

# ORDEM DISCURSIVA NA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA, A MANUTENÇÃO DO SEMPRE CONTRA O *MUNDO LÁ FORA*

Fabiana Alvarenga **Rangel** – IBC

## Resumo

Este texto tem como discussão central a manutenção da tradição de uma instituição especializada a partir de formações discursivas observadas nos enunciados de seus alunos. A discussão constitui parte de uma pesquisa em andamento, a qual analisa aspectos presentes no processo de transição de alunos que estavam matriculados em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant no ano de 2014 e que, uma vez aprovados, foram encaminhados para uma escola comum, o Colégio Pedro II, ambos localizados no estado do Rio de Janeiro. Trata-se de pesquisa de cunho qualitativo, cujos dados são oriundos de entrevistas semiestruturadas. As análises estão majoritariamente sustentadas em estudos foucaultianos, mais particularmente sobre o discurso. Conclui-se que os enunciados analisados, que a princípio se apresentam incoerentes, operavam na linha da produção e dispersão da verdade que orienta o discurso da tradição.

**Palavras-chave:** Discurso; Instituição Especializada; Deficiência.

# ORDEM DISCURSIVA NA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA, A MANUTENÇÃO DO SEMPRE CONTRA O *MUNDO LÁ FORA*

[...] meu Deus, o que vai ser de mim sem o IBC?  
O que vai ser de mim, agora?  
(Excerto de entrevista)

[...] As coisas murmuram, de antemão, um sentido que nossa linguagem precisa apenas fazer manifestar-se; e esta linguagem, desde seu projeto mais rudimentar, nos falaria já de um ser do qual seria como a nervura.  
(FOUCAULT, 2014)

Este texto surge das análises de enunciados de alunos que passam por um processo de transição entre uma escola especializada, onde estudavam, para uma escola comum. Essas análises constituem parte da pesquisa "Da instituição especializada para a rede regular de ensino: o processo de inclusão de alunos/as cegos/as, surdocegos/as e com baixa visão na escola comum", em andamento, e são orientadas a partir de leituras basicamente foucaultianas sobre discurso.

A pesquisa, de cunho qualitativo, investiga aspectos presentes no processo de transição de alunos que estavam matriculados em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto Benjamin Constant no ano de 2014 e que, uma vez aprovados, foram encaminhados para uma escola comum, o Colégio Pedro II, ambos localizados no estado do Rio de Janeiro.

A princípio, este artigo se orienta por duas questões: o que é estudar numa escola especializada, como avaliam essa experiência; e o que é esperar sair dessa experiência e passar à nova. Nessas questões, enveredamos pelo discurso de proteção à instituição especializada, observado nos enunciados dos alunos. Chama a atenção que tais enunciados se passavam com alguma incoerência. Contudo, nota-se que tal incoerência se apresentava enquanto parte desse sistema de proteção e que essa proteção se dava muito além da proteção daquela instituição especializada; ela participava de uma verdade que orienta a sua existência.

Desde já se esclarece que, apesar estar n'A Arqueologia do Saber o trabalho em que Foucault estabelece mais a fundo as noções de discurso, os elementos e as relações que ali se formam, não será esta a obra-guia deste trabalho, uma vez que nos lançamos menos a analisar possíveis bases epistemológicas da produção do discurso do que o modo como práticas discursivas ordenam a existência do contexto aqui trazido.

Antes de expormos as análises, faremos breve apresentação das instituições e dos sujeitos.

\*\*\*

Os alunos entrevistados têm entre quinze e vinte e três anos e pertencem a duas turmas distintas na instituição de origem: uma é comumente denominada "regular" e a outra é comumente denominada "PD" (Programa Diferenciado). A turma PD concentra alunos que a instituição observa como lentos em seu processo de aprendizado, de modo que se

estabelece um programa diferenciado elaborado a partir do currículo regular, porém de forma reduzida no que se refere aos conteúdos apresentados.

As duas turmas somavam vinte e três alunos: sete na turma PD; dezesseis na turma regular. Dentre esses, onze demonstraram interesse em participar da pesquisa: três da turma PD, oito da turma regular. Quatro entrevistados usufruíam do regime de internato<sup>1</sup> oferecido pela instituição.

O tempo de permanência no Instituto, desde a primeira matrícula até o término do Ensino Fundamental, varia entre nove e dezessete anos, a depender de diferentes fatores, como a idade e etapa/série/ano em que começou a frequentar o Instituto; o número de vezes em que foi reprovado; e reclassificação para a primeira matrícula. Por exemplo, quatro alunos ingressaram no Instituto com aproximadamente um ano de idade.

Dos onze entrevistados, seis já haviam estudado em escolas comuns antes de serem matriculados no Instituto, com as seguintes peculiaridades: um saiu do Instituto e retornou dois anos depois; um concluiu a primeira etapa do fundamental em uma escola comum; três frequentaram escola comum apenas na educação infantil; um frequentou escola comum até o 1º ano do Ensino Fundamental.

