



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A CONDUÇÃO DA
CONDUTA DOS SUJEITOS NORMAIS**

CAMILA BOTTERO CORRÊA

**DRA. KAMILA LOCKMANN
ORIENTADORA**

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO – IE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEDU

CAMILA BOTTERO CORRÊA

**A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A CONDUÇÃO DA
CONDUTA DOS SUJEITOS NORMAIS**

Rio Grande
2017

CAMILA BOTTERO CORRÊA

**A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A CONDUÇÃO DA
CONDUTA DOS SUJEITOS NORMAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann

Linha de pesquisa: Espaços e tempos educativos

Rio Grande
2017

Ficha catalográfica

C823i Corrêa, Camila Bottero.

A inclusão como estratégia de governmentação: a condução da
conduta dos sujeitos normais / Camila Bottero Corrêa. – 2017.
129 p.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande –
FURG, Programa de Pós-graduação em Educação, Rio Grande/RS,
2017.

Orientadora: Dr^a. Kamila Lockmann.

1. Educação 2. Inclusão escolar 3. Governmentação 4. Normalidade
I. Lockmann, Kamila II. Título.

CDU 376

CAMILA BOTTERO CORRÊA

**A INCLUSÃO COMO ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO: A CONDUÇÃO DA
CONDUTA DOS SUJEITOS NORMAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra. Kamila Lockmann

Linha de pesquisa: Espaços e tempos educativos

Aprovada em 31 de mar. 2017.

Profa. Dra. Kamila Lockmann – Orientadora

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Profa. Dra. Maria Renata Alonso Mota – FURG

AGRADECIMENTOS

Encontrar as palavras adequadas para agradecer àqueles que foram meus parceiros nesta escrita, com certeza, é a etapa mais difícil de ser construída neste trabalho. Em poucas palavras não conseguirei certamente demonstrar todo o carinho, admiração e respeito que tenho por vocês. Por isso, brevemente tentarei expor meu reconhecimento e minha gratidão aos que deram apoio e compartilharam comigo momentos de conversa, de angústias e de alegrias. Saibam que vocês foram por muitas vezes os pilares e a motivação que sustentaram os caminhos traçados no decorrer desta pesquisa.

Início, assim, agradecendo primeiramente àquela que acolheu minha vontade de saber com muito carinho e paciência, que apostou e me incentivou durante esse processo, tornando a escrita dessa dissertação possível. Àquela que transcendeu ao papel de orientadora tamanha sua generosidade e que se mostrou amiga sensível, sempre disposta a ouvir minhas aflições, aconselhando-me nos momentos que precisava. À profissional de admirável disciplina que soube tornar tão simples conceitos complexos, dedicada e comprometida com as discussões do campo da educação. À ti, minha querida orientadora Kamila Lockmann, meu agradecimento mais especial e minha admiração. Agradeço a confiança, o incentivo e a oportunidade de poder compartilhar e aprender tantas coisas contigo! Obrigada por orientar este trabalho e os caminhos que trilhei durante esses dois anos. És para mim não só exemplo de profissional, mas minha referência de mulher, pessoa determinada e amiga. Desejo que a relação sincera e carinhosa que construímos se fortaleça ao longo da vida!

Agradeço às professoras Maria Renata Alonso Mota e Maura Corcini Lopes que aceitaram compor a Banca de Qualificação e de Defesa desta dissertação. À professora Maria Renata, não só pelo olhar atento e pelas contribuições dadas que qualificaram este trabalho, mas por todos os ensinamentos e aprendizagens que foram sendo construídas ao longo da graduação e nas disciplinas do mestrado. Obrigada por ser essa pessoa generosa e prestativa, estando sempre aberta ao diálogo e disposta a ajudar dando dicas e sugestões. À professora Maura, que contribuiu antes mesmo do convite oficial para compor a banca, através das suas produções e escritas instigantes. Obrigada por aceitar o convite e se fazer presente pessoalmente; pela leitura atenta, pela conversa e pelas contribuições que aprimoraram a escrita e as discussões deste trabalho.

Agradeço à amiga sincera e querida com quem tracei a rota, percorri e vivenciei cada etapa desta trajetória acadêmica. Minha parceira e fiel companheira de estudos, eventos,

discussões, alegrias e angústias. Àquela que foi a primeira a me incentivar a não abandonar o desejo de pesquisar sobre a temática da inclusão, me apresentando outras teorizações e me estimulando a buscar minha inserção em um espaço onde a realização deste trabalho se tornou possível. Àquela que para mim é exemplo de pesquisadora dedicada e comprometida, mãe leal, amiga e carinhosa. A você, Leticia Farias Caetano, meu mais puro sentimento de amizade, admiração e respeito. Obrigada minha amiga pelos momentos compartilhados, pelas aprendizagens que me proporcionastes e que ainda me proporcionas nos estudos e na vida. Que esta amizade que se iniciou ao final da graduação se fortaleça cada dia mais!

À Alessandra Amaral da Silveira, colega querida, deixo aqui meu agradecimento não só pela contribuição na construção do projeto de pesquisa para a seleção do mestrado através de uma leitura atenta e das sugestões dadas, mas também pela confiança, pela parceria e pela forma como me acolhestes e oferecete a tua companhia e teus ensinamentos ao final da graduação abrindo as portas da sua sala para que eu pudesse realizar meu estágio nos anos iniciais, contribuindo para a minha formação. Obrigada por tudo!

Meu agradecimento às pessoas que fizeram e que fazem parte do GEIX/CNPq – Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão, coordenado pela professora Kamila Lockmann, pelas contribuições e aprendizagens oportunizadas. Em especial, agradeço à minha querida amiga Leticia e às minhas parceiras de estudo Emiliane, Rosimar, Priscila e Paola. Mulheres generosas, determinadas e estudiosas que tive a sorte e o prazer de conhecer e de estar construindo uma bela amizade. Obrigada meninas pelas leituras e pelas contribuições dadas no decorrer da construção deste trabalho e por terem feito dos nossos encontros de orientação e estudo momentos prazerosos e alegres.

Agradeço à turma do PARFOR onde tive a oportunidade de realizar o estágio supervisionado, no último semestre do Mestrado, discutindo a temática da inclusão com a minha orientadora e com as profissionais que já atuam nas escolas e que, mesmo com a rotina intensa de trabalho, se mostraram comprometidas e interessadas em aprender e compartilhar saberes. Deixo aqui meu agradecimento pelas aprendizagens que tive durante esse processo e que me ajudaram a qualificar este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEduc, aos colegas e aos professores que tive prazer de conhecer no Mestrado e as discussões e aprendizados compartilhados durante as disciplinas. Em especial, agradeço a Aline, Ana Carolina, Carol, Dani, Evandro e ao Pedro. Com vocês construí um elo de amizade que pretendo cultivar ao longo da vida. Obrigada pelos momentos de desabafo, descontração e estudos.

Às amigas que me acompanham desde a infância e que entenderam as minhas ausências, que reorganizaram as suas agendas inúmeras vezes para poder me ver e que me apoiam em todos os momentos da vida, vibrando por minhas conquistas. Agradeço a vocês, Érika, Caroline, Jéssica e Mariana por a amizade de sempre. Também deixo meu agradecimento à Carolini e à Emanuelle, que sempre estiveram presentes nesse processo, sempre prontas para ouvir meus desabafos, me dando apoio e oportunizando momentos de descontração.

Agradeço àquele que durante este tempo escolheu compartilhar momentos importantes da vida comigo. Àquele que sempre vibra pelas minhas conquistas, que faz meus dias mais felizes e mais bonitos. A você que se mostrou amigo e parceiro neste processo, Maurício Silva Colferai, meu mais amoroso sentimento de gratidão! Foste muito importante nesta trajetória. Agradeço pelo incentivo e pela paciência em aturar meus estresses de pesquisadora quando a inspiração me abandonava. Obrigada por ter sido companheiro, pela relação de respeito, amor e carinho que a cada dia construímos juntos.

E, por fim, não poderia deixar de dedicar também esse momento à minha amada família: minha mãe, meu pai e minha irmã. Vocês são os meus melhores amigos, meus alicerces, os maiores e melhores presentes que tenho na vida. À minha mãe Mariangela e ao meu pai Amauri agradeço pelos primeiros ensinamentos, vocês foram meus primeiros professores! Junto com vocês, aprendi a ser uma pessoa honesta, dedicada e responsável. Agradeço por vocês entenderem as minhas ausências, pelo zelo, incentivo e apoio que me dedicam até hoje, em cada atitude e em cada carinho. A vocês, meus maiores e mais belos exemplos, toda minha admiração e reconhecimento pelas pessoas que são, por deixarem tantas vezes de pensarem em vocês para não me deixar faltar nada. Espero estar conseguindo retribuir tamanho amor que vocês têm por mim. Obrigada pelo tempo que dedicaram e dedicam a mim, por serem meu porto seguro, por me acolherem sempre com muito amor em qualquer situação da vida, por vibrarem sempre pelas minhas conquistas. Sem tudo isso elas jamais se tornariam possíveis! Amo vocês!

À minha irmã, minha melhor amiga, Bruna Bottero Corrêa, meu agradecimento amoroso e cheio de admiração! Foste e sempre serás minha maior incentivadora. Minhas primeiras palavras foram tentando dizer o teu nome, meu caminhar era em direção a ti, minhas alegrias, minhas escolhas e meus projetos de vida também estão relacionados a ti. Te agradeço por ser parte fundamental na construção deste trabalho. Contigo aprendo a cada dia. Agradeço pelos momentos de descontração, pela rotina diária, pela preocupação em

compartilhar as coisas importantes sempre com cuidado, por me ajudar a construir planos, pela leitura atenta do meu trabalho, pelas madrugadas de estudo, pelas conversas, contribuições e sugestões dadas. Tu fazes parte de todas minhas conquistas! Serei eternamente grata! Te amo!

Para encerrar, agradeço aos demais familiares e amigos que acompanharam minha trajetória e me apoiaram durante a construção deste trabalho. Agradeço à Universidade Federal do Rio Grande – FURG, minha segunda casa, ao Núcleo de Estudos em Pesquisa em Educação da Infância – NEPE e à CAPES pelo financiamento dessa pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo problematizar como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governamento que operam sobre os normais. Para tanto, esta pesquisa se pauta nas contribuições de autores pós-estruturalistas e nos estudos de Michel Foucault, sendo utilizados alguns conceitos-ferramentas, tais como: norma, normalidade e governamento. Os discursos analisados fazem parte de documentos oficiais produzidos pelo Ministério da educação, os quais são: *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (2004); *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (2005); *Educar na diversidade: material de formação docente* (2006). Através da construção de dois eixos de análise este estudo possibilitou mostrar e problematizar que estes documentos colocam em operação estratégias inclusivas de governamento que agem sobre o sujeito docente, através da tríade convocação – sensibilização – condução, e sobre sujeito discente normal, por meio da tríade reflexão – simulação – colaboração. Tratando-se do docente, observou-se que este aparece nos documentos não só como alvo de estratégias que visam torná-lo um sujeito-parceiro do Estado, transferindo a ele a responsabilidade pela execução do projeto da inclusão; mas também de estratégias que o fazem refletir sobre si e sobre a sua prática pedagógica, estimulando-o à autotransformação por intermédio do investimento em si mesmo. Tratando-se do discente normal, observou-se este sendo alvo não só de estratégias de reflexão que visam familiarizá-los com casos e objetos utilizados por pessoas que possuam alguma deficiência, mas de técnicas de simulação pautadas na lógica da diversidade, que buscam despertar sentimentos de comoção, pena e tolerância. Além disso, o discente normal também aparece sendo alvo do que se nomeia como cultura da colaboração. A partir dessa problematização este estudo possibilitou compreender que ao promover a aceitação, tolerância e respeito para com a diversidade, os discursos inclusivos contribuem para a naturalização da presença do outro e, desta forma, para o alargamento da noção de normalidade.

Palavras-chave: 1. Educação 2. Inclusão Escolar 3. Governamento 4. Normalidade

ABSTRACT

This dissertation aims to problematize how the discourses of school inclusion, materialized in official documents, put into operation strategies of *gouvernement* that operate on the normal. For this purpose, this research is based on the contributions of poststructuralist authors and in the studies of Michel Foucault, using some concepts-tools, such as: norm, normality and *gouvernement*. The speeches analyzed are part of official documents produced by the Ministry of Education, which are: *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (2004); *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (2005); *Educar na diversidade: material de formação docente* (2006). Through the construction of two axes of analysis, this study made it possible to show and problematize that these documents put in operation inclusive strategies of governance that act on the teacher as subject, through the triad convocation - sensitization - conduction, and on normal student subject, through the triad reflection - simulation – collaboration. In the case of the teacher, it was observed that this one appears in the documents not only as a target of strategies that aim to make it a subject of the State, transferring to him the responsibility for the execution of the project of inclusion; but also of strategies that make him reflect on himself and his pedagogical practice, stimulating him to self-transformation through investment in himself. In the case of the normal student, it was observed that it is not only the target of reflection strategies that aim to familiarize them with cases and objects used by people with disabilities, but of simulation techniques based on the logic of diversity, which seek to arouse feelings of emotion, pity and tolerance. In addition, the normal student also appears to be the target of what is called the culture of collaboration. From this problematization, this study made it possible to understand that in promoting acceptance, tolerance and respect for diversity, the inclusive discourses contribute to the naturalization of the presence of the other and, in this way, to the extension of the notion of normality.

Keywords: 1. Education 2. School Inclusion 3. *Gouvernement* 4. Normality

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
CAPÍTULO I –	
DOS DESAFIOS A ENFRENTAR: OS PRIMEIROS CONTORNOS DE UM MOVIMENTO DE PESQUISA.....	14
1.1 Os Caminhos Trilhados: Encontros e Desencontros.....	17
1.2 Movimentos Metodológicos: Sobre (Re)pensar os Focos e as Ferramentas da Pesquisa	27
1.3 Outros Olhares Sobre a Temática da Inclusão Escolar: Problematizações, Aproximações e Distanciamentos Possíveis	33
CAPÍTULO II –	
RECUAR AO PASSADO PARA FAZER UMA HISTÓRIA DO PRESENTE	43
2.1 A Produção da Noção de (A)normalidade	46
2.2 Um Olhar para o Deslocamento das Práticas de In/exclusão: da Ênfase Sobre os Anormais aos Normais.....	60
2.2.1 Das Práticas de Exclusão, Reclusão e Circulação	61
2.2.2 Dos Movimentos de Institucionalização dos Anormais	69
2.2.3 Dos Movimentos de Circulação.....	76
CAPÍTULO III –	
PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CONDUÇÃO DOS NORMAIS: A NORMALIDADE NO CONTATO COM O OUTRO	86
3.1 Estratégias Inclusivas de Governo Sobre o Sujeito Docente	87
3.2 Estratégias Inclusivas de Governo Sobre o Sujeito Discente Normal	102
CONVITES FINAIS.....	118
REFERÊNCIAS	122

APRESENTAÇÃO

Uma experiência é qualquer coisa de que se sai transformado. [...] Sou um experimentador no sentido em que escrevo para mudar a mim mesmo e não mais pensar na mesma coisa de antes. (FOUCAULT, 2010a, p. 289-290).

As palavras aqui expressas, os pensamentos expostos, bem como as ideias e as incertezas apontadas no decorrer desta dissertação, expressam todo um movimento contínuo de um pensamento que se refez por inúmeras vezes e se materializou, enfim, nesta escrita. Reconheço que tal movimento fez parte de todo o processo de construção desse trabalho e que isso, por alguns momentos, não foi nada prazeroso. Para produzir esta escrita foi preciso remexer naqueles sentimentos enraizados e desconstruir muitos alicerces que sustentavam certas compreensões. Tirar os pilares de sustentação do pensamento não foi fácil. Naquele momento, foi permitido às ideias que estavam tão amarradas e conectadas pelas certezas, dispersarem-se, refazerem-se e até mesmo se conectarem com outros pensamentos.

