contexto sócio-histórico ideológico em que foram/são (re)produzidos. Isso significa dizer que mesmo que determinadas condições de produção de um discurso deixem de funcionar, os processos discursivos são atravessados por esse já-dito, sempre retornando nesse movimento de um já-lá. (PÊCHEUX, 2014).

Esse movimento é denominado de memória discursiva ou interdiscurso, “algo sempre fala antes e independentemente”, nos diz Orlandi (2014, p. 13). Isto é, o que caracteriza o interdiscurso é o entrelaçamento de diversos discursos originados de diferentes momentos na história e diferentes espaços do dizer. Partes essenciais do processo de produção do discurso, a memória discursiva e interdiscurso afetam o modo como os sujeitos significam e são significados.

O que determina os sentidos da materialidade significativa é o lugar que o sujeito ocupa no discurso. De acordo com Orlandi (1996),

[...] a análise de discurso trabalha com a materialidade da linguagem, considerando-a e seu duplo aspecto: o linguístico e o histórico, enquanto indissociáveis no processo de produção do sujeito do discurso e dos sentidos que (o) significam. O que me permite dizer que o sujeito é um lugar de significação historicamente constituído. (ORLANDI, 1996, p. 36-7)

Conceber o sujeito enquanto lugar de significação é dizer que ele não é a origem do seu dizer. Enquanto lugar, é vazio e nem sempre é o mesmo, pois, nos movimentos e deslocamentos das tomadas de posição-sujeito, cria-se a possibilidade de enunciar conforme a inscrição em determinada formação discursiva. É, pois, nesse movimento de ocupação de um lugar discursivo que o sujeito põe a língua em funcionamento, atravessada pela história, pela ideologia e, ainda, pelo inconsciente. (MARIANI, 1998).

Assim, para a AD, os sentidos de uma palavra, por exemplo, não existem nelas mesmo, nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as posições ideológicas dos sujeitos que as empregam. Tais posições ideológicas são representadas na linguagem através das Formações discursivas, que determina, a partir disso, o que pode e deve ser dito, e o que deve ser interdito. (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

No entanto, as FD's não são fechadas e homogêneas, pelo contrário, possuem fronteiras instáveis que permitem o movimento e deslocamento dos sujeitos e dos sentidos, configurando a heterogeneidade das FD's, que comportam diferentes posições-sujeitos e uma forma-sujeito fragmentada (INDURSKY, 2007).

Esse processo, a instauração de novas formas-sujeitos que dividem a FD e fragmenta a forma-sujeito, é o que Indursky (2008) denomina de acontecimento enunciativo. Essa forma-sujeito abriga novos saberes, antes alheios ou até interditos na mesma FD, o que causa uma tensão nas fileiras dos sentidos, mas não ao ponto de haver uma ruptura. Nas palavras da autora,

[...] *o acontecimento enunciativo* implica apenas a instauração de uma nova posição-sujeito no interior de uma mesma FD. Dito de outra maneira: surge aí uma nova fragmentação em relação à forma-sujeito, ou seja, surge aí um novo modo de enunciar os sentidos desta formação discursiva, mas este novo modo não opera pelo viés da ruptura com a formação discursiva e com a forma-sujeito. [...] Surgem novos saberes no interior da mesma FD. Enquanto o *acontecimento discursivo* remete para fora, é externo à FD que lhe dá origem, instaurando um novo sujeito histórico, o *acontecimento enunciativo* provoca a fragmentação da forma-sujeito e se dá, por conseguinte, no interior da própria formação discursiva. (INDURSKY, 2008, p. 15) (grifos da autora)

Partindo dos pressupostos teóricos elencados, a nova PNEE constituiu-se, para nós, como um acontecimento enunciativo, pois é resultado de acontecimentos discursivos anteriores, que significaram e significam a deficiência como uma doença a ser curada e afetam a promoção de políticas públicas que se dizem inclusivas, mas que evidenciam no discurso político as posições ideológicas da exclusão, da eugeniação, da normalização para a inclusão.