Nem todos os entrevistados irão para o Colégio Pedro II. No momento da entrevista, um aluno da turma regular estava indeciso devido ao fato de o Colégio ter aulas aos sábados, o que seria um empecilho, pois ele trabalha aos sábados. Os três alunos da turma PD irão para escolas estaduais; uma afirmando que não tem interesse e dois afirmando que a escola é "[...] *muito puxada*".

\*\*\*

O Instituto Benjamin Constant foi fundado em 1854, como Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e é uma instituição voltada para o atendimento de pessoas com deficiência visual, concentrando serviços de educação combinados a atendimentos de saúde, ao lado do desenvolvimento de pesquisas e da produção de material especializado.

---

<sup>1</sup> O regime de internato é orientado basicamente para alunos e alunas cujo deslocamento entre a residência e a instituição caracterize grande distância. Os alunos internos ficam alojados no dormitório da instituição de segunda-feira a sexta-feira. As refeições são servidas para todo grupo discente, inclusive os que não participam do internato.

O Colégio Pedro II, também fundado nos tempos do Império, é conhecido por ser uma instituição de excelência e conta com cinco unidades distribuídas pela região metropolitana do Rio de Janeiro. De modo geral, os alunos do Instituto são encaminhados para a unidade de São Cristóvão. Porém, o aluno pode solicitar matrícula em outra unidade. Também cabe ressaltar que o Colégio dispõe de um Núcleo de Atendimento a Pessoas com Necessidades Especiais (NAPNE).

O encaminhamento para o Colégio Pedro II acontece por meio de convênio estabelecido entre ambas as instituições, há mais de vinte anos.

\*\*\*

Constitui um ponto nodal deste texto a definição de como concebemos o discurso. Toda a análise se guia a partir das práticas discursivas então *enunciadas* nas entrevistas. E o que temos de mais valioso é conhecer em seus enunciados as verdades que engendram seus discursos. Quanto aos enunciados,

[...] podemos dizer que esses se inscrevem no interior de algumas formações discursivas e de acordo com um certo regime de verdade, o que significa que estamos sempre obedecendo a um conjunto de regras, dadas historicamente. [...] Exercer uma prática discursiva significa falar segundo determinadas regras, e expor as relações que se dão dentro de um discurso. (FISCHER, 2001, p. 204)

Para Foucault (2014), o discurso verdadeiro é a expressão de uma vontade de verdade que a ele se impõe, "[...] tende a exercer sobre os outros discursos [...] uma espécie de pressão e como que um poder de coerção [...]" (p. 17). Para isso, o discurso se sustenta em mecanismos de institucionalização da verdade.

Ora, essa vontade de verdade, como outros sistemas de exclusão, apoia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por toda uma espessura de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído [...] (p. 16-17).

Desse modo, ao lado do suporte institucional em que se apoia a vontade de verdade, tem-se que também o discurso é objeto do desejo:

[...] o discurso [...] não é simplesmente aquilo que manifesta (ou oculta) o desejo; é, também, aquilo que é o objeto do desejo; e visto que [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou

os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2014, p. 10).

É, portanto, nessa linha de compreensão do discurso como algo de que se quer apoderar por ser, sobretudo, objeto de desejo, que trazemos aspectos importantes das reflexões sobre o que representa a mudança de espaço e contexto escolar. Chamam a atenção duas questões que aparentemente podem insinuar alguma incoerência por parte dos alunos, mas que, observadas mais longamente, mostram-se parte de um mesmo sistema. São elas: a insegurança, o receio de sair da instituição especializada, e, por outro lado, certa resignação em sair.

Na epígrafe, apresentamos a fala de uma entrevistada: "[...] meu Deus, o que vai ser de mim sem o IBC? O que vai ser de mim, agora? [...]". Poderíamos, é claro, conduzir nosso estudo em torno do novo, da mudança, e nisso teríamos um ponto comum com toda e qualquer situação vivida por um humano. No entanto, deparamo-nos aqui com algo peculiar: o novo que se teme é o pertencimento ao que já se conhece. Como apresentado, boa parte dos entrevistados frequentou escolas comuns em algum momento de sua trajetória escolar e os que não frequentaram conhecem experiências de quem frequentou inclusive a escola para a qual são encaminhados.

Então, a questão não é o novo. A questão é o enfrentamento daquilo que se conseguiu esquivar até o momento, necessário momento, da transição. E aquilo de que conseguiram se esquivar fica, de modo geral, por eles denominado de *lá fora*. Observa-se que a expressão *lá fora*, ou equivalentes<sup>2</sup>, passa a designar espaço não-protetido. Ela foi citada por dez dos onze entrevistados e empregada vinte e nove vezes nessas dez entrevistas.