Por isso, a escolha da epígrafe para iniciar a apresentação deste trabalho. Ela expressa o processo da construção desta dissertação que se constituiu “numa experiência de transformação do que se pensa e, acima de tudo, do que se é” (AQUINO, 2011, p. 644). Através dela, foi possível realizar um exercício sobre meu próprio pensamento. Produzido entre embates de ideias e tantas reescritas, este trabalho possibilitou-me a experiência de exercitar a crítica sobre mim mesmo, buscando desnaturalizar algumas verdades acerca da inclusão e a pensar de outros modos as relações que são estabelecidas no contexto inclusivo entre os sujeitos escolares.

Foi no desejo de pesquisar sobre as inquietações que me causavam os discursos da inclusão que passei a fazer, portanto, uma crítica sobre meu pensamento, percebendo que as coisas que nos são familiares talvez não sejam tão evidentes para nós como pensamos. Ao problematizar neste trabalho os discursos da inclusão escolar que sensibilizam os normais à inclusão, busco inverter o olhar que é lançado muitas vezes para entender a anormalidade e as diferenças, explorando-as a partir da noção de normalidade e das propostas inclusivas direcionadas aos normais.

Ressalto que esta escrita não busca fazer um juízo de valor dos discursos de sensibilização para a inclusão. Para além de um posicionamento favorável ou contrário a inclusão, este trabalho tem por objetivo mostrar que “nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso [...]. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer.” (FOUCAULT, 1995, p. 256). Ou seja, com este trabalho o que se propõem é pensar no perigo que o discurso representa, visto

que ele produz efeitos nas formas como agimos, pensamos e nos relacionamos com os outros e com nós mesmos. É disso que se trata esta dissertação que se encontra organizada da seguinte forma:

No primeiro capítulo – *Dos desafios a enfrentar: os primeiros contornos de um movimento de pesquisa* – apresento uma discussão introdutória, no intuito de mostrar algumas das minhas inquietações, que permitiram tornar a inclusão escolar tema da presente proposta de pesquisa. Para tanto, divido esse capítulo em três seções. Na primeira seção – *Os caminhos trilhados: encontros e desencontros* –, seleciono algumas vivências da minha trajetória acadêmica para mostrar como fui me aproximando não só do tema proposto, mas da perspectiva teórica que fundamenta esta pesquisa. Além disso, apresento o problema de pesquisa que se constitui na seguinte pergunta: *Como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governamento que operam sobre os normais?* Na segunda seção – *Movimentos metodológicos: sobre (re)pensar os focos e as ferramentas da pesquisa* –, exponho os movimentos e os caminhos metodológicos que foram construídos durante a pesquisa, bem como os focos dados à investigação. Na terceira seção – *Outros olhares sobre a temática da inclusão escolar: problematizações, aproximações e distanciamentos possíveis* –, situo o que vem sendo discutido sobre a temática através do levantamento de pesquisas acadêmicas e seleciono aquelas que mais se aproximam da dissertação, ressaltando suas contribuições para esta investigação.

No segundo capítulo – *Recuar ao passado para fazer uma história do presente* –, destaco dois movimentos históricos, com o intuito de ressaltar alguns acontecimentos que mostram a produção da noção de normalidade e das práticas de in/exclusão desenvolvidas em diferentes épocas. Na primeira seção – *A produção da noção de (a)normalidade* –, busco tensionar a noção de normalidade, de modo a mostrar como ela foi sendo construída a partir de relações de saber/poder em determinadas épocas. Na segunda seção – *Um olhar para o deslocamento das práticas de in/exclusão: da ênfase sobre os anormais aos normais* –, destaco as práticas e estratégias de in/exclusão, postas em funcionamento por mecanismos de poder, mostrando seus deslocamentos e suas ênfases sobre os sujeitos anormais e normais. Para isso, subdivido a seção em três momentos. Na primeira subseção, – *Das práticas de exclusão, reclusão e circulação* –, para entender como os sujeitos normais também passaram a ser alvos das práticas inclusivas, realizo um recuo histórico, destacando as técnicas e estratégias postas em funcionamento sobre os anormais. Na segunda subseção – *Dos movimentos de institucionalização dos anormais* –, saliento alguns acontecimentos, a fim de

mostrar como práticas de in/exclusão contribuíram para que a normalidade fosse o foco das estratégias de governo da população, conforme pensada a institucionalização dos anormais e as condições necessárias para que estes ocupassem o mesmo espaço escolar que os normais. Na terceira subseção – *Dos movimentos de circulação* –, destaco alguns acontecimentos históricos que mostram a circulação dos anormais pelos mesmos espaços que os normais.

No terceiro capítulo – *Práticas inclusivas de condução dos normais: a normalidade no contato com o outro* –, apresento as análises dos discursos materializados nos documentos oficiais que compõem o material empírico desta pesquisa. Este capítulo divide-se em dois eixos analíticos. No primeiro eixo – *Estratégias inclusivas de governo sobre o sujeito docente* –, analiso os discursos direcionados ao discente normal a partir da tríade reflexão – simulação – colaboração. E, no segundo eixo – *Estratégias inclusivas de governo sobre o sujeito discente normal* –, analiso os discursos direcionados ao discente normal a partir da tríade reflexão – simulação – colaboração.

Por fim, apresento as considerações finais por meio de uma breve retomada, destacando algumas ideias e achados que esta pesquisa possibilitou construir.

CAPÍTULO I –

DOS DESAFIOS A ENFRENTAR: OS PRIMEIROS CONTORNOS DE UM MOVIMENTO DE PESQUISA

“É chegada a hora!”. Chega-se ao temível momento de produção da escrita, tarefa que convoca e nos mobiliza a expor as experiências vividas, os anseios e as ideias, que constituem uma rede complexa de descontinuidades, rupturas e escolhas. É o momento de colocar-se enquanto sujeito de experiência, conforme afirma Larrosa (2004, p. 38), nesse processo, em que “o sujeito faz a experiência de sua própria contingência e de sua própria transformação”. Por isso, não é à toa que utilizo a expressão “é chegada a hora”, para dar início a esta escrita. O motivo para tanto se dá pelo caráter mobilizador que lhe tem sido atribuída e pelo modo como a percebo se apresentando na atualidade.

Tal expressão tem me feito pensar nos chamamentos cada vez mais sutis e recorrentes dos discursos proferidos e direcionados à população, à medida que é possível percebê-los nas campanhas, discursos políticos, programas sociais, propagandas, enfim, em uma série de políticas inclusivas. Esses parecem marcar um momento em que é necessário se mobilizar por algo, que se apresenta como ideal, como uma verdade a ser efetivada em uma determinada época. Desse leque discursivo, interesse-me especificamente, por algumas propostas inclusivas, que buscam sensibilizar e convocar a população na busca por tornar efetiva a inclusão. Ao direcionar o olhar para esses discursos, surgem muitas inquietações que têm me impulsionado a pesquisar sobre a temática inclusão escolar enquanto um imperativo inquestionável que a todos se impõe, uma vez que esta vem sendo entendida como algo necessário em nosso tempo, para atingirmos um ideal de sociedade igualitária.

No intuito de propor uma problematização dos referidos discursos, penso ser importante ressaltar o modo como a temática inclusão escolar será aqui abordada, deixando claro que, com a presente escrita, não se pretende apresentar um posicionamento favorável ou contrário à inclusão, mas sim problematizar aquilo que tem se mostrado como verdadeiro na atualidade, colocando sob suspeita o que nos parece tão familiar e natural. Conforme aponta Foucault (2014, p. 52), “a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”. Por isso, busco, com esta escrita, desnaturalizar as verdades produzidas por tais discursos, mostrando, através de algumas problematizações, o quanto essas não existem por si só, senão que são construções formadas a partir de complexas relações sociais e históricas. Tomo assim, no decorrer deste caminho, como único a priori a história, de modo a entendê-la em sua própria materialidade, à medida

que, ao direcionar o olhar para ela, percebo que “atrás das coisas há “algo inteiramente diferente”: não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência, ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas”. (FOUCAULT, 2014, p. 58).

Pode-se dizer assim, que são as incertezas, o movimento de questionar, duvidar e repensar acerca do que se apresenta como ideal e verdadeiro em nossa sociedade, o combustível que alimenta essa vontade de saber cada vez mais sobre a necessidade da inclusão escolar na época atual. Ao destacar esse conjunto de sentimentos, considero relevante salientar também, o que desencadeia esta escrita, pois, não se trata aqui, só de abordar o tema da inclusão escolar em específico a partir das insatisfações que surgem para com os discursos inclusivos, mas de mostrar o trabalho do pesquisador, “aquele que, como o filósofo, é chamado a ultrapassar não só o senso comum, ordinário ou acadêmico, mas a ultrapassar a si mesmo, a seu próprio pensamento”. (FISCHER, 2007, p. 58).

Nesse sentido anuncio, desde já, que a produção desta escrita se insere em um campo de problematização do próprio pensamento, ou seja, o que se pretende empregar no decorrer do caminho investigativo proposto é algo muito próximo do que se pode chamar de uma hipercrítica¹, “uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica. Ela torce e se retorce sobre ela mesma, revirando-se e desconstruindo-se permanentemente”. (VEIGA-NETO, 2005a, p. 28-29). Parece-me que aqui, para alguns, cabe um questionamento: afinal, o que se quer apresentar? Pois bem, neste primeiro momento, uma maneira de pesquisar que coloca o pensamento em constante e permanente movimento, que abandona qualquer a priori salvacionista ou transcendental, qualquer conhecimento imutável e que passa a ser entendido como verdadeiro. Um modo de pesquisar que se lança ao inesperado e que, por isso, não pretende reafirmar certezas tampouco apresentar respostas definitivas à inclusão. Crítica da crítica que se ancora provisoriamente em acontecimentos históricos e que, assim, nos conduz a um caminho que produz mais problematizações do que respostas, pois, como afirma Veiga-Neto (2005a, p. 31), “à medida que nos movemos para o horizonte, novos horizontes vão surgindo, num processo infinito”.

É no decorrer deste primeiro capítulo, então, que proponho mostrar como venho olhando para a temática da inclusão escolar, destacando algumas vivências que possibilitaram a desconstrução de modos de pensar, o abandono de certezas e o surgimento das suspeitas em

¹ O conceito de hipercrítica será retomado no decorrer das discussões propostas neste trabalho.

torno dos discursos que se mostram recorrentes no campo da educação. A proposta é a de que, no decorrer desse percurso, algumas memórias sejam expostas, no intuito de mostrar como fui me constituindo nessas vivências enquanto pesquisadora, situando de que perspectivas teóricas venho me aproximando e de quais venho me afastando, de que lugar falo e que instrumentos adoto.

Ao me propor a realizar tal tarefa, penso que estarei expondo como cheguei a esta prática de pesquisa, como fui me constituindo enquanto pesquisadora, o que Corazza (2002, p. 124) aponta como sendo uma formação histórica. Nas palavras da autora, é esta que

marca o lugar discursivo de onde saímos; de onde falamos e pensamos; também de onde somos faladas/os e pensadas/as; de onde descrevemos e classificamos a(s) realidade(s). Como aquilo que nos cerca e nos constitui, que para nós desenha a “coisa” a ser investigada.

Desse modo, ao expor minhas vivências, não somente aponto os caminhos que foram sendo percorridos até aqui, mas como foi se configurando, por meio deles, um modo de olhar para o presente, uma forma de problematizar e, por isso, de pesquisar, que está implicada em minha própria forma de vida, uma vez que se encontra permeada pelas relações de poder que foram sendo estabelecidas durante o processo de escolha. Porém, torna-se relevante ressaltar que não se trata apenas de expor como se deu a escolha por tal prática de pesquisa, partindo de um lugar comum, de um entendimento que percebe esse processo enquanto neutro, pois, de acordo com Corazza (2002, p. 124),

A “escolha” de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder. Por isso, não escolhemos, de um arsenal de métodos, aquele que melhor nos atende, mas somos “escolhidas/os” (e esta expressão tem, na maioria das vezes, um sabor amargo) pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e que também nos significou, nos subjetivou, nos (as)sujeito.

A partir desses entendimentos, o convite é para que, no decorrer deste trabalho, possa ser colocado em suspenso aquilo que nos é calmaria, verdade e certeza, a fim de que, no lugar delas, tenha-se a possibilidade de pensar além do já pensado. Para que seja possível também, embarcamos rumo à descoberta de novos horizontes desconhecidos, embora saibamos que provisoriamente, por entender que se trata de um movimento permanente e infinito.

A seguir, exponho os caminhos percorridos ao longo do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que proporcionaram, através de algumas experiências, encontros e desencontros com perspectivas teóricas, ou seja, uma narrativa que

mostra um pouco a forma como fui sendo subjetivada por algumas teorizações, que se tornaram cada vez mais produtivas para pensar e pesquisar a temática da inclusão escolar.

1.1 Os Caminhos Trilhados: Encontros e Desencontros

Sempre se trata de criar uma distância entre nós e nós mesmos. Sempre se trata de desconjuntar o presente, de desnaturalizar o presente, de estranhar o presente, de converter o presente, não em um tema, mas em um problema, de fazer com que percebamos quão artificial, arbitrário e produzido é o que nos parece dado, necessário ou natural, de mostrar a estranheza daquilo que nos é mais familiar, a distância do que nos é mais próximo. (LARROSA, 2004, p. 34).

Inspirada pelas contribuições de Larrosa (2004), é que inicio esta seção, procurando situar o modo como venho pensando os discursos contemporâneos relativos à inclusão escolar. Igualdade. Diversidade. Tolerância. Aceitação. Essas são palavras-chaves que se encontram presentes na maior parte dos discursos inclusivos, os quais evidenciam meios para uma suposta efetivação da inclusão. Distanciando-me desses discursos de caráter benevolente e salvacionista, que cada vez mais se tornam inquestionáveis em nossa época, é que procuro problematizá-los, partindo do entendimento de que não há neutralidade nos mesmos. Considerados enquanto elementos permeados por mecanismos gerais de poder entende-se que os discursos em questão são colocados em operação por tais mecanismos. Dessa maneira, “o poder não é nem fonte e nem origem do discurso. O poder é alguma coisa que opera através do discurso, já que o próprio discurso é um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder”. (FOUCAULT, 2010b, p. 253).

Além de todas as direções e orientações que os discursos inclusivos nos apontam para chegarmos a uma verdadeira inclusão, entendo que os mesmos correspondem a outras ordens. Os discursos que circulam em nossa sociedade pertencem a uma lógica discursiva mais ampla que os regula, definindo aquilo que será considerado verdadeiro, legítimo e aceito em nosso tempo. A partir dela, “os discursos definem regimes de verdade que balizam e separam o verdadeiro de seu contrário. Desse modo, os discursos não descobrem verdades, senão as inventam”. (VEIGA-NETO, 2005a, p. 122). Portanto, é esta lógica que determina um conjunto de regras que irão dar condições para o funcionamento do discurso e que vão controlar aquilo que pode ser dito em uma determinada época, pois,

[...]em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2013, p. 8-9).

Envolvida por tais discussões percebo o quanto se torna produtivo pensar sobre o perigo do discurso; “o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente?” (FOUCAULT, 2013, p. 8). Penso que o perigo está posto no discurso, quando os mesmos são banalizados, no fato de nos colocarmos em um lugar comum e aceitarmos as verdades que eles nos transmitem sem pensar, problematizar e/ou questionar. Os discursos, neste momento, tornam-se cada vez mais familiares, sendo percebidos como algo natural e assumindo, aos poucos, um caráter de verdade absoluta e, por isso, inquestionável.