3. Deficiência e Educação Inclusiva: condições de produção

Desde tempos remotos têm-se relatos de pessoas com diversas corporais. De acordo com Lobo (2015, p.13) poucos são os registros que dão conta de suas existências. Não fazem parte dos grandes feitos heroicos, “(...) o que as faz às vezes ressurgir é o acaso do encontro de documentos esparsos com a intenção de quem a perscruta”, documentos esses, muitas vezes, registros e prontuários hospitalares, pequenos relatos de viajantes e imagens desbotadas. Invisibilizados, sempre estiveram lá.

Quando ainda o homem era um ser nômade, as pessoas com deficiência, nomeadas como coxos, inválidos, aleijados, idiotas, entre outros, eram abandonadas à própria sorte, já que o corpo era sua única garantia de sobrevivência. (SILVA, 2015).

No Brasil, as pessoas com deficiência figuram em alguns relatos de viajantes quinhentistas e seiscentistas. Índios e escravos com alguma deficiência eram registrados como “monstros” frutos do pecado, carregavam no corpo a ira de deus como consequência das transgressões aos preceitos divinos (LOBO, 2015).

No século XIX, a pessoa com deficiência inapta ao trabalho, era considerada um peso para o Governo e um risco à sociedade. Além de haver uma preocupação do Estado em assistir essas pessoas, havia uma preocupação em acompanhá-los para garantir o desenvolvimento da raça no padrão de normalidade estabelecido. Dessa forma, medidas consideradas eugenistas foram tomadas, enclausurando as pessoas com deficiência em hospícios. (LOBO, 2015)

O mesmo aconteceu com as crianças com deficiência, sem o direito de ir à escola, necessitavam da presença do pai ou da mãe, impossibilitando-os de trabalharem. Para solucionar o que era um problema para o Estado, deficiências como a surdez e mental foram assemelhadas à loucura, que justificaram a internação dessas crianças em hospícios.

No âmbito do ensino, somente em 1854 temos o registro das primeiras práticas educacionais voltadas para as crianças com deficiência. D. Pedro II criou o Instituto dos Meninos Cegos, e, em 1856, o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, ambos os institutos permanecem até hoje, com os nomes de Instituto Benjamin Constant e Instituto Nacional da Educação de Surdos, respectivamente, órgãos ligados ao MEC, que atuam subsidiando a formulação e implementação de políticas públicas do Go-

verno voltadas à inclusão educacional, social e profissional de pessoas cegas e surdas. (PACHECO; COSTAS, 2006).

Com a crise mundial do petróleo na década de 60, somado aos novos movimentos sociais, que passaram a exercer forte pressão pela garantia de direitos fundamentais das pessoas com deficiência, o Governo percebeu que adotar a ideologia da integração representava, acima de tudo, economia para os cofres públicos (MENDES, 2006).

A integração de alunos com deficiência na escola regular, na verdade, não passou de um nível de segregação, escolas especializadas, para outro nível, salas especializadas. O princípio da integração era incluir os alunos com deficiência, nos espaços comuns da escola, para que todos os alunos tivessem oportunidade de conviver com a diversidade. No entanto, sem mecanismos para efetivar a política integradora, na prática, raramente isso acontecia, causando um efeito de isolamento desses alunos, ex/incluídos (SKLIAR 2006).

A partir da CF/88, muitos foram os atos normativos que visavam garantir os direitos das pessoas com deficiência à inclusão em todas as esferas da sociedade. Conforme Silva (2015), no âmbito geral a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que criminaliza o ato de recusar, suspender, adiar ou cancelar sem justa causa a matrícula de um aluno com deficiência, em instituições de ensino públicas ou privadas; e, no âmbito educacional, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, caracteriza e define o funcionamento das escolas, a formação de professores e especialistas, os recursos financeiros, materiais e humanos para o desenvolvimento do ensino. (BRASIL, 1996, 1999).