O espaço da instituição especializada assume mais do que a escolarização desses sujeitos. Percebe-se que ali se forma como que um campo de proteção, o que fica dito por um dos entrevistados como *mundo só de deficientes visuais*. Nas falas, percebemos que um dos motivos para terem buscado a instituição especializada consistia, sim, na especialização, no método de ensino, nas possibilidades de aprendizado que eles demonstram terem sido negadas nas escolas comuns que conheceram, mas falam também do acolhimento, de um lugar onde se sentissem iguais, como afirma uma das entrevistadas: "[...] porque todo mundo aqui se vê como igual. Ninguém se vê

---

<sup>2</sup> Ao lado de expressões como "sociedade lá fora", "mundo lá fora" e "vida lá fora", encontramos a expressão "aqui dentro".

diferente". E outra aluna conclui a questão: "[...] no IBC, a gente vive uma realidade, lá fora é outra, entendeu?".

Essa realidade *interna* pode ser traduzida por espaço protegido também quando notamos o modo como o alunado percebe a especialização oferecida nos trabalhos do Instituto. Observemos: "[...] lá [Colégio Pedro II] eles não tem tanto... eles não dão tanta moleza, assim, como... aqui. Não é moleza, é que aqui eles dão mais oportunidade"; "[...] muita gente fala: 'Ó, você acha que lá no Pedro II eles vão dar tudo na sua mão igual eles fazem aqui?' [...]"; "[...] o deficiente tinha que ter o espaço dele, como ele tem aqui [...]". Há mais uma série de falas que caminham nesse sentido, mas existe uma que se destaca e resume de modo bastante curioso tanto da relação que os alunos estabelecem com o Instituto quanto da relação que se preparam para estabelecer com o Colégio Pedro II: "[...] Aqui... essa escola é uma mãe! O Pedro II é o pai! [...]".

A relação maternal que o aluno anuncia resume o sentido de acolhimento que os demais buscaram expressar. A proteção no sentido de ter um lugar para si, lugar de *normalidade*, de *igual*, de pertencimento, e, a partir desse pertencimento legitimado, a participação nos recursos necessários para o processo de escolarização.

Por outro lado, é também intrigante observar como essa proteção vem de uma formação discursiva mais abertamente acessada pelo discurso da tradição e que passo a chamar de *manutenção do sempre*. O Instituto Benjamin Constant, como já exposto, é uma instituição centenária e essa particularidade é fortemente valorizada pelos profissionais que nela atuam. Ali, existe um discurso recorrente sobre ser a instituição um centro nacional de referência na área da deficiência visual:

Atualmente, o Instituto Benjamin Constant vê seus objetivos redirecionados e redimensionados. É um Centro de Referência, a nível nacional, para questões da deficiência visual<sup>3</sup>.

E o caráter centenário da instituição não representa somente a satisfação de atravessar os séculos. Entende-se, de modo geral, que as práticas que levaram a instituição a centro de referência devem ser mantidas como forma de garantir a perenidade de sua posição no cenário nacional. A tradição, nesse caso, é palavra de ordem.

Cento e cinquenta anos de uma trajetória luminosa, ainda que entremeada de lutas e dificuldades. O dinamismo de sua caminhada

---

<sup>3</sup> MEC. Instituto Benjamin Constant. **Como tudo começou...** Disponível em: <<http://www.ibc.gov.br/?catid=13&blogid=1&itemid=89>>. Acesso em 19 mar. 15

impôs, nessas 15 décadas de existência, a revitalização da estrutura dessa Casa Sesquicentenária. Não se pode descuidar dela. O compromisso firmado por seus antecessores precisa reafirmar-se a cada dia [...]. (ALMEIDA, [2004?], p. 15-16)

O majestoso prédio de estilo neoclássico faz parte do corredor cultural do bairro da Urca, identificado por um conjunto arquitetônico primoroso que abriga instituições grandiosas. Assim é que o Instituto Benjamin Constant guarda nos alicerces um passado histórico que emerge a cada comemoração fazendo renascer no espírito dos seus servidores o ideal daqueles que o conceberam como obra de formação educacional, social e humana do indivíduo cego e de baixa visão. (INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT, [2004?], p. 24)

É preciso notar, sobretudo, a disposição do texto sobre os *antecessores*, *aqueles que o conceberam*. O compromisso da instituição guarda forte vínculo com o seu passado e todo o seu funcionamento passa a se guiar por esse compromisso. À continuidade da citação encontrada em Almeida (s.d., p. 16), temos:

[...] A contemporaneidade tem de ser incessantemente buscada para que ela possa cumprir o papel que ainda lhe cabe: educar com qualidade a pessoa deficiente visual, colocando-a frente ao momento histórico vivido, ajustando-a à ordem social, educacional e profissional vigentes.