Isso ocorre com os discursos que circulam contemporaneamente sobre a inclusão escolar. A circulação desses discursos pode ser observada em todo o âmbito social. Seja nas novelas, propagandas, reportagens como forma de sensibilizar e informar a população, e em revistas e documentos oficiais, como prescrições e orientações para os que trabalham diretamente com a temática da inclusão escolar, principalmente, os professores. Mais do que expor certos significados compreendo que tais discursos fabricam modos de ser e de pensar que correspondem a uma série de regras pertencentes à ordem discursiva de uma época como a nossa, que se encontra entrelaçada aos princípios neoliberais. No campo da educação esses discursos estão implicados “na produção das identidades das professoras, nas suas formas de enxergar a sala de aula, os alunos, a educação, enfim, na própria materialização da educação escolar”. (SOMMER, 2007, p. 58).

Os discursos inclusivos não deixam de ser desta forma “práticas organizadoras da realidade” (SOMMER, 2007, p. 58), onde “o que se faz é condicionado pelo que se diz” (SOMMER, 2007, p. 66). Assim, desnaturalizar as verdades expressas pelos discursos implica reconhecê-las como construções sociais e históricas, pertencentes à racionalidade de uma determinada época e que, por isso, tornam-se mais corretas e desejáveis. Além disso, é também reconhecer que tais verdades, proferidas em práticas discursivas, geram efeitos em cada sujeito da população. A partir desses entendimentos, penso que talvez seja possível investir em um caminho investigativo que abra possibilidades para a desconstrução daquilo que, para nós, é familiar, de modo a mostrar que essas verdades não estão dadas e que nem sempre existiram.

Entretanto, ressalto que as compreensões aqui expostas, relativas aos discursos inclusivos nem sempre me acompanharam. Elas fazem parte de uma trajetória acadêmica, na qual posso considerar a importância de todo um processo de desconstrução ocorrido no decorrer desse caminho, envolvendo alguns entendimentos acerca da inclusão que, para mim, encontravam-se arraigados. A referida trajetória se deu ao longo do curso de Pedagogia da

Universidade Federal do Rio Grande – FURG, pois foi a partir das discussões em aula, com colegas e professores, das vivências nos projetos de extensão e pesquisa e nas oportunidades de inserção na escola, que surgiram as incertezas com relação ao espaço “igualitário” que a escola regular proporcionava para os sujeitos incluídos, assim como, um sentimento de desconfiança com relação aos discursos (re)produzidos nesse espaço.

Com o intuito de mostrar, então, como ocorreu minha aproximação com o tema da inclusão escolar e também a forma como fui me subjetivando por outros modos que me pareceram mais instigantes de olhar para os processos de in/exclusão², destaco cinco vivências desse período que, talvez, tenham possibilitado isso, quais sejam: o contato com a teoria crítica; a experiência de conhecer uma instituição de ensino especial para autistas e psíquicos; a participação em um projeto de extensão com uma turma de estudos diferenciados; a participação no Grupo Estudos e Pesquisa em Educação e In/exclusão – GEIX/CNPq³ e a construção do meu Trabalho de Conclusão de Curso.

Nos primeiros anos do curso de Pedagogia, o enfoque dado a teoria crítica, possibilitou olhar para o grande papel social atribuído à escola. Nesse momento, pensava em muitos modos de desenvolver práticas capazes de conscientizar os sujeitos para que eles pudessem se libertar das relações opressoras nas quais se encontravam. A educação, a partir desse embasamento teórico, passava a ser compreendida por mim como uma prática libertadora. De acordo com a perspectiva crítica, ela seria capaz de emancipar os sujeitos, libertá-los das relações de poder e da posição de oprimidos em que se encontravam, pois assim como aponta Freire (2005, p. 61), a ação de educar enquanto prática libertadora

[...] não está no mero ato de “depositar” a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles. [...] Precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização.

O contato com a teoria crítica no decorrer do curso de Pedagogia trouxe muitas contribuições para a minha formação, principalmente para desmistificar algumas práticas do

² Termo que tomo emprestado das autoras Lopes e Fabris (2013) para dar conta da complexidade dos processos de in/exclusão que ocorrem na atualidade, compreendendo que a inclusão e a exclusão fazem parte de uma mesma lógica em que alguns momentos os sujeitos vão estar incluídos e em outros, excluídos.

³ Grupo coordenado pela professora Kamila Lockmann, com o objetivo de oferecer um espaço de estudo, discussão e aperfeiçoamento, para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, assim como para professores da Educação Básica da rede pública de ensino do município e cidades vizinhas. Pretende discutir acerca da inclusão escolar, problematizando as práticas pedagógicas desenvolvidas na atualidade, a fim de atender os alunos incluídos na escola regular, fornecendo um espaço de trocas entre alunos em formação para o exercício docente e professores atuantes.

ensino tradicional, dentre as quais, destaco o entendimento de que nada é neutro, toda ação possui uma intencionalidade.

De acordo com Silva (2011), as teorias críticas surgem para criticar o modelo tradicional de ensino, mostrando que o mesmo está implicado em relações de poder, à medida que tal modelo se organiza privilegiando conhecimentos para alcançar resultados desejados com eficiência. Como afirma Silva (2011, p. 30), “as teorias tradicionais eram teorias de aceitação, ajuste e adaptação. As teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical”. Assim, as teorias críticas desconfiam dessa forma de ensino tradicional, com o entendimento de que elas contribuem para manter as desigualdades sociais e, portanto, concebem o poder como algo negativo, que oprime, do qual os sujeitos precisam se libertar. Para tal teoria, o poder é entendido como algo fixo, que parte de um centro ou que se encontra centralizado no Estado (SILVA, 2011).

A partir de minhas inserções no ambiente escolar, conheci, através de um trabalho desenvolvido na disciplina Didática I, uma instituição de ensino especial para autistas e psicóticos. Foi então que alguns questionamentos começaram a surgir, em relação às práticas desenvolvidas com os sujeitos incluídos e ao espaço “igualitário” da escola regular: Como poderiam os sujeitos escolares ser atendidos em todas as suas especificidades? Que práticas eram desenvolvidas com esses sujeitos?

Com a minha inserção em uma escola regular, na turma de estudos diferenciados, via projeto de extensão, comecei a problematizar cada vez mais o espaço da escola e as práticas que ali eram desenvolvidas. Naquele espaço reservado, à parte da escola, que se encontravam sujeitos com dificuldades de aprendizagem, síndromes e deficiências diversas, foi possível perceber outras relações que se diferenciavam daquela ideia de poder que oprimia. Convivendo nesse espaço, comecei a perceber as diversas relações de poder que ali se estabeleciam.

Porém, ainda havia muitos questionamentos e poucas respostas. Na busca por ferramentas mais produtivas, que proporcionassem ampliar meu olhar perante os discursos e as propostas escolares referentes à inclusão, é que, aos poucos, fui me distanciando de autores que a aceitavam de forma “natural”, e passei a procurar outros caminhos, não tão seguros e, portanto, mais instigantes para ajudar a problematizar minhas inquietações.

Esse processo de escolha e de aproximação com outras teorizações foi possível enquanto bolsista de iniciação científica⁴, participante das discussões do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e In/exclusão – GEIX/FURG/CNPq. Nessas experiências, foram proporcionados a mim muitos espaços de discussão envolvendo os processos de in/exclusão e, de produção de escritas acerca da temática da inclusão, tendo como embasamento teórico as contribuições do pensamento de Michel Foucault e de outros autores pós-estruturalistas.

A aproximação com a perspectiva pós-estruturalista, assim como tais vivências criaram condições para que eu adotasse outro modo de pensar a inclusão escolar e as relações implicadas nesse processo. Nesse momento, abandonei algumas compreensões embasadas em uma teoria crítica, que por muito tempo serviram para mim como alicerce para pensar a temática da inclusão. Aos poucos, passei assim a perceber que as inquietações se mostravam mais produtivas do que a procura por certas respostas. Ora, se eram as próprias respostas dadas às minhas inquietações que se mostravam insatisfatórias e limitavam meu olhar, como poderia eu buscar outras verdades? Assim, gradativamente, fui me permitindo ser conduzida por outros caminhos mais incertos, e que por essa razão, se tornaram para mim mais instigantes.

Ao adotar tal postura não só abandonei algumas compreensões como passei a pensar de outra maneira alguns conceitos, como o de poder. Conceito este que considero extremamente importante para pensar as relações que são estabelecidas nos processos de inclusão. Passei a ter o entendimento de que o poder não é algo que possa ser compreendido somente como força negativa; ele também é positivo, à medida que produz coisas, saberes. Tampouco é algo que se encontra centralizado, ele se manifesta nas relações sociais, está disperso pelo tecido social: “existem práticas em que ele se manifesta, atua, funciona, se espalha, universal e capilarmente”. (VEIGA-NETO, 2005a, p. 147). O poder não existe por si só, ele é algo que se exerce nas ações, nas práticas cotidianas, ou seja, ele só pode existir em seu próprio exercício, em um campo de relações, agindo sobre outras ações possíveis, pela ação de uns sobre outros ou pela ação de cada sujeito sobre si mesmo.

Neste contexto, de pensar sobre as relações de poder que estão implicadas nos processos de in/exclusão escolar, comecei a compreender que a própria educação funciona como um processo de dominação. No entanto, cabe ressaltar que ao falar em dominação me

⁴ Atuei como bolsista na pesquisa intitulada “A educação inclusiva e a constituição da docência na Contemporaneidade”, coordenada pela professora Kamila Lockmann, cujo objetivo foi analisar os discursos sobre a inclusão escolar presentes na Contemporaneidade e os efeitos que tais discursos produzem na constituição de formas de ser professor e no exercício da docência, tendo como embasamento teórico as contribuições dos pensamentos de Michel Foucault.

afasto do senso comum que a compreende pelo viés opressor e me aproximo do entendimento que é possível ter a partir da análise de sua etimologia. Compreendo assim a dominação “[...] como uma operação em que uma parte quer trazer a(s) outra(s) para o seu domínio, ou seja, para a sua casa, seu domo, sua morada – do latim *domus*, *i*: casa, habitação, pátria.” (VEIGA-NETO, 2008a, p. 20).

A educação passou a ser vista por mim, portanto, como esse processo em que

“[...]os outros são trazidos ou conduzidos para a nossa cultura, sejam eles os recém-chegados – crianças e estrangeiros de todo tipo -, sejam eles os “inclusíveis” – anormais e estranhos. Ao educar o outro, nós o aproximamos da nossa morada, do nosso domínio, graças a variadas formas de dominação que estabelecemos com ele e muitas vezes, sobre ele.” (VEIGA-NETO, 2008a, p. 29-30).

Dessas variadas formas de dominação existentes destaco três sentidos que se diferem apenas pela sua forma de ação sobre esses outros e que me ajudam a pensar sobre as práticas educacionais e inclusivas, as quais são: a violência, o poder e a tutela. A dominação por violência ocorre por meio da força, da repressão e se dá diretamente sobre o corpo. Espera-se sempre que neste modo de dominação a resistência seja maior, já que não há em sua ação o consentimento do outro. Na dominação por meio do poder as ações se dão sobre outras sendo muito mais eficazes que as violentas por serem mais sutis. Há todo um jogo de sedução e de convencimento do outro que muitas vezes nem sequer percebe que está sendo conduzido. Dessa forma o poder não pode ser compreendido por absoluto como uma relação de parceria e tampouco de pleno consentimento. Digamos que a resistência neste caso ocorre, mas é muito menor se comparada a violência. Conforme aponta Veiga-Neto (2008a, p. 29)

Em suma, enquanto o poder dobra – porque se autojustifica e negocia e, com isso, se autolegitima –, a violência quebra – porque se impõe por si mesma. Enquanto aquele se dá agonisticamente, essa se dá antagonicamente. Um se dá com algum consentimento e até mesmo com sentimento das partes envolvidas; a outra se dá sem consentimento e contra o sentimento da parte que a sofre.

Já na dominação por tutela, não se considera a resistência e nem o consentimento do outro. A dominação por tutela se constitui em “[...] uma forma de proteção de uns sobre outros, considerados mais frágeis e ainda incapazes de decidirem sobre suas próprias vidas.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 111). Tal dominação não reconhece, portanto, que os sujeitos tenham compreensão para se conduzirem e por isso se espera certa neutralidade por parte do tutelado que, por não ser capaz de fazer suas próprias escolhas, passa a ser conduzido.

Embora essas três formas de dominação destacadas existam na atualidade, pensando nas práticas escolares e nas políticas inclusivas, percebe-se que se tratando das primeiras se

tem uma maior ênfase de ações poderosas agindo sobre a conduta dos sujeitos. Já tratando-se dos sujeitos incluídos e fazendo uma análise das políticas inclusivas, logo se pode afirmar que há uma ênfase maior dessas ações tutelares, pois estes são vistos como sujeitos em falta, muitas vezes, como incapazes e por essa razão precisam ser tutelados, conduzidos⁵.

Além disso, destaco que nessas experiências passei a entender a inclusão escolar como uma prática que também exclui, visto que ela é produzida nas e pelas relações de poder. Inclusão e exclusão passaram, assim, a fazer parte de uma mesma lógica, a serem entendidas enquanto processos de in/exclusão permanentes (LOPES; FABRIS, 2013), pois o entendimento é o de que, em alguns momentos, os sujeitos vão estar incluídos e, em outros, não. Percebi a complexidade desses processos, já que não há como afirmarmos com segurança quando alguém está incluído ou excluído. Os sujeitos, à procura de se manterem incluídos, acabam por ocupar posicionamentos distintos, em diferentes momentos, estando sob constante risco de serem, ainda que momentaneamente, excluídos.

Dessa maneira, a inclusão não pode ser entendida como um projeto idealizado, cujo ponto de chegada possui um caminho único para se concretizar em sua totalidade. Em tempos contemporâneos, é possível perceber que, embora se discutam e se desenvolvam práticas para fazer da escola um espaço inclusivo, isso não garante que situações de exclusão não ocorram. Parece ser produtivo, assim, pôr em xeque qualquer alternativa que se apresente como definitiva para acabar com as exclusões ou como garantia de uma suposta inclusão, pois essas não se constituem enquanto polos dicotômicos que se opõem, elas coexistem em meio às relações de poder.

Outra questão importante de ser abordada refere-se ao modo como são apresentadas as propostas inclusivas. Não se pode negar que elas estão vinculadas à forma como somos conduzidos a olhar para os sujeitos incluídos, no espaço da escola, e que nos causam estranhamento por serem diferentes. A maior parte das propostas refere-se ao respeito para com a diversidade. Se analisarmos o sentido da palavra diversidade, logo perceberemos que ela se aproxima de um referente estático, afastando-se, assim, do sentido dado à diferença como aquilo que escapa, por ser algo múltiplo e que se dissemina. (SILVA, 2014).

Esses entendimentos me conduziram a olhar de outro modo não só para a inclusão escolar, mas também para o modo como os sujeitos escolares vão sendo conduzidos e subjetivados pelos discursos inclusivos. Apresento, assim, o último ponto das minhas vivências que se referem às condições que foram sendo criadas para a realização do meu

⁵ As ações tutelares serão retomadas nas análises deste estudo.