A inclusão escolar de alunos com deficiência é uma realidade desde a década de 90. De acordo com o Censo Escolar 2019, 1.250.967 (um milhão duzentos cinquenta mil e novecentos sessenta e sete alunos com deficiência) estavam matriculados na rede de ensino pública. Desse, 87% estudavam nas classes comuns. A Educação Inclusiva tem como princípio a eliminação de barreiras arquitetônicas, pedagógicas, atitudinais e a defesa do direito à diferença. Os benefícios vão muito além do ensino aprendido curricular, espera-se que o contato com a diferença transforme uma sociedade, historicamente excludente e capacitista, em uma sociedade que reconheça que ser cego, surdo ou possuir alguma lesão corporal, são algumas das formas de se estar no mundo, desnaturalizando, assim, os sentidos cristalizados de deficiência, pois, a

(com)vivência com o outro faz com que haja a possibilidade de outras escutas e sentidos outros, possíveis.

4. O Discurso político de (ex)inclusão

Para a teoria da AD francesa, a língua não é transparente e “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro” (PÊCHEUX, 2015, p.53). Ao analista de discurso cabe expor a equivocidade da linguagem, no batimento entre descrição e interpretação da materialidade significativa, buscando nos traços sintáticos e lexicais a presença do interdiscurso e as marcas ideológicas. Isso posto, o que objetivamos em nosso gesto de leitura é mostrar a estrutura das discursividades sobre a pessoa com deficiência sendo (re)atualizada no discurso político educacional no que consideramos um acontecimento enunciativo, a publicação da nova PNEE 2020.

A Política Nacional de Educação Especial Brasileira (PNEE), publicada através do Decreto nº 10.502, de 01 de outubro de 2020, foi divulgada em uma cerimônia oficial, transmitida ao vivo pela TV Brasil, no último dia do mês de setembro, mês em que se comemora o dia do Intérprete de Língua Brasileira de Sinais e promove a visibilidade da comunidade surda, denominada de “setembro surdo” ou “setembro azul”. Fatos esses destacados na abertura do evento pela primeira-dama, Michelle Bolsonaro, em discurso proferido em Libras.

A PNEE 2020 substitui a política que vigorava desde 2008, e prevê, entre outros, três modalidades de ensino para o aluno com deficiência, transtorno do espectro⁷ autista e com altas habilidades: o regular², o especial³ e o bilíngue⁴, sob o argumento de ampliar o atendimento especializado o decreto pretende:

² O ensino ao público da educação inclusiva é ofertado em salas de aulas denominada comuns, ou seja, juntamente com os alunos que não possuem deficiência, mas com auxílio da sala especializada e de recursos no contraturno. (BRASIL, 2020)

³ “instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da educação especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos.” (BRASIL,2020)

⁴ [...] enturmação de educandos surdos, com deficiência auditiva e surdocegos, que optam pelo uso da Libras, organizadas em escolas regulares inclusivas, em que a Libras é reconhecida como primeira língua e utilizada como língua de comunicação, interação, instru-

Garantira viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas” (inciso II do Art. 6º, BRASIL, 2020, grifos nossos).

A nova PNEE é resultado de um processo que teve início no ano de 2018, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI/MEC. Ainda no início das discussões, pesquisadores da educação especial e inclusiva se posicionaram, formalmente, contra o processo de reformulação de uma política pública considerada, por eles, importante, construída a partir do diálogo com as universidades, especialistas, ativistas, educadores, pais e pessoas com deficiências (MANTOAN, 2018).