Não se trata de dizer que antes do compromisso com a educação está o compromisso com os *antecessores*; trata-se de dizer que o compromisso com a educação acontece ao lado do compromisso com eles e que é guiado por eles. Mas *eles* não são eles, *eles* são a tradição. A tradição enquanto palavra de ordem, digamos, institucionalizou-se ali e ali está *dita*. Foucault (2014) esclarece que, ao lado da institucionalização do discurso, dos procedimentos externos, há os procedimentos internos, discursos da ordem do acontecimento e do acaso, são ditos:

[...] discursos que estão na origem de certo número de atos novos de fala que os retomam, os transformam ou falam deles, ou seja, os discursos que, indefinidamente, para além de sua formulação, *são ditos*, permanecem ditos e estão ainda por dizer. Nós os conhecemos em nosso sistema de cultura: são os textos religiosos ou jurídicos, são também esses textos curiosos, quando se considera o seu estatuto, e que chamamos de "literários"; em certa medida textos científicos. (p. 21, grifos do autor)

É nesta linha que estudamos o que seriam esses procedimentos internos, discursos que controlam uns aos outros. No discurso da tradição, na manutenção do sempre, destacam-se os procedimentos internos sob a forma de comentários, como *textos segundos*:

[...] o comentário não tem outro papel, sejam quais forem as técnicas empregadas, senão o de dizer *enfim* o que estava articulado silenciosamente no *texto primeiro*. Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. A repetição indefinida dos comentários é trabalhada do interior pelo sonho de uma repetição disfarçada: em seu horizonte não há talvez nada além daquilo que já havia em seu ponto de partida, a simples recitação. O comentário conjura o acaso do discurso fazendo-lhe sua parte: permite dizer algo além do texto mesmo, mas com a condição de que o texto mesmo seja dito e de certo modo realizado. (FOUCAULT, 2014, p. 24, grifos do autor)

Nessa perspectiva do comentário como uma repetição incansável de um texto primeiro, não como uma citação literária, mas na sustentação do *dito*, observamos nas entrevistas alguns elementos, aparentemente difusos, que vão dar liga àquilo que se mostrava como discursos incoerentes, mas que, na análise, sinalizam comentários a serviço da manutenção do sempre.

Primeiro, resalto que cinco alunos fazem críticas à instituição: três à base, no que se refere aos conteúdos, que consideram fraca tendo em vista críticas ouvidas pelos colegas que já frequentam ou frequentaram o Colégio Pedro II; e duas afirmando preconceito da instituição sobre alunos de turma PD. A incoerência aparece quando aqueles que fazem a crítica à defasagem nos conteúdos imaginam uma possível reconfiguração da instituição, ou quando aqueles que reclamam sobre preconceito falam, de um modo geral, sobre a instituição. Ambos passam a defender o que criticavam. No primeiro grupo, quando se pergunta sobre a possibilidade de esse encaminhamento para o Colégio Pedro II acontecer já na segunda etapa do Ensino Fundamental, sem ser necessário concluí-lo no Instituto, dois alunos se declaram veementemente contrários à ideia. E a defesa inclui dizer exatamente o oposto da própria crítica: "[...] é... muitas coisas que... que ensinam aqui, no ginásio, acho que acabariam fazendo falta [...]".

Quanto ao outro grupo, as duas iniciam as entrevistas dizendo o quanto se sentem acolhidas na instituição. Uma delas é quem afirma que na instituição *todo mundo é igual, ninguém se vê diferente*. A outra, por sua vez, diz: "[...] porque... [na escola comum] tive dificuldade de aprendizagem, tive preconceito, e aqui dentro eu já não tenho isso". Vejamos como isso contrasta com a crítica feita à instituição no que se refere ao preconceito sobre as turmas PD: "[...] Eu acho isso preconceito, sabe por quê?



Porque eles [instituição] acham que a gente [alunos de turma PD] não é, não tem capacidade [...]". A outra aluna, que já havia frequentado turma PD por dois anos na instituição, concorda: "[...] porque outros professores acham que eles não têm, não têm capacidade de ir pra lá [Colégio Pedro II]", o que também se evidencia pela alegria por ter sido remanejada para turma regular: "[...] aí eu tive que refazer o 5º ano, de novo, mas regular. Graças a Deus. Se não fosse a Bernadete<sup>4</sup>, eu tava no PD. Eu taria no PD.". Desse modo, observa-se que o sistema de proteção é tão forte que escamoteia a própria crítica já lançada.

O segundo elemento consiste a defesa sobre a conclusão do Ensino Fundamental no IBC. Nenhum entrevistado foi favorável ao encaminhamento para o Colégio Pedro II já na segunda etapa do Fundamental. Essa foi a única unanimidade encontrada e o mais interessante é que as argumentações giram em torno de uma suposta imaturidade sobre os alunos do primeiro segmento. Todavia, eles estão finalizando o Ensino Fundamental numa faixa de idade em que poderiam já ter finalizado ou estar finalizando o Médio. E eles têm ciência de que muitos colegas do primeiro segmento têm a mesma idade que eles, no 9º ano. Aliás, essa é uma das críticas de um aluno que rejeita a ideia da oferta do Médio no IBC: "[...] eu acho que não seria o ideal, porque, pros alunos, eles têm dificuldade no ensino fundamental, e demoram muito pra acabar o ensino fundamental aqui, entendeu? [...]". Esse mesmo aluno, no entanto, defende que se mantenha a conclusão de todo o Fundamental na instituição, alegando, como os demais, imaturidade: "[...] A pessoa, a criança tá no primário, pô, indo pro ginásio, ainda, ela não tem... não tem muita noção do que... vai enfrentar lá fora [...]". E aqui poderíamos ressaltar o princípio tutelar observado por Veiga-Neto e Lopes (2011). A tutela é tratada pelos autores como uma forma de dominação:

[...] a tutela não envolve nem o sentimento nem o consentimento daqueles sobre os quais ela atua. Ela não negocia, pois se admite, em princípio, uma neutralidade por parte do tutelado. A tutela nem dobra nem quebra o outro, mas apenas o conduz, pois ele é visto como um indivíduo incompleto, incapaz de decidir por si mesmo e até mesmo, muitas vezes, de compreender minimamente o mundo... (p. 5)

Tutelados, e tutelados por aqueles que também estão na *ordem* da tutela, os alunos do primeiro segmento são levados à condição de infância, imputados a uma condição de

---

<sup>4</sup> Nome fictício de uma professora do primeiro segmento do Ensino Fundamental.

fragilidade e de indefensibilidade que serviria, de acordo com os alunos, para justificar a recusa à proposta.

Num terceiro e último ponto de liga aqui discutido, ressalto que a maioria alunos, mesmo os que não fazem uma crítica direta à instituição, não apoiam a ideia da continuidade dos estudos na escola especializada, ou seja, não apenas estão decididos a cursar o ensino médio *lá fora* como também não gostariam que essa reconfiguração fosse possibilitada aos alunos que ficam no *aqui dentro*.

*Aqui dentro*, retomemos, não é exatamente o lugar da escola, mas do acolhimento. O Colégio Pedro II, por sua vez, não é o lugar do conforto, mas é o lugar da escola. Novamente: *o IBC é a mãe, o Pedro II é o pai*. E a questão do acolhimento cruzando com a questão da secundarização da função escolar é nítida em uma das alunas entrevistadas, que chega a interromper a pergunta, tamanha a ansiedade em salvar a manutenção do sempre. A pergunta, no caso, partia de uma declaração dela, sobre colegas com deficiência visual, de outras escolas, dizerem que acham desnecessária a existência de instituições especializadas. A partir desta declaração, perguntei se ela concorda com os colegas ou se ela entende que as instituições especializadas são necessárias. Eis a resposta:

N, bem, assim, pra ir até o 9º ano, sim, pra gente... poder ser incluído até pra gente poder ser incluído até no meio de próprias pessoas cegas. Que que adianta você ser incluído no meio de vidente e não saber, não conhecer outras pessoas cegas? E... do Ensino Médio adiante, não, aí eu acho que a gente teria que realmente estudar fora daqui pra conseguir.. é... ter uma boa inclusão e se adaptar à sociedade lá fora.

O que podemos observar dessas leituras, e que nos leva a concluir pela manutenção do sempre, é que os alunos não dão espaço para mudanças significativas na condução do Instituto. Mudanças curriculares são desejadas e, por isso, aceitas. Contudo, mudanças estruturais mais complexas, como a extensão da oferta ao Ensino Médio ou a redução do prazo para o encaminhamento para a escola comum, isto é, mudanças que poderiam sugerir uma outra face à instituição, essas são vetadas. Não se admite, de modo geral, nem aumentar, nem diminuir a experiência de ser aluno ali; nem para ir para o *mundo lá fora* mais cedo, nem ficar mais tempo na instituição com a oferta do Ensino Médio; nem ir *lá para fora* mais cedo, nem ficar *aqui dentro* mais tempo. E uma aluna finaliza: "[...] Eu acho que... eu acho que tá bom do jeito que tá. É... até o 9º ano... que... aí você já sai [...]".

É evidente a proteção em torno da instituição. Instituição que protege; instituição que se deve proteger. Sabemos, em Foucault (2008b; 1999), por exemplo, que as instituições asilares são criadas para a proteção social, para o confinamento dos corpos indesejados a cada época. Paradoxalmente, os corpos indesejados passam a se sentir, numa ordem discursiva, por elas protegidos. E essa proteção não tem um início, na expressão dos elementos analisados acima. Ele tem uma verdade, uma verdade que foi, que é que continua sendo dita, e que encontra nos comentários, nesses enunciados das entrevistas, a perpetuação do seu dizer. Nesse sentido, esses comentários não são mais uma expressão incoerente, mas a necessária conservação da verdade *dita*: "[...] coisas ditas uma vez e que se conservam, porque nelas se imagina haver algo como um segredo ou uma riqueza [...]". (FOUCAULT, 2014, p. 21)

Como já dito, não se trata do medo do desconhecido, mas de perder o lugar de conforto, possivelmente um refúgio a configurar uma de suas *riquezas*. Abrir demais o campo de possibilidades de existência e com isso perder as estruturas que hoje lhes dão a sensação de proteção. E é preciso dizer aqui do discurso enquanto objeto de desejo, onde possivelmente colocamos a incoerência dos enunciados. Deseja-se a verdade discursada, busca-se a sua realização e muitos mecanismos se criam para isso. Há, por exemplo, uma associação de ex-alunos que tem considerável força política na instituição. Há, ainda, a possibilidade de, aos que vão para o Colégio Pedro II, serem contemplados com uma bolsa no IBC<sup>5</sup>.