Trabalho de Conclusão de Curso, cujo objetivo foi problematizar a apropriação de saberes médicos pelo campo educacional. Fui instigada a fazer tal pesquisa, principalmente, pelo número de “sujeitos laudados⁶” presentes nas escolas regulares e ante a proliferação de diagnósticos e classificações evidenciadas, por exemplo, no DSM-V⁷. Duvidando dessas verdades que, cada vez mais, os “*experts* da ciência” vinham construindo acerca dos sujeitos incluídos, percebi o quanto as classificações produzidas expressam um saber acerca do que se apresenta socialmente como desviante do padrão construído de normalidade, rotulando a diferença dos sujeitos como anormalidades a serem tratadas e/ou corrigidas.

O que foi possível observar, através de leituras e nos espaços escolares, no decorrer do Trabalho de Conclusão de Curso, é que as crianças que não possuem o comportamento “desejado”, “ideal”, enfim, o dito “normal”, diante das regras escolares, estão em risco constante de serem diagnosticadas e transformadas em “sujeitos laudados”. Partindo desses entendimentos e a fim de responder o problema de pesquisa “como a produção e a proliferação do diagnóstico vêm constituindo e regulando as práticas pedagógicas exercidas por alguns professores no município de Rio Grande/RS”, realizei entrevistas⁸ com quatro professoras em exercício nessa rede de ensino.

A investigação propiciou perceber a inclusão como uma potente estratégia de governamento dos sujeitos, uma possibilidade de moldar suas condutas, agindo sobre aquilo que não é desejado socialmente, sobre o que pode ser considerado um comportamento desviante do padrão de normalidade inventado. Nessa investigação observou-se, portanto, que incluir tem se tornado uma possibilidade no campo educacional para que se possa conduzir as condutas dos sujeitos por meio das práticas escolares, as quais agem sobre os sujeitos para controlá-los e governá-los, marcando uma forma de ser e de agir, também para além da escola.

Ainda com essa investigação, foram construídos dois eixos de análise: um que procurava analisar as formas de descrição e classificação dos alunos incluídos, evidenciando alguns entendimentos sobre quem são ou deveriam ser. Nele, foi possível observar dois

⁶ A expressão, “sujeitos laudados”, é recorrente na fala das profissionais entrevistadas em meu trabalho de conclusão de curso, referindo-se aos sujeitos incluídos. Entende-se que, a partir dela tem-se a produção do “sujeito laudado”, que ocorre no entrecruzamento dos saberes jurídicos e dos saberes médicos. Esses sujeitos seriam aqueles reconhecidos pelas políticas públicas a terem atendimento especializado no ensino regular, de acordo com suas necessidades.

⁷ Vale lembrar que o primeiro DSM foi criado em 1952 e apresentava 106 patologias. No ano de 2013, foi lançado o DSM V, que apresenta um número de 300 patologias. Com isso, percebe-se o aumento e a proliferação da produção de doenças e transtornos mentais na atualidade.

⁸ Para conhecer de forma mais minuciosa os procedimentos desta investigação ver meu trabalho de conclusão de curso intitulado “A inclusão escolar: efeitos do diagnóstico na constituição dos sujeitos incluídos e nas práticas pedagógicas contemporâneas”.

movimentos: um referente ao entrecruzamento entre o saber médico e o saber jurídico, o qual vem produzindo o que se chamou “sujeito laudado” e o outro, que tratou de destacar o movimento de banalização da diferença, visualizado mais fortemente a partir da circulação dos saberes pedagógicos. O segundo eixo das análises buscou apresentar as implicações do diagnóstico no trabalho pedagógico das profissionais. Foi possível visualizar nesse mesmo eixo o quanto o laudo, muitas vezes, funciona como justificativa para a não aprendizagem dos sujeitos e a presença de processos de normalização, que se dão, principalmente, pelo uso da medicação.

A partir desses eixos, foi possível evidenciar o funcionamento da inclusão como uma estratégia de governo⁹ que opera sobre a conduta dos sujeitos, tanto na sua dimensão anátomo-política, agindo disciplinarmente sobre o corpo individual, quanto na sua dimensão biopolítica, agindo sobre um corpo múltiplo, com o intuito de prevenir possíveis riscos que a anormalidade possa oferecer à população.

Além disso, no decorrer desta investigação, analisando a fala das profissionais, identificou-se possíveis intervenções, operando também sobre a conduta dos sujeitos ditos normais, discussão que não pode ser aprofundada no momento do Trabalho de Conclusão de Curso. De acordo com a fala das entrevistadas, a partir do momento em que os sujeitos que antes não ocupavam o espaço da classe regular, passam a ocupá-lo, evidencia-se que não basta apenas agir e intervir sobre os sujeitos anormais¹⁰; os normais também passam a ser alvos de tais preocupações e intervenções:

*No outro dia ele veio e ficou toda tarde incluído. Os alunos, nesse dia, abraçaram ele né, que nem eu digo, e ele se deixou abraçar porque ele queria tá ali entendeu? Então assim ó, tudo aconteceu de uma forma natural. E uma coisa que eu digo também, quando menores mais fácil de incluir porque eles tem essa conscientização, eles já estão sendo assim ó, [pausa] como eu digo, **a formação cidadã deles já parte dessa inclusão; desde pequenos eles começam a perceber e a ver o outro com suas diferenças, entendeu?** (PF2)*

***Eu acho que começa pela aceitação dos outros colegas né. Porque tu vê, agora mesmo, o Bruno sem vir eles perguntam “tia, por que o Bruno não tá vindo?”**, quer*

⁹ Veiga-Neto (2005b) propõe ressuscitar na língua portuguesa a palavra governo, a fim de estabelecer uma distinção entre os dois sentidos dados, a partir de uma perspectiva foucaultiana, ao que se pode chamar de governo. O autor vem apontando a utilização, por Foucault, em seus escritos de Filosofia Política, de duas palavras diferentes para expor tais entendimentos. Desse modo, é proposto pelo mesmo, usar a palavra governo com G maiúsculo, para se referir “a *instituição* do Estado que centraliza ou toma, para si, a *caução da ação de governar*” (VEIGA-NETO, 2005b, p. 16) e ainda que o vocábulo governo “passe a ser substituído por governo nos casos em que estiver sendo tratada a questão da ação ou ato de governar”. (VEIGA-NETO, 2005b, p. 16).

¹⁰ Utiliza-se a denominação anormal no decorrer deste trabalho para fazer referência aos sujeitos incluídos, segundo Veiga-Neto (2011), para “designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando [...]” (p. 105).

dizer, no início ele meio que incomodava, ele atrapalhava, eles reclamavam, mas ao mesmo tempo eles já têm aquele carinho conhecendo ele. (PF3)

Esse termo incluir é um termo que deveria fazer parte de toda a turma, de toda a sala de aula. De tu incluir, de tu colocar todos eles juntos né, de tu fazer essa coisa de aceitação de uns com os outros, isso é o que eu vejo de inclusão. (PF2)

Acho que o pessoal já tá começando a aceitar melhor esses alunos [...] a gente vê bastante que eles tão mudando acho que a maneira de pensar, a maneira de aceitar e até mesmo porque aqui procuramos fazer eles entenderem isso e aceitarem também né. (PF3)

Nos excertos destacados acima, percebo que as profissionais (re)produzem um discurso que tem cada vez mais se proliferado na sociedade, referindo-se ao respeito à diversidade, à conscientização dos sujeitos e às atribuições necessárias para ser um “bom cidadão”. As falas me instigaram a pensar sobre como os sujeitos vistos como normais vem sendo cada vez mais mobilizados, e por isso, responsabilizados pela efetivação da inclusão. Além disso, tais falas me fizeram pensar sobre como a inclusão vem sendo constituída, também, através de algumas práticas e discursos que convocam e mobilizam a população, expressando verdades relativas a algo que pertence a uma lógica discursiva mais ampla e que geram efeitos não só na forma como o sujeito se percebe, mas também na relação que estabelece com o outro.

Ao fim deste trabalho de pesquisa realizado na graduação, novas inquietações surgiram: quais discussões foram propostas no campo da educação a respeito da inclusão, com o ingresso desses sujeitos nas classes regulares? Quais discursos passaram a circular sobre a inclusão neste momento? Em que momento os sujeitos normais passaram a ser alvos dos discursos inclusivos e de intervenções? Que efeitos esses discursos geraram não só na relação que o normal estabelece com outro, mas consigo mesmo? A partir dessas questões senti-me instigada a desenvolver a presente pesquisa, tendo como problema norteador a seguinte pergunta: *Como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governo que operam sobre os normais?*

A fim de responder tal problema, ressalta-se, de antemão, que se utilizará como procedimento metodológico a análise documental com o intuito de analisar os discursos sobre a inclusão escolar que se materializam em documentos oficiais produzidos pelo Ministério da Educação. Para mostrar a construção dos caminhos metodológicos que permitiram a escolha de tal procedimento é que invisto na seção seguinte, onde procuro expor alguns entendimentos passíveis de serem extraídos desse processo e as teorizações que os sustentam.

1.2 Movimentos Metodológicos: Sobre (Re)pensar os Focos e as Ferramentas da Pesquisa

Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. (FOUCAULT, 1984, p. 13).

Início esta seção com as contribuições de Foucault (1984), colocando justamente no campo da problematização o olhar, ou melhor, o modo como se escolhe olhar para o que se mostra recorrente no cotidiano. Mas será que é possível falar de escolhas nesse caso? É possível escolher a melhor forma de abordar o objeto de pesquisa? Nessa direção compartilho do sentimento de Corazza (2002, p. 123), pois, assim como ela,

[...] não encontro nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa. Justo porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim por uma prática de pesquisa que nos “toma”, no sentido de ser para nós significativa.

Levando em consideração tal sentimento, tem se mostrado mais significativo e, por isso, mais produtivo, a aproximação com teorizações mais incertas, pois penso que não há como ter um modo seguro de se realizar uma pesquisa, justamente porque, ao iniciá-la, não é possível saber o que irá se encontrar e nem que caminhos serão percorridos. O que se busca apresentar aqui, portanto, não tem relação com propostas e caminhos já pré-definidos, mas sim com possibilidades que foram sendo construídas e justificadas no decorrer do trabalho.

Para tanto, tenho me aproximado dos estudos pós-estruturalistas, mais especificamente das contribuições de Michel Foucault, estabelecendo uma relação com tal autor, conforme nomeia Veiga-Neto (2005a), de “infidelidade infiel”. Utilizo, assim, suas contribuições enquanto forem úteis para o estudo que está sendo desenvolvido, sabendo que, em alguns momentos, é preciso deixá-las para trás, pois, afinal, elas não são, como afirma Veiga-Neto (2005a, p. 21), “pau para toda a obra”. De suas teorizações, seleciono aquilo que é possível aproveitar, aquilo que se mostra mais produtivo, fazendo um “uso interesseiro”, deixando de lado aquilo o que, no momento, não contribui para pensar o meu objeto de pesquisa.

Pode-se dizer, desse modo, que as contribuições de Michel Foucault têm permitido tensionar aquilo que, no presente e no cotidiano, instiga pela inquietação e que, por isso, transforma-se em problema a ser investigado, sem partir de conceitos estáveis, à procura de um caminho metodológico que indique um passo a passo investigativo. Essas contribuições têm sido utilizadas como ferramentas para ajudar a pensar os caminhos metodológicos que, aos poucos, vão sendo construídos para serem trilhados neste estudo. Elas se configuram enquanto ferramentas úteis, pois têm funcionado como uma espécie de “instrumento que

permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento”. (LOCKMANN, 2010, p. 75). Nesse sentido, são usadas para “desparafusar” algumas verdades que, por muito tempo, serviram-me de alicerce para manter o lugar seguro pelo qual direcionava o olhar para o cotidiano.

No entanto, ao realizar aproximações com uma abordagem foucaultiana para pensar a prática de pesquisa, ressalto que alguns cuidados precisaram ser tomados, a fim de considerar a produtividade das contribuições do autor, principalmente se pensadas enquanto um método ou uma teoria. Ao trazer como enfoque desta seção o modo pelo qual se olha para o objeto de pesquisa, tornou-se importante deixar claro, o sentido que se atribui a tais expressões. Dessa maneira, aponto que método e/ou teoria não são entendidos aqui como um conjunto de regras rígidas de caráter prescritivo, mas sim consideradas em seu sentido mais amplo e por isso mais flexível, contribuindo para pensar “a leveza de um estilo de investigação que, mesmo rigorosa, se abre para as suas próprias fronteiras na esperança de ultrapassar a si mesma [...]”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 89). Nessa perspectiva, método “[...] não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de “encontrar” os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo preexistente, adjacente que os possam tornar evidentes”. (SANTOS, 2005, p. 20).

A partir desses entendimentos, invisto na construção de um caminho metodológico no campo do que o autor denomina de teorização, pois, se é possível atribuir um sentido para a teoria e seus métodos, partindo de uma abordagem foucaultiana, esses serão concebidos muito mais como “ferramentas do que máquinas acabadas”. (VEIGA-NETO, 2009). Diante disso, substitui-se teoria por teorização neste estudo, por compreendê-la como “um conjunto aberto/inacabado de práticas que se valem de diferentes métodos”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 92). Sob tal perspectiva, conforme aponta Sommer (2005, p. 73)

[...] as questões que são formuladas e que determinam os caminhos a serem seguidos no processo de pesquisa são indissociáveis das formulações teóricas, de um particular conjunto de conceitos e relações extraídos de um ou vários autores, que funciona como arcabouço de uma prática de pesquisa.

Considera-se, então, que não há uma teoria capaz de desvendar a realidade em sua “essência verdadeira”, até mesmo porque a perspectiva adotada nesta pesquisa, não permite que se pense a teoria como algo que se dissocia da prática, como algo exterior a ela e que, por isso, daria conta de descrever, explicar e/ou desvendar a realidade. Logo, o entendimento que se tem é de que a teoria é uma prática. Ao descrever algo, ela também a produz, ou seja, uma teoria, ao dizer sobre uma determinada realidade, fabrica-a, evidenciando-se, assim, enquanto

prática que se encontra implicada na produção desta realidade. Conforme aponta Costa (1995, p. 109), “qualquer “real” é uma construção, é já o produto de representações que o constituíram e que, em articulação constante, continuam a constituí-lo”.

Por isso, a importância de estar problematizando aquilo que se apresenta como um discurso real e verdadeiro, claro, que sem esquecer que o próprio processo de constituição dos objetos de pesquisa não se encontra alheio aos entendimentos que se tem sobre a realidade; pode-se dizer que os mesmos “não preexistem em si mesmos; é necessário, para que eles “surjam”, que sejam inventados, engendrados, a partir de um feixe de relações”. (BUJES, 2007, p. 25). Ao compreender tal complexidade, não tenho a pretensão de construir um caminho investigativo que garanta respostas definitivas para o problema de pesquisa. Contudo, ressalto que a ideia de não saber onde se vai chegar não se refere à ausência de rigor. Para Veiga-Neto (2009, p. 87),

[...]é preciso não confundir abertura e flexibilização com “vale tudo”, com a negação a quaisquer formalismos ou com a ausência de rigor. Várias vezes, tenho insistido em que se pode ser rigoroso sem ser rígido e que, em qualquer atividade, sempre é preciso seguir alguns preceitos, normas ou regras previamente estabelecidas por uma cultura que nos precedeu e na qual estamos mergulhados. Sem isso, não há como nos comunicarmos e nem mesmo como pensarmos.

Dadas as primeiras explicações acerca dos entendimentos que se tem sobre o modo de conduzir o olhar para o objeto a ser investigado, ressalto outro importante aspecto que se refere aos movimentos que permeiam o processo de construção do campo metodológico de uma pesquisa e que exigem do pesquisador um constante (re)pensar do foco e das ferramentas a serem utilizadas na investigação. Esclarecimentos que se tornam necessários e que mostram todo o processo de construção de uma investigação que se encontrou aberta a qualificações.