Primeiro aspecto discursivo a ser analisado encontra-se no subtítulo da PNEE 2020. Há a troca do lexema “inclusiva” para o lexema “equitativa”. Essa substituição revela que a proposta não continuará buscando seguir a meta da inclusão plena⁵, conforme instituiu a PNEE 2008, visto que no princípio da equidade o tratamento deve ser igual aos iguais e desigual aos desiguais, na medida de suas desigualdades. Na equidade há um pressuposto de que direitos iguais podem gerar ainda mais desigualdade, dadas as diferenças entre os sujeitos.

I – oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que **lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa** e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida.

Como vimos em Pêcheux (2014), os sentidos das palavras não existem nelas mesmo, os sentidos de equidade e inclusão, por exemplo, não existem nesse efeito de evidência e de transparência, mas significam de acordo com as condições ideológicas que estão em jogo nos processos de significação. Nessa perspectiva, a ideologia se materializa no discurso que, por sua vez, é materializado na língua. Partindo desse pressuposto, essa substituição de termos faz desencadear efeitos de sentidos de que a

ção e ensino, em todo o processo educativo, e a língua portuguesa na modalidade escrita é ensinada como segunda língua; (BRASIL,2020)

⁵ Inclusão plena é a meta estabelecida pela Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência, e que deve nortear as políticas públicas sobre a temática. Vale ressaltar que a inclusão plena não descarta a possibilidade de atendimento educacional especializado, em contrarrotino.

inclusão total gera desigualdades e exclusão. Há uma tentativa, não evidente, de considerar a exclusão uma forma de incluir, mas não na sala de aula, trata-se de normalizar o sujeito para estar apto a uma inclusão “social, cultura, acadêmica profissional”.

RD2: priorizar a participação do educando e de sua **família** no **processo de decisão** sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas **para que** ele tenha as melhores condições de **participação na sociedade, em igualdade de condições** com as demais pessoas. (BRASIL, 2020, grifos nosso) (BRASIL, 2020)

O RD2 é uma das principais diretrizes da política, nele vemos que o sentido de inclusão empregado não é a escolar. O atendimento educacional funciona aqui como um meio “para que” esse aluno consiga alcançar essa inclusão social, e tudo dependerá da família que “decidirá” pela alternativa que melhor atenderá seu filho: a escola regular, sem estrutura adequada, sem recursos multifuncionais e sem professores e técnicos qualificados, isto é, sem o atendimento educacional especializado; ou as salas e/ou escolas especializadas, com garantia de recursos financeiros, ambiente adequado, e uma equipe multiprofissional.

Na materialidade linguística do excerto acima, RD2, os lexemas “priorizar” e “família” estão em relação ao lexema “decisão”, num efeito de evidência de que os pais decidirão qual alternativa de ensino terá melhor condições de atender a criança. No entanto, o que não está evidente no RD2, mas expresso no início do decreto (inciso VI, art. 3º), é que o Estado exercerá uma forte influência através da equipe multiprofissional designada para dar o suporte no momento da “decisão”.

Por ocasião da solenidade de assinatura do referido decreto, o Ministro da Educação proferiu:

RD3: Muitos estudantes não estão sendo beneficiados em classes comuns. Estudantes, familiares, professores, gestores **clamam** por alternativas. **Em resposta a esse clamor, nasce** a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.

Com base no excerto acima, observa-se que o sujeito da linguagem, que ocupa a posição de ministro da educação, utiliza-se de lexemas que intensificam e colocam a inclusão de alunos com deficiência como

um problema que não é pontual, mas que atinge “muitos” estudantes. O lexema “muitos” assume duas funções importantes no enunciado, pronomine indefinido e advérbio, que funcionam intensificando um quantitativo de alunos que, embora não seja dado em estatísticas, produz um efeito de sentido de que o problema da inclusão é muito maior.