A ligação entre o alunado e a instituição como um laço mais apertado do que o geralmente se estabelece nas demais instituições de ensino se estende na linha da proteção de uma vida social. São práticas institucionalizadas que, de certo modo, garantem uma existência social mais participativa, e mais próxima dos padrões normalizantes da sociedade neoliberal. Inventam-se para dentro de si a partir dos modelos do *comum*. Não que o internato configure um modelo comum, usual, nessa sociedade, mas um modelo por ela definido. O internato data da fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos:

[...] O regime era de internato. Esta forma de recolhimento de crianças em lugares específicos já vinha sendo consagrada entre nós desde os tempos coloniais [...] Isso também foi feito nos colégios, nos asilos para expostos, órfãos, crianças abandonadas em colégios para crianças

---

<sup>5</sup> A bolsa, no caso, não implica em verba direta para o aluno; ela é a oferta do internato para o aluno egresso.

e adolescentes de famílias abastadas [...] Representava o modo de pensar da época [...]. (JANNUZZI, 2012, p. 11)

O isolamento como meio de inserção social ainda se guarda na palavra de ordem. E não se trata exatamente, ou tão somente, de um isolamento pela via do internato. O retorno a *Casa* daí também participa. Na tradição, temos um alunado que ali se forma para ali trabalhar: "O IBC dava a seus alunos a possibilidade de serem 'repetidores', e após o exercício de dois anos nessa função, o direito de trabalharem como professores da instituição [...]" (JANNUZZI, 2012, p. 11). Dos entrevistados, por exemplo, seis cogitam fazer alguma licenciatura, duas farão o Ensino Médio em uma escola que oferece Curso Normal, e um fala abertamente: "Pretendo substituir um professor daqui, da casa".

O mundo *aqui dentro* é espaço de refúgio e de encontros, uma pretensa reprodução de sociedade, porém protegida. Como disse uma aluna, é preciso *conhecer outras pessoas cegas* e isso, para ela, está na lista da inclusão social, muito além da inclusão escolar. Mas o medo se expande de modo tal que sua manifestação atinge um nível de discurso que se antepõe a qualquer experiência imediata porque formado no que Foucault (2014, p. 45) apresenta como experiência originária:

[...] Supõe que no nível da experiência, antes mesmo que tenha podido retomar-se na forma de *cogito*, significações anteriores, de certa forma já ditas, percorreriam o mundo, dispondo-o ao redor de nós e abrindo-o, logo de início, a uma espécie de reconhecimento primitivo. Assim, a cumplicidade primeira com o mundo fundaria para nós a possibilidade de falar dele, nele; de designá-lo e nomeá-lo, de julgá-lo e de conhecê-lo, finalmente, sob a forma da verdade [...].

Existe um discurso pré-disposto, anterior à própria sensação e percepção e que acaba por conduzir esta sensação e percepção. É preciso manter o vigente a todo custo. Tenhamos em conta a fala de um aluno sobre a possibilidade de se oportunizar, não enquanto determinação, mas para os que desejarem, o encaminhamento desde a segunda fase do Ensino Fundamental: "[...] eu acho que não vai dar certo, porque... vai entrar professores despreparados, eles vão tirar esses professores aqui, vai botar professores despreparados. Aqui vai virar uma escola normal, entendeu? Porque, com a inclusão aqui, vai... poxa, vai virar uma escola normal... pra mim". O aluno montou um sistema de defesa tal que não conseguia diferenciar a proposta contida na pergunta de uma das propostas defendidas por um dos candidatos à Direção Geral da instituição naquele ano. Mas o que precisa estar em relevo, aqui, é o receio de a instituição *virar uma escola*

*normal*, abandonar suas especificidades e, mais curioso ainda: o medo dos professores normais.

O que na fala acima ele expressa por *professores despreparados*, ele esclarece em seguida, sobre a possibilidade de se oferecer o Médio no IBC: "[...] O problema é que, o Benjamin, se botasse o ensino médio, eles iam colocar professores normais, eles iam colocar. Porque a gente sai daqui no 9º ano pra estudar com pessoas videntes, eu acho que não seria diferente [...]". No momento da fala, o aluno despreza o fato de que o quadro docente da instituição contava com poucos docentes com deficiência. Na verdade, o quadro docente do segundo segmento contava, em 2014, com aproximadamente trinta professores, dos quais apenas três eram cegos e um apresentava baixa visão, não havendo nenhum outro com qualquer tipo de deficiência.

Todavia, o que significa esse medo que provoca o (des)encontro entre a intenção da pergunta e a oportunidade da fala? O que significa esse medo latejante, que prejudica o entendimento do enunciado? Como temer o que já se tem sem que isso fosse alvo de crítica na avaliação da instituição? É como se o cenário fosse uma ameaça a se cumprir. Em que medida um *professor normal* ameaça a instituição a ponto de, não tendo deficiência e já compondo o quadro docente, deixar de ser *normal*?