Nesse sentido, gostaria de frisar que em um primeiro momento esta pesquisa teve por foco os sujeitos normais, tendo por objetivo principal analisar os processos de subjetivação. Buscava-se compreender como os discursos acerca da inclusão escolar operam sobre os sujeitos normais que frequentam algumas escolas públicas do município de Rio Grande e de que forma os subjetivam. Para dar conta do objetivo em questão, se pensou em três possibilidades metodológicas. Primeiramente, em analisar os discursos sobre a inclusão que se encontram materializados em documentos oficiais, em um segundo momento, analisar os projetos políticos pedagógicos das escolas do município, que possuíam o maior número de crianças incluídas, e em um terceiro, realizar observações nessas escolas de modo a perceber as relações de subjetivação – entre professor, aluno incluído e aluno normal – presentes nas escolas a partir dos discursos/práticas inclusivas que circulam e são propostas nesses espaços.

No entanto, após a qualificação deste trabalho, diante as contribuições dadas pela banca, sentiu-se a necessidade de repensar a problemática inicialmente construída e os objetivos criados. Abandonou-se desta forma a intenção de analisar os processos de subjetivação, bem como a ideia de analisar os projetos políticos pedagógicos e a de fazer observações. Manteve-se assim, não só o foco inicial deste estudo sobre os sujeitos normais, como também na própria noção de normalidade, uma vez que esta permeia toda a construção da investigação. No que tange aos objetivos, os processos de subjetivação cederam espaço para algo que se mostrou mais potente, as estratégias de governo que são postas em operação sobre os normais. Estas se encontram materializadas nos discursos presentes em documentos oficiais que compõe o material de análise dessa pesquisa, em formas de prescrições e orientações de como fazer da escola um espaço inclusivo e de como lidar com os sujeitos incluídos, como será possível observar no decorrer do exercício analítico.

Diante disso, o problema de pesquisa se reconfigurou, ficando assim construído: *Como os discursos da inclusão escolar, materializados em documentos oficiais, colocam em funcionamento estratégias de governo que operam sobre os normais?* Para isso, optou-se por permanecer com a primeira etapa metodológica que consiste em analisar alguns discursos presentes nos documentos produzidos pelo Ministério da Educação.

Assim sendo, considere importante analisar os seguintes documentos: *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular* (2004); *Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola* (2005); *Educar na diversidade: material de formação docente* (2006). A fim de descrever um pouco mais os materiais que serão investigados, apresento o quadro a seguir:

DOCUMENTO	DESCRIÇÃO	ANO
O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular.	É um documento publicado pelo Ministério Público Federal, cujo objetivo é reforçar conceitos e diretrizes para a construção de sistemas educacionais inclusivos bem como orientações pedagógicas. Esse documento aponta ainda os direitos à escolarização de todos os sujeitos e os benefícios da convivência entre sujeitos sem e com deficiência, nas turmas comuns do ensino regular. Este documento é direcionado à população em geral. No entanto, devido ao seu conteúdo pode-se dizer que ele é voltado mais especificamente para pais ou responsáveis de crianças com e sem deficiência e para os professores. (Disponível em: < http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoa-com-	2004

	deficiencia/acesso_alunos_ensino_publico_2004>).	
Projeto escola viva: garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos, v.3, Sensibilização e Convivência.	Projeto Escola Viva: visa atender a necessidade de programas de formação e suporte técnico-científico aos professores, que garanta o acesso, a permanência e um ensino de qualidade aos alunos nas salas de aula do ensino regular. A Secretaria de Educação Especial distribuiu para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõem o Projeto Escola Viva. A coletânea, recentemente reeditada, contém cinco cartilhas e duas fitas de vídeo, que devem ser utilizadas nos programas de formação de professores e em pesquisas educacionais. A análise se detém especificamente no 3º volume da coletânea, que aborda a sensibilização e a convivência. (Portal do Mec, disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12658:projeto-escola-viva&catid=192&Itemid=164 >).	2005
Educar na diversidade: material de formação docente	A publicação do material de formação docente Educar na Diversidade, resultado do Projeto Educar na Diversidade nos Países do Mercosul, constitui elemento chave na implementação do projeto brasileiro de formação de professores para responder à diversidade de estilos e ritmos de aprendizagem de seus alunos, constituindo o meio mais eficaz para combater a exclusão educacional e promover a inclusão social de todos. (Portal do MEC, disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12652%3Aeducar-na-diversidade-material-de-formacao-docente-2006&catid=192%3Aseesp-esducacao-especial&Itemid=860 >).	2006

Os documentos apresentados foram escolhidos para compor o material de análise desta pesquisa por serem publicações de propostas relacionadas à temática da inclusão escolar e pelas discussões que promovem acerca da diversidade, da diferença e da aceitação dos sujeitos incluídos, bem como pelas orientações que apontam para a construção de um sistema educacional inclusivo, indicando uma conduta adequada a ser adotada frente aos sujeitos incluídos. Além disso, tais materiais também foram escolhidos devido ao público para o qual são direcionados: professores, familiares, alunos e sociedade, ou seja, por mostrarem uma ampla circulação dos discursos inclusivos na contemporaneidade.

Ao analisar esses documentos, pretendo direcionar o olhar para o que está dito, para o que está posto. A intenção não é procurar realizar interpretações nas entrelinhas, a fim de encontrar lacunas a serem preenchidas e/ou sentidos ocultos a serem descobertos. Conforme aponta Foucault (2008a, p. 31),

não se busca, sob o que está manifesto, a conversa semi-silenciosa de um outro discurso: deve-se mostrar por que não poderia ser outro, como exclui qualquer outro, como ocupa, no meio dos outros e relacionado a eles, um lugar que nenhum outro poderia ocupar.

Diante disso, fica claro que não se quer encontrar uma suposta essência verdadeira e por isso fundadora das discussões que se apresentam em tais documentos, a partir de um exercício interpretativo, pois compreendo que

não há um porto seguro, onde possamos ancorar nossa perspectiva de análise, para, a partir dali, conhecer a realidade. Em cada parada no máximo conseguimos nos amarrar às superfícies. E aí construímos uma nova maneira de ver o mundo e com ele nos relacionarmos, nem melhor nem pior do que outras, nem mais correta nem mais incorreta do que outras. (VEIGA-NETO, 2002, p. 33-34).

Não busco, portanto, fazer uma análise dos discursos presentes nesses documentos a partir de um lugar privilegiado para entender as relações que se dão nos processos de in/exclusão. Tampouco, procuro expressar um posicionamento contrário ou favorável à inclusão, pois não desejo, nas análises, revelar ou despertar algo que se encontra escondido nessas práticas discursivas, à luz de uma determinada perspectiva, mas sim olhar para a “materialidade pura e simples de coisas ditas em determinado tempo e lugar”. (FISCHER, 2002, p. 43-44). Trata-se apenas de outro modo de pensar, outra possibilidade, em meio a tantas outras formas, que não tem a pretensão de ser mais certa, mas que, para esta investigação, torna-se mais produtiva para pensar a temática da inclusão. Assim como nos mostra Ewald (1993, p. 26), “nada de imposições, uma possibilidade entre outras; certamente que não mais verdadeira que as outras, mas talvez mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra”.

A partir da perspectiva adotada, os discursos presentes nos documentos são compreendidos enquanto práticas discursivas que se dão em um determinado momento histórico, como acontecimentos forjados pela própria história. No decorrer das análises, pretendo adotar uma postura hipercrítica, a fim de conhecer as tramas discursivas e os elementos da racionalidade nos quais esses discursos estão inseridos e pelos quais são produzidos. Além disso, compreende-se que os discursos desses documentos estão associados a inúmeras práticas sociais e que, por isso, produzem efeitos no contexto escolar e nas relações estabelecidas nesse espaço. Os discursos da inclusão não são vistos nesta pesquisa como simples textos, mas “como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas”. (FISCHER, 2002, p. 43). Tais discursos inclusivos são entendidos para

além de uma suposta representação de uma realidade inclusiva que se quer alcançar, mas como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam”. (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

Sendo assim, penso que os documentos escolhidos para serem analisados constituem-se em uma estratégia metodológica potente, pois ajudam a olhar para os discursos inclusivos que circulam nessa época e para a forma como eles apresentam estratégias de governo que operam não só sobre os sujeitos anormais, mas sobre os próprios sujeitos normais. No intuito de explorar a temática que vem sendo trabalhada a fim de buscar contribuições para esta investigação é que na seção a seguir, considero importante mostrar como a inclusão vem sendo apresentada, problematizada e discutida bem como sua relevância na contemporaneidade, a partir de outros olhares, uma vez que ela se constitui como objeto de estudo de muitos trabalhos acadêmicos.

1.3 Outros Olhares Sobre a Temática da Inclusão Escolar: Problematizações, Aproximações e Distanciamentos Possíveis

[...]iniciar uma problematização sobre a inclusão — seja no âmbito mais amplo da sociedade, seja no âmbito mais restrito da educação escolar —, e sobre as relações que ela mantém com o resto do mundo, para, a partir daí, compreender melhor o caráter inventado dos entendimentos correntes que se têm sobre ela. (VEIGANETO, 2008b, p. 12).

Começar uma problematização sobre a inclusão, partindo do pensamento de Veiga-Neto (2008a), é o modo como escolho dar início a esta seção devido a proximidade do entendimento do autor com um dos objetivos desta pesquisa: olhar para os discursos inclusivos, na amplitude das suas relações sociais, para entender também como a inclusão foi sendo constituída no campo da educação, como uma necessidade dos dias atuais, a ponto de operar sobre todos os sujeitos, normais e anormais. Sabe-se que, atualmente, com a circulação dos sujeitos ditos anormais nas escolas e nos mesmos espaços sociais que os normais, algumas verdades têm se proliferado em muitos discursos no campo educacional, responsabilizando todos pela efetivação da inclusão. Nesses discursos, o que mais se identifica são palavras que expressam uma conduta adequada a se ter diante dos sujeitos ditos anormais.

Desse modo, percebe-se que a circulação desses discursos, na sociedade, tem ganhado força a partir da década de 1990, com a proposta de uma escola para todos e com uma série de políticas educacionais inclusivas que passam a surgir trazendo, inclusive, os benefícios da

convivência entre os sujeitos ditos normais e os anormais¹¹. Tais políticas e discursos pró-inclusivos surgem assim, no momento histórico em que no Brasil vemos a emergência de uma nova racionalidade política, o neoliberalismo.

Pode-se dizer que neste cenário político a inclusão e a lógica neoliberal passam a se articular, justamente porque para que esta nova racionalidade se mantenha é preciso que o princípio da inclusão esteja em funcionamento. Para que ela se mantenha, é necessário que todos participem do jogo social e econômico que esta racionalidade coloca em movimento, que todos possuam acesso e participação, ainda que minimamente, nesse jogo, ou seja, que todos estejam incluídos e que ninguém fique de fora.

Neste contexto, observa-se que os discursos inclusivos cada vez mais “reafirmam a veracidade da proposta de inclusão e geram na população, um sentimento de pertencimento, de cumplicidade e de mobilização” (RECH, 2013, p. 30), à medida que, repassam a ideia de a inclusão ser uma possibilidade para equiparar oportunidades e, desse modo, também, condições de vida. Criam-se, assim, justificativas que sustentam um projeto de educação para todos e que geram, na população, o compromisso de difusão dessa ideia.

A partir daí, observo que os discursos sobre a inclusão apresentam-se como uma imposição contemporânea, que tem mobilizado todos a lutar por um mundo mais igualitário, onde as pessoas tenham as mesmas condições de acesso aos espaços, os mesmos direitos e, assim, as mesmas possibilidades. Essa trama discursiva acaba por subjetivar os sujeitos, de modo que a inclusão se constitui não só como uma verdade no campo da educação, mas também como uma necessidade do nosso tempo. Entendo, assim, a inclusão na contemporaneidade como um imperativo de Estado¹², que “deriva do entendimento de que ela é algo natural, algo que sempre esteve aí e que, uma vez perdida — por obra de certos arranjos sociais e principalmente econômicos —, deve ser agora resgatada”. (VEIGA-NETO, 2008b, p. 21).

Cada sujeito da população passa a ser assim uma engrenagem importante para a manutenção dessa lógica neoliberal e para a inclusão. Os sujeitos passam a ser capturados pelas verdades desses discursos inclusivos e responsabilizados pela efetivação da inclusão nos espaços sociais e escolares. Diante disso, torna-se importante pensar sobre como vem se configurando o espaço da escola e a sua importância no contexto inclusivo, de forma a

¹¹ Essas questões históricas serão retomadas no segundo capítulo.

¹² Inclusão é compreendida enquanto um imperativo de Estado “pelo seu caráter de abrangência e de imposição a todos, que ninguém pode deixar de cumpri-la, que nenhuma instituição ou órgão público possa dela declinar.” (LOPES; RECH, 2013, p. 212).

“examinarmos como ela se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 98).

A escola como sendo local que não foi criado apenas para desenvolver práticas de ensino que oportunizem às crianças melhores condições para a construção de seus conhecimentos, pode ser compreendida muito mais como uma maquinaria capaz de moldar subjetividades, pois

[...] bem antes de funcionar como um aparelho de ensinar conteúdos e de promover a reprodução social, a escola moderna funcionou – e continua funcionando – como uma grande fábrica que fabricou – e continuando fabricando – novas formas de vida. (VEIGA-NETO, 2007, p. 101).

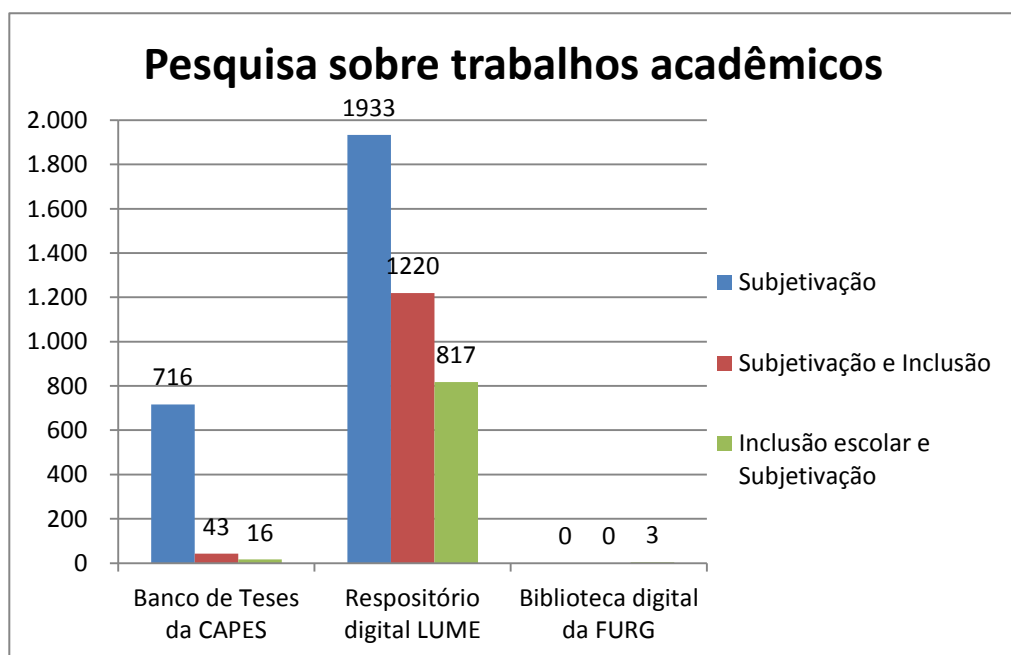
Através de suas práticas disciplinares é nos ensinado a forma como devemos ser, como devemos nos comportar na sociedade, que postura adotar em cada lugar e tempo, no intuito de que todos possam se autogovernarem sendo capazes de pensar e avaliar cada uma de suas ações. Desse modo, no contexto da inclusão, o espaço da escola tem se constituído como um lugar de extrema importância para a produção de sujeitos capazes de respeitar e acolher a diversidade.