Não definir os alunos que não se beneficiam com a inclusão desencadeia alguns efeitos de sentidos que instigam problematização. O primeiro está na ordem do já-sabido, que não precisa ser identificado, em que mesmo havendo um silenciamento de quais estudantes o enunciador se refere, opera um pressuposto de que se trata dos alunos com deficiência, discursivizados como o “aluno especial”, ou seja, não comuns, acionando uma memória discursiva de que esse aluno incomum não pertence a um espaço destinado àqueles tidos como “normais”. Isso que Pêcheux (2015) vai designar de espaços discursivos estabilizados, na lógica do “ou...ou”, o aluno com deficiência não é o normal, logo não se ajustam à sala de aula historicamente destinada aos comuns.

Outro efeito de sentido possível, para a primeira parte do RD2, é que o sujeito da linguagem, ao não definir quem são esses “muitos alunos” não beneficiados com a inclusão, faz funcionar um outro pressuposto, de que a presença de alunos com deficiência nas salas comuns prejudica o desenvolvimento dos alunos ditos “normais”. Tais alunos são tomados por parâmetro, logo aqueles que não conseguem acompanhá-los oferecem riscos e devem ser excluídos.

A outra parte do enunciado funciona, no processo discursivo, como um respaldo para as ações propostas na PNEE. Ao enunciar que “estudantes, familiares, professores, gestores clamam por alternativas”, o sujeito discursivo na posição de ministro, ao fazer uma pausa na leitura do texto, enfatiza o lexema “clamam”, evidenciando sua inscrição na formação discursiva religiosa⁶, visto que o lexema clamar é comumente utilizado no discurso religioso, numa referência ao ato de suplicar em voz alta para que possa ser ouvido e atendido por uma divindade. Há um pressuposto de que os sujeitos prejudicados pela inclusão, ao suplicarem, foram ouvidos pelo Messias, pois a PNEE é a resposta que “nasce” desse clamor. Há uma regularidade entre os eleitores do Presidente em associá-

⁶ Na biografia do Ministro da Educação, na página oficial do Ministério na internet, consta que ele foi seminarista, formado em Teologia, além de possuir graduação e pós-graduação em Direito.

lo com o salvador da pátria, ele tem Messias no nome e frequentemente tem-se essa associação religiosa.

Para a teoria da AD não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia, e é no discurso que vemos a articulação entre ideologia e língua. Nessa perspectiva, a nova PNEE, bem como o sujeito da linguagem na posição de Ministro da Educação, se inscrevem ideologicamente na formação discursiva clínico-terapêutica, que considera a deficiência como uma patologia que precisa ser tratada, curada e normalizada. Embora as condições de produção da nova PNEE sejam outras, há marcas do interdiscurso e da memória discursiva que propõe normalizar para incluir na sociedade, na cultura, no mercado de trabalho.

Conforme os pressupostos teóricas, e partindo de Santos (2013, p. 266), que caracteriza “(...) os acontecimentos enunciativos como uma prática linguístico-discursivo-sócio-histórica”, a publicação do decreto 10.502/2020 é aqui considerada como um acontecimento enunciativo, visto que nas últimas décadas o movimento de debates e práticas educacionais voltadas para o público da educação especial, materializada em diversos arquivos, era direcionado no sentido da inclusão escolar (SILVA, 2015).

No entanto, com a publicação da nova PNEE 2020, há a (re)instauração⁷ de uma nova Posição-Sujeito, que propõe modalidades de ensino que visam excluir o aluno com deficiência da sala de aula regular e promover o apagamento de uma trajetória histórica, política e social, pela qual percorreram e ainda percorrem as pessoas com deficiência.

A (re)instauração dessa nova posição-sujeito provocou um estreitamento na FD da Educação Especial, que é predominantemente na perspectiva inclusiva, causando um amplo debate entre pesquisadores, agentes políticos, agentes educacionais e de pessoas com deficiência.