Poderíamos dizer que isso, em parte, se deve à sensação de ameaça constante vinda por parte de seu próprio mantenedor, o Ministério da Educação. Nota-se na instituição um clima de tensão em suas relações com o MEC. Há poucos anos, o Ministério afirmou a intenção de suspender os serviços educacionais ofertados pela instituição em função das atuais políticas de inclusão que orientam a educação nacional<sup>6</sup>.

Pode-se dizer, também, que a ameaça do MEC é bem um corte na tradição, não simplesmente na prestação do serviço educacional, mas na disciplina que o orienta. Foucault (2014) apresenta a disciplina enquanto um discurso que hoje se chama científico, pondo em relevo a questão do método científico. O princípio das disciplinas está na formulação e reformulação de novas proposições. Porém, para que estas proposições sejam acolhidas, elas devem estar adequadas a uma sistemática própria à constituição do discurso verdadeiro naquela disciplina.

---

<sup>6</sup> É possível acessar a notícia de uma manifestação ocorrida em frente ao Instituto, em 2011, no site do Jornal O Globo: <http://oglobo.globo.com/rio/pais-alunos-do-instituto-benjamin-constant-fazem-manifestacao-na-urca-2797727>

O discurso de proteção, ambiente protegido, participa de uma verdade que já foi outrora orientada como disciplina. Todavia, o princípio da proteção passa a ser considerado e renomeado como segregacionista a partir de novas proposições, orientando novos discursos em textos primeiros que ainda não penetraram os enunciados aqui presentes porque constituem outra verdade.

A princípio, a relação que a instituição estabelece com o MEC é a relação que estabelece com a ciência vigente porque esta afirma, em novas proposições, que a tradição precisa mudar. Nesse passo, uma se torna o monstro da outra porque destoam em suas verdades:

[...] O exterior de uma ciência é mais e menos povoado do que se crê: certamente, há a experiência imediata, os temas imaginários que carregam e reconduzem sem cessar crenças sem memória; mas, talvez, não haja erros em sentido estrito, porque o erro só pode surgir e ser decidido no interior de uma prática definida; em contrapartida, rondam monstros cuja forma muda com a história do saber. Em resumo, uma proposição deve preencher exigências complexas e pesadas para poder pertencer ao conjunto de uma disciplina; antes de ser declarada verdadeira ou falsa, deve encontrar-se, como diria M. Canguilhem, "no verdadeiro". (FOUCAULT, 2014, p. 31-32)

É tendo no MEC um monstro, nas novas proposições sua ameaça, que encontramos sobretudo uma defesa da instituição, ignorando qualquer crítica já pronunciada em função da desejada e doce verdade da tradição:

Assim, só aparece aos nossos olhos uma verdade que seria riqueza, fecundidade, força doce e insidiosamente universal. E ignoramos, em contrapartida, a vontade de verdade, como prodigiosa maquinaria destinada a excluir todos aqueles que, ponto por ponto, em nossa história, procuram contornar essa vontade de verdade e recolocá-la em questão contra a verdade [...]. (FOUCAULT, 2014, p. 19-20)

É importante dizer, também, que o lugar de proteção manifesta agruras já sentidas nas escolas comuns. Dos seis alunos que estudaram em escolas comuns, quatro avaliam a experiência negativamente, afirmando que se sentiam excluídos dos círculos de amizade e que não eram contemplados nas atividades pedagógicas da turma.

As escolas inclusivas, comuns, em sua maioria, não oferecem, ainda, condições de aprendizado melhores do que a que eles encontram naquela instituição especializada, como é o caso do aluno que já foi de uma escola comum, porém lá era matriculado em classe especial. Quando foi remanejado para uma turma comum, eis que ele não se

adapta, alegando muito barulho e muitos alunos na mesma sala. Ora, a reclamação dele é a de muitos e independe da deficiência.

Por outro lado, isso não responde a questão. Muito pelo contrário, o foco de nossa discussão é a manutenção da existência da instituição nos moldes em que ela se encontra num suposto e falho *desde sempre*. Se a questão se estabelecesse apenas nas condições em que boa parte das escolas brasileiras se encontram, os alunos entrevistados acolheriam satisfeitos a possibilidade de um encaminhamento para o Colégio Pedro II a partir do segundo segmento do Fundamental. Mas não é disso que se trata, e por isso eles rechaçam mesmo a oportunidade virtual de ingressarem *antes do tempo* para uma escola que eles mesmos afirmam ser melhor que a deles. E que tempo? Tempo do *sempre foi assim*, tempo estabelecido para a transição e, sobretudo, tempo que a própria instituição afirma ser adequado para a passagem.

É de suma importância retomarmos, por uma última vez, a fala de um dos alunos sobre a suposta paternidade do Colégio Pedro II. Notemos que o vínculo parental é demasiado importante. É pelas mãos do IBC que se chega à escola comum. É na confiança de que a instituição especializada conhece e cria os melhores caminhos para cada um que eles se determinam pela saída. E tanto é assim que um dos alunos chega a definir o Pedro II como uma extensão do *aqui dentro*: "Olha... é... os alunos do 9º ano vão, sim, pro Pedro II. Agora, quem não vai, tenta a sorte... lá fora. É claro que lá fora o preparo... lá fora que eu me refiro não é o Pedro II, são outras escolas, enfim [...]".