Com o surgimento das propostas de educação inclusiva e de novas reconfigurações no campo educacional observa-se uma série de práticas que visam à aproximação entre os sujeitos normais e os anormais na escola. Trata-se de práticas que objetivam aproximar esses sujeitos em um mesmo espaço físico, não só propondo sutilmente uma diferenciação ou uma demarcação entre eles, mas sim uma identificação, na qual é possível observar práticas de normalização/subjetivação, operando sobre os sujeitos incluídos.

Porém, o que pouco se discute com essa aproximação são os efeitos gerados nos sujeitos ditos normais. A maior parte das leituras e dos estudos realizados, que ressaltam uma espécie de aceitação dos discursos inclusivos, por parte da população, referem-se à efetivação da inclusão dos sujeitos ditos anormais no espaço escolar, mostrando estratégias que buscam normalizá-los. Conforme já mostrado, segundo as professoras que foram entrevistadas no decorrer do meu Trabalho de Conclusão de Curso, não basta apenas criar estratégias para intervir, de modo a normalizar os sujeitos anormais, pois os sujeitos normais precisariam aceitá-los nas classes regulares. Para elas, essa passa a ser uma condição para que a inclusão se efetive. Diante disso, resalto que, sendo este segundo eixo o foco desta investigação, tornou-se necessário buscar trabalhos acadêmicos que abordassem sobre a inclusão e seus efeitos na conduta dos sujeitos normais a fim de encontrar contribuições para a construção desta pesquisa.

Ao realizar uma busca no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), no Repositório Digital da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (LUME) e na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, à procura dos trabalhos acadêmicos produzidos, relativos à temática mais geral da minha pesquisa, a inclusão escolar, deparei-me com mais de 1.000 trabalhos. Por essa razão foi preciso refinar a pesquisa para obter resultados mais precisos, de modo a encontrar trabalhos próximos ao que, em um primeiro momento, me propus investigar. Inicialmente a problemática norteadora desta pesquisa se constituía pelo interesse em investigar como os discursos da inclusão escolar, que circulam na contemporaneidade, operam sobre os sujeitos normais na escola, tendo como objetivo principal compreender como esses discursos produzem processos de subjetivação dos sujeitos normais que frequentavam o espaço escolar, conforme já mostrado.

De acordo com a problemática inicialmente desenvolvida utilizei as palavras-chave “normalização” e “inclusão” onde, de um modo geral, foi possível encontrar nos três locais 2.325 trabalhos que, em sua maioria, tratavam da inclusão dos sujeitos com alguma síndrome ou deficiência. Foi preciso, então, realizar a pesquisa a partir de palavras-chave mais próximas a este primeiro objeto de estudo construído, tais como: “Subjetivação”; “Subjetivação e inclusão”; “Inclusão escolar e subjetivação”, sendo possível obter, conforme mostra o gráfico na sequência, os seguintes resultados¹³:



¹³ Considerando que tais resultados são mutáveis ao longo do tempo, cabe ressaltar, que os mesmos se referem à busca por trabalhos acadêmicos realizada no dia 28 de março de 2015.

No processo de busca, em um primeiro momento, utilizei a palavra “*subjetivação*” no Banco de Teses da CAPES, encontrando 716 registros, nos quais os processos de subjetivação estavam relacionados às seguintes temáticas: identidade docente, sujeitos com deficiência, gênero e sexualidade, maquinaria escolar, inclusão social, mídias e outras formas de vida. Utilizando as palavras “*subjetivação e inclusão*”, 43 registros foram encontrados, sendo que apenas um dos trabalhos abordava a sociedade de diversidade e a demanda de subjetividades inclusivas a partir de aportes teóricos críticos. Ao utilizar as palavras “*Inclusão escolar e subjetivação*”, surgiram 16 registros; porém, tratava-se dos mesmos trabalhos encontrados nas pesquisas anteriores.

Já na busca realizada no LUME, foi possível encontrar, a partir da palavra “*subjetivação*”, 1.933 registros, que problematizavam a constituição da mulher, a categoria social de aluno, a alfabetização e a deficiência. Com as palavras “*subjetivação e inclusão*”, obteve-se 1.220 registros de estudos, que retratavam as mesmas temáticas já mencionadas. E através das palavras “*Inclusão escolar e subjetivação*”, 817 registros visualizados faziam referência aos mesmos trabalhos anteriormente encontrados.

Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, obteve-se como resultado apenas três estudos, utilizando as palavras “*inclusão escolar e subjetivação*”. Os estudos encontrados abordavam o atendimento educacional especializado e os discursos na formação docente.

Ainda que na busca realizada não se tenha encontrado trabalhos acadêmicos que abordem especificamente a inclusão e seus efeitos sobre os sujeitos normais, foi possível selecionar, quatro trabalhos, que contribuíram para pensar no objeto de estudo desta pesquisa e que me auxiliaram na construção dos primeiros objetivos pensados para essa investigação. Tais trabalhos foram escolhidos não só pela temática que abordam (a inclusão), mas principalmente pela perspectiva teórica que adotam, para olhar e analisar as práticas de in/exclusão. A seguir, apresenta-se uma pequena contextualização dos estudos citados e uma breve articulação dos mesmos com o que se pretendeu inicialmente investigar:

- *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva* (UNISINOS, 2011), de Eliana da Costa Pereira de Menezes. Esta tese se deu por meio de um olhar genealógico sobre as práticas operadas pela escola, a partir do entendimento de que a mesma se constitui em uma maquinaria de normalização a serviço do Estado, para a produção de subjetividades inclusivas. A autora analisa um conjunto de políticas inclusivas produzidas no Brasil, nos últimos anos, e os registros

de práticas escolares de uma escola pública estadual. No decorrer do trabalho, a autora expõe seu entendimento sobre a inclusão como um imperativo da atual racionalidade política, em aliança com a escola, na produção de subjetividades adequadas aos modos de vida neoliberais, mostrando que há um deslocamento da inclusão como uma condição de possibilidade para uma condição de obrigatoriedade. Nesse sentido, tal estudo me possibilitou pensar nos tipos de subjetividades inclusivas que se quer produzir a partir dos discursos da inclusão; e nos regimes de verdade, pelos quais os sujeitos vêm se subjetivando, de modo a se ocuparem não só de si, autogerenciando sua conduta, mas também dos outros.

- *Inclusão escolar e a educação para todos* (UFRGS, 2010), de Iolanda Montano dos Santos. Essa tese tem por objetivo levantar problematizações acerca da inclusão e da sua intensificação na sociedade atual. A autora, no decorrer do trabalho, mostra como a inclusão está implicada nas concepções de cidadania e no acesso e participação dos sujeitos aos e em diferentes espaços sociais. Tem como problema central o reconhecimento de que, na atualidade, não basta integrar os sujeitos, mas sim incluí-los na vida escolar e social de sua comunidade. A partir de ferramentas-conceito de Michel Foucault, a autora analisa documentos nacionais e internacionais e revistas direcionadas aos educadores, mostrando que a inclusão escolar e social estão envolvidas na produção de sujeitos mais autônomos e autorregulados. Esse estudo, assim, possibilitou pensar a inclusão escolar em um sentido mais amplo, como uma das estratégias desenvolvidas pela inclusão social, a fim de produzir outras formas de vida mais úteis à sociedade.

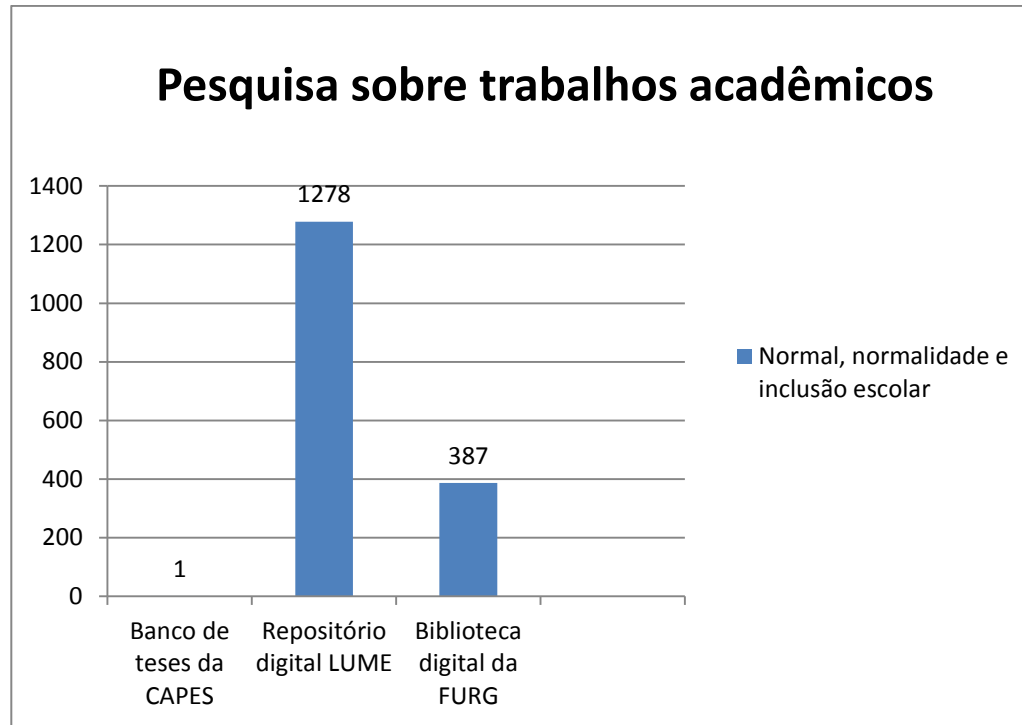
- *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.* (UNISINOS, 2010), de Tatiana Luiza Rech. Essa dissertação apresenta um estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, elegendo como recorte temporal e político, o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 – 1999 a 2002). Tem por objetivo mostrar como a inclusão foi se constituindo através de práticas de mobilização social, nas quais a governamentalidade opera sobre o conceito de normalização. A partir das teorizações dos estudos foucaultianos, nas análises de sua pesquisa, a autora mostra os movimentos que foram ocorrendo no governo FHC, do movimento de integração até a passagem para o movimento de inclusão escolar. E ainda o quanto a inclusão pode ser entendida, na

atualidade, como um imperativo no qual a regra determina que todos devem estar incluídos, de modo a se transformarem na extensão do Estado e que todos façam a vigilância de todos. Nesse sentido, o estudo em questão possibilitou pensar na inclusão enquanto uma necessidade atual. Fez pensar também nas condições que possibilitaram com que ela se constituísse enquanto um imperativo que se impõe a todos, a partir dos movimentos de integração e de inclusão.

- *A racionalidade neoliberal nas práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes.* (UFSM, 2015), da autora Fernanda de Camargo Machado. A tese traz problematizações relativas à proveniência, à emergência, ao funcionamento e aos efeitos do chamamento recorrente nas atuais políticas de inclusão no Brasil, que ressaltam a urgência do acesso e da participação de todos na escola comum, assim como a convivência entre deficientes e não-deficientes. O objetivo da tese de Machado é compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação, a partir de práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes. Com base em uma inspiração no método genealógico, analisando um conjunto de documentos a autora buscou entender como assumimos práticas de sensibilização para a autocondução, frente aos sujeitos deficientes. Nas análises, foi possível identificar uma “pedagogia da sensibilização para a inclusão”, que busca mobilizar a todos, apostando nos benefícios de se conviver com o sujeito deficiente. Com isso, a autora percebeu o quanto as práticas de sensibilização para a inclusão escolar e a racionalidade neoliberal estão implicadas na manutenção do regime de verdade da inclusão. Nesse sentido, a tese possibilitou pensar os discursos recorrentes no campo da educação que procuram sensibilizar e subjetivar os sujeitos normais para a aceitação dos deficientes.

Após a qualificação deste trabalho, reformulada a problemática de pesquisa e os objetivos desta investigação, de acordo com as contribuições da banca, uma nova busca¹⁴ nos mesmos bancos de dados foi realizada com o mesmo objetivo anterior, de saber o que vem sendo discutido academicamente sobre os efeitos da inclusão nos sujeitos normais, no entanto com palavras-chave próximas a atual problemática e aos novos objetivos, as quais são: “*normal, normalidade e inclusão escolar*”. O gráfico a seguir mostra os resultados que foram possíveis de serem obtidos a partir de tais palavras-chave.

¹⁴ Ressalto novamente que, sendo os resultados dessa busca mutáveis ao longo do tempo, os mesmos foram obtidos no dia 25 de maio de 2016.



Na busca realizada no banco de teses da CAPES, apenas 1 trabalho foi encontrado. Este tinha como foco os sujeitos com deficiência. Já na busca feita no LUME obteve-se 1.278 trabalhos. Em suma, abordavam sobre: uma escola para todos, o preconceito, as estratégias pedagógicas, a medicalização do anormal e sua própria produção. Na biblioteca digital da FURG a maior parte dos trabalhos sobre inclusão também tinham como foco o sujeito anormal e os que tematizavam a normalidade eram de outros campos do saber como o da medicina e psicologia. Tais trabalhos tinham por objetivo discutir sobre as patologias e outros problematizavam os diagnósticos e as classificações das diferenças.

Diante dos levantamentos realizados foi evidenciada a variedade de pesquisas que abordam a temática da inclusão, considerando-a um tema relevante na contemporaneidade. No entanto, como foi possível observar, a maior parte delas tem por foco o sujeito anormal e a anormalidade trazendo em suas discussões o seu binário, o normal, como naturalizado, sendo escasso o número de pesquisas produzidas no campo da educação que tematizam a normalidade como uma produção histórica e/ou que analisam os efeitos da inclusão escolar sobre os sujeitos normais. Percebe-se, com isso, a relevância desta investigação, já que a inclusão tem se mostrado, na contemporaneidade, uma necessidade que atinge e gera efeitos sobre todos, e talvez, mais enfaticamente sobre os normais, a partir do momento em que os sujeitos ditos anormais ocupam o espaço da escola regular e passam a circular por outros espaços sociais.

Além disso, ressalto que os dois levantamentos empreendidos trouxeram muitas contribuições para pensar na importância dessa investigação e sobre o objeto a ser investigado. Nesse sentido, gostaria de destacá-las através da apresentação de dois movimentos que foram sendo construídos a partir da leitura dos trabalhos encontrados: um de aproximação e outro de distanciamento.

A aproximação com os trabalhos acadêmicos destacados no primeiro levantamento se deu por dois motivos: primeiramente, pela escolha da perspectiva teórica que as autoras utilizam para direcionar um olhar à temática da inclusão, conforme já citado anteriormente. Em segundo lugar, pela relação de suspeita que as autoras estabelecem com os discursos inclusivos, percebendo-os enquanto regimes de verdades pertencentes a uma determinada época e geradores de efeitos sobre os modos de agir e pensar dos sujeitos. Embora, este primeiro levantamento tenha sido realizado em busca de contribuições para a primeira problemática construída – foco na subjetivação -, os trabalhos que foram destacados mantiveram sua importância para pensar a problemática posteriormente formulada.

Já o segundo movimento se deu primeiramente, pelo distanciamento com os trabalhos encontrados no primeiro levantamento que apresentavam uma abordagem salvacionista e benevolente da inclusão, trazendo estratégias e orientações para se pensar a superação das desigualdades sociais e a exclusão. No segundo levantamento, o distanciamento com os trabalhos encontrados se deu pelo fato de que a normalidade era tematizada por outros campos do saber que a colocavam em oposição ao anormal, classificando-o e assim nomeando-o.