5. *Considerações finais*

A educação inclusiva encontra dificuldades em se estabelecer porque o modelo de sociedade e, conseqüentemente, de escola ainda é predominantemente excludente. Os discursos políticos, econômicos e

⁷ Preferimos utilizar o termo (re)instauração porque entendemos que a essa Forma-Sujeito, bem como os saberes que ela organiza dentro da FD, não são novos, já circulavam nas fronteiras da FD, mas eram interditados.

educacionais de inclusão foram sendo construídos na perspectiva da normalização e, nessa lógica, o modelo de inclusão escolar não tem espaço para lograr êxito. Na prática, o Governo não consegue resolver a maioria dos problemas da educação em geral, em muitas escolas faltam estruturas mínimas de funcionamento, fazendo com que esteja longe da realidade das escolas dispor de um atendimento educacional especializado.

Enquanto a educação for adjetivada “inclusiva”, “quilombola”, “indígena”, “EJA”, ela nunca será inclusiva. Incluir pressupõe um excluído. O público das políticas de inclusão sempre será reduzido ao significante “incluído”. É uma regularidade que se repete, inscreve-se na história, produz discursividades, engendradas há mais de 500 anos e que operam até hoje, através do inter/intradiscurso, nas práticas discursivas materializadas em políticas de educação que se pretendem inclusiva, mas que, no bojo das suas práticas discursivas, ressaltam as diferenças, porém, não para valorizá-las, mas para normalizá-las e silenciá-las.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

BRASIL. *Lei nº 7.853/89*, de 24 de outubro de 1999. Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/leis/L7853.htm>

BRASIL. *Decreto nº 10.502*, de 30 de setembro de 2020. Política Nacional de Educação Especial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm

INDURSKY, Freda. Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de formação discursiva. In: BARONAS, Roberto Leiser (Org.). *Análise do discurso*: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva. São Carlos: Pedro & João, 2007. p. 75-87

_____. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito na Análise do Discurso. In: MITTMANN, Solange; GRIGO-

LETTO, Evandra; CAZARIN, Ercília Ana (Org.). *Práticas discursivas e identitárias: sujeito e língua*. Porto Alegre: Nova Prova, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/37188478/Unicidade_desdobramento_fragmenta%C3%A7%C3%A3o_a_trajet%C3%B3ria_da_no%C3%A7%C3%A3o_de_sujeito_em_An%C3%A1lise_do_Discurso

LOBO, Lília Ferreira. *Os Infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Análise e manifestação sobre a proposta do Governo Federal de reformar a PNEPEI (MEC/2008)*; Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diferença (Leped) da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE/Unicamp). Disponível em: <https://inclusaoja.files.wordpress.com/2018/05/texto-de-anc3a1lise-dos-slides-sobre-a-reforma-da-pneepei-final1.pdf>

MARIANI, Bethânia. *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989)*. Centro de Memória Unicamp, 1998. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/270690/1/Mariani_BethaniaSampaioCorrea_D.pdf

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v11133.pdf>.

ORLANDI, Eni P. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.1996

_____. (Org.). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas-SP: Unicamp, 2014.

_____. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 13. ed. Campinas-SP: Pontes, 2020.

_____; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (Orgs). *Discurso e Textualidade*. Campina-SP: Pontes, 2006

PACHECO, Renata Vaz; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. O processo de inclusão de acadêmicos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria. *Revista Educação Especial*, n. 27, p. 151-169, 2006. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/ /4360/pdf>

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. 7. ed. Campinas-SP: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*. 5. ed. Campinas: Unicamp, 2014.

SANTOS, Janete Silva dos. Atendimento preferencial no Estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. *Linguagem em (Dis)curso* 2013, v. 13, n.2, p. 243-71.

SILVA, Alliny Kássia da. *Políticas públicas de educação inclusiva e o papel da Universidade Federal do Tocantins para a formação de professores para o ensino de pessoas com deficiência*. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Tocantins, Palmas, 2015. Disponível em:<http://repositorio.uft.edu.br/handle/11612/94>.

SKLIAR, Carlos. Abordagens socioantropológicas em educação especial. In: SKLIAR, C. (Org.). *Educação e Exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.