Essa relação parental simula desde já o *lá fora* onde se há de habitar. Ela configura uma primeira passagem, pois. E sua simulação constitui, em si mesma, uma experiência também primeira. Ignorar ou simplesmente desprezar o valor de verdadeiro do discurso que eles enunciam provavelmente não fará muito mais do que dominar pela violência, além de já dominar, tradicionalmente, pela tutela:

[...] a violência é uma ação sobre um corpo, sobre as coisas e a tutela é uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas. A dominação por violência e por tutela não reconhecem o desejo nem a racionalidade naqueles que toma como objeto: respectivamente, o violentado e o tutelado [...]. (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 5)

As ações que poderiam possibilitar o desvio da tutela e a interdição da violência demandam aprofundamentos que não cabem neste texto. Porém, compete ao menos observar que, nesses enunciados, a proteção contra a chamada sociedade excludente, o

mundo lá fora, e manutenção do sempre se situam em verdades construídas *com* esta sociedade da qual querem se proteger.

Nesse sentido, podemos concluir que os alunos entrevistados participam de um suporte discursivo que pactua para a manutenção das práticas de sempre na instituição especializada. Se em algum momento pareceu que eles simplesmente não conseguiam operar de modo razoável em suas falas, era porque, como nos explica Veyne (1998, p. 252), "[...] a zona do que é dito apresenta preconceitos, reticências, saliências e reentrâncias inesperadas de que os locutores não estão, de maneira nenhuma, conscientes [...]". E a consciência, aqui, vai justamente sobre uma instância discursiva que pode passar despercebida não somente ao locutor, mas aos interlocutores. Daí, o trabalho da análise do discurso. O mundo, não mais o de dentro ou o de fora, acontece, e acontece nas formações discursivas que o regem e produzem: "[...] A consciência não tem como função fazer-nos apreender o mundo, mas sim permitir-nos que nos dirijamos neste mundo [...]" (VEYNE, 1998, p. 253).

E parte dessa leitura sobre os enunciados das entrevistas poderia bem ser direcionada a outros textos, como os oficiais, do próprio Ministério ou das ciências. Ao mesmo tempo em que a instituição especializada parece constituir, sim, um mundo à parte, o seu discurso não trava necessariamente uma luta com todo o resto da sociedade. Ao contrário, ele se sustenta nos discursos mais gerais da sociedade, e daí a sua *sobrevivência*. A instituição não corre num campo isolado. A comunicação supostamente externa, embora faceie lutas na esfera da disciplina, no discurso da ciência, também sustenta a manutenção do sempre.

Nesse aspecto, sim, caberia o prolongamento deste trabalho em outro texto, mais afeito à análise arqueológica das contradições não mais nos enunciados dos alunos, mas nas disciplinas que regem seus discursos (FOUCAULT, 2008a). Por ora, foquemos na leitura de que as instituições especializadas acontecem na direção da satisfação de uma ordem discursiva. De seus tempos mais remotos, elas acontecem para uma solicitada distância, contam com uma dita autonomia que casa com o destacamento de sua *especialidade*. Como diz Meletti, "A educação especial brasileira, ao longo de seu processo de constituição, apresenta algumas características específicas que consolidaram seu distanciamento do sistema regular de ensino [...]" (2008, p. 200).



É desse modo que os enunciados dos sujeitos caracterizam um esforço, uma mecânica de dispersão de um discurso aqui atribuído a um texto primeiro, orientando na tradição dos *antecessores*, o qual não é exatamente parte de um discurso maior ou de uma disciplina. Ele é já a descontinuidade de outras ordens discursivas, sem, por isso, deixar de retomá-las.

## Referências

ALMEIDA, Maria da Glória S. Inclusão e cidadania: uma conquista, um direito. In: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: [s.n],[2004?].

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. 24 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

\_\_\_\_\_. **História da Loucura**. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

\_\_\_\_\_. **Les anormaux**. Paris: Seuil/Gallimard, 1999.

FISCHER, Rosa M. B. Foucault e a análise do discurso em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 114, novembro/ 2001.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. **Instituto Benjamin Constant: 150 anos**. Rio de Janeiro: [s.n],[2004?].

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

MELETTI, Silvia M. F. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**. 2008. Vol 13 (3): 199-213. Disponível em:< [http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13\\_3/m318286.pdf](http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v13_3/m318286.pdf)>. Acesso em 18 mar. 15.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, Maura C. **Inclusão como dominação do outro pelo mesmo**. 2011. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/TEMPORARIOS/veiga-neto-lopes-inclusao-como-dominacao.pdf>. Acesso em 16 mar. 15.

VEYNE, Paul. Foucault revoluciona a história. (Parte IV). In: \_\_\_\_\_. **Como se escreve a história**. 4ª ed. Brasília: Editora UnB, 1998.