Ao me distanciar de tais trabalhos não pretendi negar sua importância, mas sim deixar claro a intenção desse estudo, pois não pretendo produzir respostas, tampouco fazer um julgamento de valor sobre as práticas de inclusão que estão sendo postas em funcionamento. Para além disso, a intenção é problematizar os efeitos de verdade que os discursos inclusivos, materializados em diversos documentos oficiais, geram sobre os sujeitos normais, bem como as estratégias direcionadas a esses e que são colocadas em movimento por tais discursos. Porém, considerando que os discursos inclusivos vigentes na contemporaneidade nem sempre existiram e que os normais nem sempre foram alvos dos mesmos, antes de adentrar nos movimentos de análise, olhar para a história torna-se outro movimento de pesquisa importante a ser empregado.

O movimento histórico que se deseja empregar se justifica, portanto, devido à importância para essa pesquisa de problematizar o próprio sujeito normal que é foco desta investigação, ou seja, a própria noção de normalidade no sentido de entender não só como,

através de acontecimentos históricos, ela foi sendo produzida, mas também como foi se configurando práticas direcionadas ao normal que nos permitem pensar e problematizar a inclusão enquanto uma necessidade contemporânea que atinge todos os sujeitos – normais e anormais. É sobre tal movimento que se trata o capítulo a seguir.

CAPÍTULO II –

RECUAR AO PASSADO PARA FAZER UMA HISTÓRIA DO PRESENTE

Colocar o presente na origem é o mesmo que colocar a carreta na frente dos bois: querer encontrar pronto no passado aquilo que é próprio do presente e que se engendrou num quase sempre complexo processo histórico. (VEIGA-NETO, 2005b, p. 72).

Eis outro modo de olhar para a história, outra relação entre passado e presente que se difere da forma como muitos de nós fomos ensinados pela História da escola. Uma forma de olhar que se afasta dos grandes acontecimentos históricos e de todos os personagens consagrados pela história, reconhecendo que ela é composta por uma seleção de momentos que, não só coloca em destaque alguns acontecimentos, como também oculta e exclui outros tantos. A relação que estabeleço entre passado e presente é outra, pois penso que se constitui em um caminho investigativo pouco produtivo apoiar-se nesta história de grandes heróis e de acontecimentos gloriosos já que, neste estudo, não estou à procura de respostas concretas ou de explicações verdadeiras que apontem a origem daquilo que identifico como um problema do presente.

O recuo histórico que procuro empregar, portanto, não tem a função de estreitar as formas de pensar a atualidade a partir da busca por uma resposta. Para além dessa possibilidade, procura-se apresentar tantas outras que permitam pensar formas diferentes de lidar com as problemáticas que nos inquietam. Seguindo tal caminho, o olhar lançado sobre a história nesta pesquisa tem um objetivo muito específico: entender como, por meio de processos históricos, a normalidade foi sendo constituída e como foram se configurando práticas inclusivas que passaram a atingir e gerar efeitos não apenas nos anormais como também, e mais enfaticamente na contemporaneidade, nos normais.

Para mostrar um pouco dessas práticas discursivas contemporâneas, coloco em destaque alguns discursos presentes em uma revista de ampla circulação na maior parte das escolas e entre os profissionais da educação:

Jamais haverá uma sociedade inclusiva se não tivermos uma escola transformadora. Cabe à escola, junto com a família, plantar a semente de um cidadão mais ético. A inclusão é, acima de tudo, uma questão de ética. (NOVA ESCOLA, 1997, p. 57).

Aceite o desafio de incluir deficientes em sua sala de aula. Todos vão ganhar com isso. (NOVA ESCOLA, 1999, p. 9).

Preparando a escola inclusiva: o primeiro passo é sensibilizar e treinar todos os funcionários da instituição: professores, orientadores e todo o pessoal que trabalha ali. É importantíssimo também sensibilizar os pais – sobretudo os dos não-deficientes. Todos devem desempenhar um papel ativo no processo de inclusão. (NOVA ESCOLA, 1999, p. 12).

Através dos discursos destacados, é possível evidenciar um chamamento para que todos assumam para si o compromisso da inclusão, uma necessidade de que ela seja aceita por todos e que por eles seja posta em funcionamento. Ao olhar os discursos em questão, é sabido que eles nem sempre se apresentaram dessa maneira. Produzidos de diferentes modos, em diferentes contextos históricos, eles não são naturais e, por isso, nem sempre estiveram entre nós. Logo, recorrer a acontecimentos passados é um convite para pensarmos a produção histórica desses discursos inclusivos e seus possíveis efeitos, de modo a colocar em suspenso o que se apresenta, no presente para nós, como calmaria.

Nesse sentido, ao transformar a necessidade da inclusão em um problema do presente, não se tem a intenção de realizar uma pesquisa histórica. O que se deseja é selecionar alguns fragmentos históricos de épocas distintas, nos quais é possível perceber como a normalidade foi sendo produzida, bem como algumas práticas relacionadas ao que conhecemos hoje por processos de in/exclusão e suas ênfases sobre os anormais e normais. Para isso, me aproprio de alguns entendimentos empregados por Michel Foucault em seus estudos históricos. Talvez uma das maneiras de começar a explicitá-los seja problematizando o próprio estatuto de verdade que a história possui, “as ilusões envolvidas nesse jogo de contar o passado, como se fosse um contato direto com os mortos, acreditando-se revelar o que “de fato” aconteceu”. (RAGO, 2005, p. 258).

Ao recorrer aos acontecimentos históricos, compreendo que a história não é neutra. Composta por uma seleção de acontecimentos, ela é produzida na e pelas relações de poder que acontecem em determinados tempos históricos e em determinadas racionalidades. A história não pode ser entendida como um conjunto de fatos que, como grandes reveladores de uma essência verdadeira, seria capaz de mostrar o que aconteceu em tempos passados, pois deve-se levar em conta que cada racionalidade põe em funcionamento uma ordem que irá conduzir o olhar do sujeito-historiador de modo que, em uma determinada época, certos acontecimentos se tornarão mais relevantes a ponto de a comporem.

Penso que, para construir, então, uma problematização do presente, não só para conhecermos como se constituíram certos discursos e modos específicos de vida, mas também para pensarmos em novas formas de se viver, é preciso, ao direcionar um olhar para a história,

[...] libertar-se de determinadas representações do passado, de procedimentos que levam a determinados efeitos, relações de poder, enfim, de construções autoritárias do passado – sobretudo das que se supõem as únicas verdadeiras – e que, para além dos sujeitos excluídos, suprimem o contato direto com as experiências da liberdade, inventadas e usufruídas por nossos antepassados. (RAGO, 2005, p. 261).

Por isso, ao fazer um recuo ao passado não pretendo realizar uma descrição cronológica dos gloriosos acontecimentos históricos na busca por uma origem ou por uma relação de causa-efeito – para dizer o que se entende hoje por normalidade e inclusão –, mas de desnaturalizar os fatos. Trata-se de olhar para a história no intuito de “marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; espreitá-los lá onde menos se os esperava e naquilo que é tido como não possuindo história”. (FOUCAULT, 2014, p. 55). De mostrar as práticas infames, consideradas irrelevantes de serem postas em discussão, a ponto de ganhar prestígio ou fama nos livros de história.

Outro entendimento que os estudos de Michel Foucault proporcionam, refere-se ao caráter não evolutivo e linear atribuído aos acontecimentos históricos. Não há uma sequência de acontecimentos que surgem com o objetivo de superar, de substituir, por ser melhor, um outro. A história é compreendida aqui como um conjunto de complexos acontecimentos que ocorrem em diferentes tempos. Ela é vista em suas descontinuidades, nas suas rupturas, em seus pontos de emergência, assim como nas condições de múltiplas possibilidades em que surgem outros acontecimentos, pois se reconhece que “o que se encontra no começo histórico das coisas não é a identidade ainda preservada da origem – é a discórdia entre as coisas, é o disparate”. (FOUCAULT, 2014, p. 59). Olhar para a história por esse viés, portanto, é reconhecer que ela se constitui de acontecimentos construídos em meio a complexas redes de contingências, permeadas por relações de poder, onde se dão embates de forças, disputas e conflitos. Conforme aponta Foucault (2014, p. 83),

A história, genealogicamente dirigida, não tem por fim reencontrar as raízes de nossa identidade, mas, ao contrário, se obstinar em dissipá-la; ela não pretende demarcar o território único de onde viemos, essa primeira pátria à qual os metafísicos prometem que retornaremos; ela pretende fazer todas as descontinuidades que nos atravessam.

Sendo assim, entendo que, recorrer aos processos históricos, nesta pesquisa, configura-se em uma estratégia que apresenta possibilidades de entendimento da normalidade e da inclusão como uma produção histórica e, a partir disso, mostrar como, em função de alguns acontecimentos, o normal também passou a ser alvo das práticas e estratégias inclusivas. Partindo desse entendimento, invisto em dois movimentos históricos, com o intuito de destacar alguns acontecimentos que mostram a produção da noção de normalidade e das

práticas de in/exclusão desenvolvidas em diferentes épocas. O primeiro se detém em tensionar a noção de normalidade e o segundo, em destacar práticas e estratégias de in/exclusão, postas em funcionamento por mecanismos de poder, mostrando seus deslocamentos e suas ênfases sobre os sujeitos anormais e normais. O primeiro movimento será tratado na seção a seguir.

2.1 A Produção da Noção de (A)normalidade

Parto da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, que consiste em dizer: suponhamos que os universais não existem; [...]. (FOUCAULT, 2008b, p. 5).

A epígrafe acima se refere a uma questão de método apontada por Michel Foucault em 1979, no seu curso “Nascimento da Biopolítica”. Em um momento do curso, o mesmo traz como exemplo o modo como analisou os acontecimentos históricos para indagar a loucura. Em suas investigações sobre tal, deixa claro que não buscava na história a existência da loucura. Pelo contrário, suas indagações abandonavam este conceito e partiam da suposição de sua inexistência, para assim analisar os diferentes acontecimentos e as diversas práticas históricas que se pautaram na ideia da loucura e que assim foram a produzindo em determinados momentos históricos. Desse modo, utilizo a epígrafe acima enquanto uma das lições de método deixadas pelo autor e que, neste momento, desejo empregar para pensar a produção da noção de normalidade.

Início este recuo histórico, portanto, partindo da inexistência dos universais, afastando-me de qualquer conceito prévio criado sobre a normalidade, propondo justamente a inversão dessa lógica que permeia diversos trabalhos sobre a inclusão. Ao invés de problematizar a anormalidade, tomando como naturalizada a normalidade, faço o movimento inverso. Direciono meu olhar para a produção dos sentidos dados à anormalidade para assim problematizar a construção da ideia de normalidade. Trata-se, dessa forma, de desnaturalizá-la, abandonando a ideia de que ela é algo que está dado, a fim de mostrar como foi sendo produzida em diferentes momentos históricos na relação entre determinadas práticas de saber/poder.

Ao me propor realizar este movimento, observei que historicamente existe uma maior ênfase de pesquisas e discussões sobre a constituição da noção de anormalidade e a produção do sujeito anormal. Como um exemplo disso, destaco a própria obra, “Os anormais” de Michel Foucault. Nesta, o autor faz um estudo histórico sobre as três figuras que constituem o campo da anomalia. Coloco em destaque tal obra, pois a partir desse estudo produzido por Michel Foucault, passei a notar que, de forma correlata ao aparecimento de determinados sentidos construídos sobre a anormalidade, também foram sendo constituídas noções de

normalidade. Ou seja, com isso não quero dizer que passei apenas a perceber que as noções de anormalidade e normalidade surgem em um mesmo período histórico, mas que ambas vão se constituindo mutuamente em uma relação de imanência, pois cada uma delas justifica a existência da outra.

Com o intuito de mostrar como a noção de normalidade se constituiu historicamente, foi necessário garimpar os estudos históricos de Michel Foucault, Lilia Lobo e Georges Canguilhem. A escolha por tais autores se deu pelas discussões que fazem sobre as noções de norma, normalidade e anormalidade. Partindo desses estudos, foi possível construir três categorias que expressam sentidos históricos de normalidade, as quais nomeio, pelo menos provisoriamente, de: normalidade transcendental, normalidade científica e normalidades diferenciais. Cabe ressaltar que cada uma dessas noções apresenta particularidades, pois possuem relação com saberes específicos que passaram a ser produzidos e esmiuçados ao longo de cada época. Passo, desse modo, a explorar cada uma delas em sua especificidade. Vale lembrar que fazer a história dessa noção de normalidade não é a intenção deste trabalho. Trata-se apenas de um exercício de contextualização visando compreender, brevemente, como ela foi se constituindo para poder analisar o presente. Começamos então pela noção de normalidade transcendental.

Na idade média, percebe-se que a noção de normalidade é constituída pelos saberes religiosos e/ou divinos estando vinculada ao corpo e a conduta dos sujeitos. Tinha-se a existência de princípios divinos que funcionavam como um sistema de regras entendidas como naturais e que determinavam a normalidade dos sujeitos de duas maneiras. Primeiramente, e pode-se dizer que com mais ênfase, a normalidade era atribuída a partir do reconhecimento de formas físicas ligadas ao corpo dos sujeitos, e em segundo, através de suas condutas, considerando determinados comportamentos como normais e naturais.

Com relação ao corpo normal, pode-se dizer que, para os saberes divinos ele era entendido como obra da natureza, visto que o homem encontrava-se associado à “imagem e semelhança de Deus, portanto, ser perfeito” (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135). A ideia de perfeição divina atribuída ao corpo normal se dava com base em uma série de características visíveis que se mostravam frequentes – e que por essa razão eram entendidas como naturais – entre os sujeitos em termos de estruturas, como por exemplo, a quantidade de membros. Se é possível fazer tal afirmação é porque sabe-se que de forma correlata a essa noção de normalidade, tem-se a existência de um fenômeno raro, o surgimento de um corpo disforme que era compreendido como “não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza”. (FOUCAULT, 2001, p. 69).

As transgressões aos princípios divinos aparecem com as deformidades que “eram percebidas através de signos exteriores do corpo – pernas tortas, dedos a mais nas mãos, pés disformes.” (BENVENUTO, 2006, p. 231). Porém, o aparecimento do que Foucault (2001) nomeia como “monstro humano¹⁵”, não representava apenas a desordem das diferenças que definiam o que é espécie, gênero e reino, mas também e, sobretudo, as terríveis condições da alma. Suas deformidades eram explicadas pelos saberes divinos como a manifestação da ira de Deus, um castigo divino, devido às transgressões do homem aos preceitos religiosos como, por exemplo, a depravação e os coitos antinaturais, ou seja, relações sexuais entre um homem e um animal (LOBO, 2008). De acordo com os apontamentos de Canguilhem (2012, p. 190), veremos que

a idade média conserva a identificação do monstruoso com o delituoso, mas a enriquece com uma referência ao diabólico. O monstro é a um só tempo o efeito de uma infração à regra de segregação sexual específica e o indício de uma vontade de perversão do quadro das criaturas.

Diante disso, o que se pode afirmar, primeiramente, é que tudo que escapava da ordem religiosa, em termos físicos do corpo, era explicado pelo saber religioso como aberração, castigo divino, ação do demônio ou estava relacionado à impureza e ao pecado (FRANÇA, 2014). Em segundo, a partir das próprias explicações divinas dadas às transgressões de suas ordens, pode-se observar que a normalidade não se encontrava associada apenas às características corporais dos sujeitos, mas também aos modos como os mesmos se conduziam.

O que nomeio como normalidade transcendental está relacionado também às condutas que se guiavam pelos princípios divinos, aos sujeitos que se mostravam prudentes por serem capazes de gerenciar suas vontades, reconhecendo, na obediência a esses saberes, o caminho para a sua salvação e felicidade (MACHADO, 2015). Para garantir sua salvação em outro mundo e a purificação da alma, os sujeitos precisavam seguir rigorosamente as regras de conduta impostas pelos princípios divinos. Dentre as práticas comuns desta época estão “o jejum, a abstinência e as autoflagelações [...] cujo objetivo principal era a purificação da alma” (CASSIMIRO; GALDINO; SÁ, 2012, p. 73), bem como “o cuidado com o nu, com os excessos de alimentos, a ‘gula’, com as práticas corporais (o sexo, em particular) e esportivas (a mostra do corpo em público)”. (LE GOFF; TRUONG, 2010, p. 610), entre outras.

¹⁵ Da idade média ao século XVIII o monstro se constituía em um misto. Ele era “[...] o misto de dois reinos, o reino animal e o reino humano: o homem com cabeça de boi, o homem com pés de ave [...] a mistura de duas espécies [...]: o porco com cabeça de carneiro [...] o misto de dois indivíduos: o que tem duas cabeças e um corpo, o que tem dois corpos e uma cabeça [...] o misto de dois sexos: quem é ao mesmo tempo homem e mulher. [...] Enfim, é um misto de formas: quem não tem braços, nem pernas, como uma cobra, é um monstro.”. (FOUCAULT, 2001, p. 79).

Nesse sentido, compreende-se que para estar na normalidade não bastava apenas os sujeitos terem um corpo com características entendidas como naturais, era necessário também possuir uma conduta de acordo com os princípios religiosos que permitissem a purificação da alma. Isso fica evidente, uma vez que os chamados loucos e os surdos eram também exemplos das transgressões divinas e, por isso, também da existência da monstruosidade na Idade Média. Embora eles não apresentassem características visíveis como as deformidades, seus comportamentos eram vistos como uma desordem do espírito, da alma, pois transgrediam os princípios naturais, morais e divinos. O modo como loucos e surdos se comunicavam e se relacionavam com outros sujeitos, demonstrava o caráter “contranatureza” de suas ações. Comparados aos animais em estado selvagem, esses sujeitos não apresentavam regularidades divinas como a linguagem e a razão (BENVENUTO, 2006).

Pode-se dizer, portanto, que, na Idade Média, a noção de normalidade é construída tendo como base o saber religioso ou divino, tanto no que se refere à materialização no corpo e sua visibilidade, quanto na forma como os sujeitos se conduziam.

A partir do fim do XVI e no decorrer dos séculos XVII e XVIII, os saberes divinos não se constituem mais como principal paradigma. Eles deixam de ser o principal modo pelo qual os sujeitos se organizam, explicam e compreendem o mundo. O conceito de virada disciplinar, enquanto “fenômeno ocorrido no século XVI em que um novo regime de verdade se estabelecia criando novos saberes não apenas *sobre o mundo* como, também — e aí a maior novidade —, sobre *como colocar uma ordem no mundo*” (VEIGA-NETO, 1996, p. 151), ajuda a pensar como a noção de normalidade, nesse contexto, ganha um novo sentido.

Com a expansão das disciplinas em outro eixo, o dos saberes, a Ciência passa a se constituir como outro regime de verdade. Tem-se assim, nesta época, o que Nietzsche (2004) aponta como sendo uma troca de ídolos, “de um lado está Deus, um ser superior, nos trazendo a ideia de transcendência; do outro está a Ciência, marcando o conhecimento legítimo.”. (HENNING; CHASSOT, 2009, p. 420). O que ocorre neste período é que a verdade, antes alocada em Deus, agora passa a ser explicada pela Ciência, pela Razão. Assim, “Deus vai dando lugar a razão como princípio explicativo e orientador da vida social, onde se inventarão novas tecnologias de controle, disciplinamento, orientação e instrumentalização específicas para a configuração de uma nova sociedade.”. (POOLI, 2014, p. 2).

A noção de normalidade passa assim a não estar relacionada apenas a princípios religiosos, naturais e/ou divinos. Sua construção é determinada também, e com mais ênfase neste período histórico, pelos saberes científicos que passam a produzir descrições minuciosas sobre os sujeitos. Neste contexto, o homem passa ser aquele que precisa ser separado da sua

“natureza” e distanciado da sua animalidade. Ele “terá que se converter em ser “civilizado”, em ser cada vez mais individualizado”. (VARELA, 2000, p. 80). Conforme aponta Veiga-Neto (1996, p. 113)

Em termos comportamentais, então, passa-se a entender como *civilizado* aquele que segue disciplinadamente um minucioso código que prescreve, de modo muito detalhado, o que se pode e o que não se pode fazer e dizer publicamente; é aquele que obedece, de preferência de modo automático, a um extenso conjunto de regras práticas de permissão e interdição.

Diante disso, pode-se dizer que outros fatores começam a ser considerados para definir a normalidade dos sujeitos, como atitudes, maneiras de ser e de se comportar que são aceitas socialmente. Cabe ressaltar que, embora a conduta e os comportamentos já fossem tematizados em épocas anteriores e, inclusive, fossem uma das formas de definir aquilo que foi nomeado anteriormente como normalidade transcendental, observa-se que agora eles ganham *status* científico. Se, na Idade Média, os comportamentos dos sujeitos estavam associados às disciplinas que existiam e operavam no eixo corporal¹⁶, articuladas aos saberes religiosos, agora passam a ser explicados por saberes científicos associados às disciplinas, de modo a constituir um ordenamento com base em determinados padrões, como, por exemplo, morais e de saúde, que servem para posicionar os sujeitos. O que era entendido como desvio da noção de normalidade, não será mais explicado como aberração, obra do demônio ou transgressão da natureza, mas por saberes científicos que passam a enquadrá-los como doenças.

O aparecimento dessa noção que nomeio como normalidade científica se encontra associada assim à disciplinarização dos saberes, a uma sociedade disciplinar e à constituição de uma norma fixa e prévia que “[...] vai designar ao mesmo tempo um certo tipo de regras, uma maneira de as produzir e, sobretudo, um princípio de valorização.” (EWALD, 1993, p. 79). Ou seja, essa nova noção de normalidade aparece no deslocamento de uma sociedade que passa a funcionar não apenas por meio da soberania e de suas leis, mas a partir de mecanismos disciplinares e do estabelecimento de normas produzidas a partir das técnicas que descrevem e vigiam “os corpos humanos e os submetem fazendo deles objeto de saber.” (FOUCAULT, 1987, 31- 32).

¹⁶ Conforme se aponta na tese “A ordem das disciplinas”, na Idade Média “os usos da palavra *disciplina* pendiam em favor do eixo corporal” (VEIGA-NETO, 1996, p. 112). Em muitas línguas europeias as disciplinas era um termo usado para designar “instrumento com que frades e crentes se açoitavam por penitência ou castigo.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 112).

A normalidade científica se constituirá, não só através do corpo em sua forma física, mas também, e principalmente, pelos comportamentos cotidianos de cada sujeito, que passam a ser analisados com base em saberes científicos como a medicina e/ou a psiquiatria. Logo, importa “a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos.” (FOUCAULT, 1987, p. 169). Afinal, é isso o que se levará em conta na organização social. Não será tanto uma natureza ou uma suposta essência dos sujeitos, como foi possível observar na noção de normalidade transcendental. Até mesmo porque a preocupação passa a ser com a organização social deste mundo e não com a salvação da alma em outro mundo. O que se torna relevante assim, para a definição da normalidade nesta época, será uma regra prévia, estabelecida a partir desses saberes, que vão definir o comportamento normal e permitir a regulação do que se deseja como aceitável para se viver em sociedade.

A produção dos saberes minuciosos sobre os indivíduos produzirá, portanto, essa medida válida e desejável, a qual nomeia-se como norma. Ela vai ser o modo pelo qual se torna comparável os sujeitos, uma medida comum que igualiza ao mesmo tempo em que torna desigual. Vai permitir a aproximação dos sujeitos a uma regra, ao passo que, do mesmo modo, permite fazer uma distinção daqueles que não se aproximam. Torna cada indivíduo comparável a outro e também permite que os sujeitos se reconheçam diferentes uns dos outros, “age ou provocando ações que homogeneízem as pessoas, ou provocando ações que exaltem as diferenças a partir de referenciais comunitários”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42).

Na sociedade disciplinar, a norma é fixa, estabelecida previamente como uma espécie de modelo. Possui, desse modo, um caráter prescritivo. A partir dela é “que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis”. (FOUCAULT, 2008c, p. 75). A noção de normalidade científica se constitui assim, na prática da norma disciplinar. Nessa prática, há primeiramente uma definição da norma enquanto condição permanente, um modelo, para depois uma identificação dos sujeitos de forma dicotômica. O processo de normalização disciplinar “[...] consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz.” (FOUCAULT, 2008c, p. 75).

Nesse sentido, cada indivíduo torna-se um caso, estando sujeito a um processo de individualização. Reconhece-se dessa forma “normal e anormal não como antítese um do outro, mas como elementos que montam contrafaces da mesma moeda.” (FREITAS, 2012, p. 488). As práticas da norma disciplinar não consideram algo exterior a ela, normal e anormal, ambos estão e são considerados pela norma, ela “integra tudo o que desejaria excedê-la –

nada, nem ninguém, seja qual for a diferença que ostente, pode alguma vez pretender-se exterior, reivindicar uma alteridade tal que o torne um outro”. (EWALD, 1993, p. 87).

Diante disso, pode-se dizer que a noção de normalidade científica será constituída enquanto uma condição, um estado de adequação a uma regra imposta aos sujeitos através de uma norma disciplinar que apresentará um modelo considerado ideal aos indivíduos. Os efeitos dessa padronização que passam a constituir essa noção de normalidade podem ser visualizados nos acontecimentos históricos, primeiramente, no âmbito familiar, em seus investimentos educativos, e nas técnicas pedagógicas que são desenvolvidas lentamente no século XVIII (FOUCAULT, 2001). A partir desse modelo, observável principalmente nesses dois âmbitos, familiar e escolar, os sujeitos vão ser posicionados como normais ou anormais e, para esses últimos, que escapam da noção de normalidade, outras ações serão pensadas, como podemos observar a partir do caso dos incorrigíveis.

O modelo de transgressão da normalidade científica não vai ser tanto o monstro humano como foi possível observar na noção de normalidade transcendental, mas o que Michel Foucault chamou de “indivíduo a ser corrigido”. De forma correlata a essa constituição de normalidade científica, uma variedade de mecanismos disciplinares de correção e normalização são postos em operação para agir sobre os sujeitos que escapam a essa noção de normalidade. O indivíduo a corrigir é um exemplo desses sujeitos. Ele torna-se aquele o qual será difícil de determinar. Sua definição vai se dar pelo fato de não se adaptar a certas regras sociais, pelo fracasso das técnicas familiares e dos investimentos educacionais. O incorrigível através de seu comportamento vai transgredir todo um aparato que tende a disciplinar os sujeitos, ou seja, toda uma série de regras comportamentais para se viver em sociedade. Ele é um sujeito que se constitui nesse jogo de corrigível e incorrigível e que vai exigir uma nova tecnologia com outros saberes, procedimentos e intervenções que, no século XIX, passam a se desenvolver para aproximá-los dessa noção de normalidade.

Com o refinamento e a proliferação de diferentes campos do saber, como, por exemplo, a medicina, a biologia e os saberes psi, no fim do século XVIII, início do século XIX, intensificaram-se as buscas por explicações para os comportamentos que transgrediam e/ou ameaçavam a ordem social. Porém, nesse contexto, a noção de normalidade científica não só aparece associada aos conhecimentos sobre o corpo esquadrihado e aos comportamentos disciplinados dos sujeitos, como também passa a considerar as relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo. Trata-se de um desdobramento dessa normalidade científica. Se a partir do século XVI, como já foi anteriormente mostrado, observa-se a normalidade e o sujeito normal, sendo definidos com mais ênfase a partir de normas

comportamentais e/ou sociais produzidas pelos saberes científicos, no fim do século XVIII, o refinamento desses saberes e a busca por explicações sobre os comportamentos desviantes invadem a psique humana e se deslocam para um outro polo dessa normalidade científica. Tal polo passa a considerar aquilo que não é visível no indivíduo, ou seja, os pensamentos, as emoções, os desejos, suas vontades e experiências, enfim, tudo aquilo que constitui a intimidade do sujeito e por isso, que pode ser considerado como a sua verdade. É a intimidade do sujeito exposta que será capturada pelos saberes científicos.

Dessa forma, a noção de normalidade sofre assim um deslocamento importante. Aquilo que era compreendido pelos saberes religiosos e/ou divinos como “coisas da alma” passa a ser ordenado, classificado e categorizado pelo saber do campo psi e da medicina. Na modernidade, observa-se que as “coisas da alma” serão assim elementos,

“[...] onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. Sobre essa realidade-referência, vários conceitos foram construídos e campos de análise foram demarcados: psique, subjetividade, personalidade, consciência, etc.; sobre ela técnicas e discursos científicos foram edificados; [...]”. (FOUCAULT, 2001, p. 33).

A partir desses saberes, aquilo que era entendido pelo saber religioso como alma, passa a ser considerado como a subjetividade, personalidade e/ou consciência do sujeito. Estas vão estar estritamente relacionadas com os modos que cada um age, vive e se conduz na sociedade, e, por isso, vistas como importantes elementos a serem estudados. Observa-se assim que a subjetividade dos sujeitos passa a ser consultada, interrogada e entendida como a verdade que os mesmos carregam sobre si a ponto de ser legitimada e ganhar status científico para explicar suas condutas e enquadrá-las em um estado de normalidade ou anormalidade.

Se isso ocorre, é porque, na busca por achar explicações sobre as condutas transgressoras, as normas comportamentais e/ou sociais acreditava-se que elas deveriam “ter sua origem investigada, descoberta, revelada”. (MAGALHÃES, 2012, p. 34). Logo, os saberes científicos – dentre estes se destaca os saberes psi e da medicina – investiram e colocaram em operação estratégias que não funcionavam apenas como técnicas de cura ou de correção, mas de compreensão e de prevenção.

Os saberes científicos passam a capturar e a enquadrar as condutas transgressoras em categorias médico-psiquiátricas, a fim de que os sujeitos sejam tratados e/ou curados dos seus vícios. Ou seja, com o intuito de trazê-los o mais próximo dessa noção de normalidade científica.

O modelo de transgressão dessa normalidade pode ser observado por meio do exemplo da criança masturbadora. É possível visualizar neste exemplo uma série de práticas que são postas em operação a partir da relação médico-família para conter a masturbação das crianças. As famílias passam a se inserir na racionalidade médica e serão orientadas a vigiar seus filhos, de modo a evitar que a prática da masturbação ocorra, uma vez que ela estará na origem “de todas as doenças possíveis.” (FOUCAULT, 2001, p. 302). Caso essa prática seja descoberta pelos pais, o médico terá de intervir. Conforme nos mostra Foucault (2001, p. 317):

Os pais devem, portanto, vigiar, espiar, chegar pé ante pé, levantar cobertas, dormir ao lado filho [do filho]; mas, descoberto o mal, têm de fazer o médico intervir imediatamente para curá-lo. Ora, essa cura só será verdadeira e efetiva se o doente aceitá-la e participar. O doente tem de reconhecer seu mal; tem de compreender as consequências dele; tem de aceitar o tratamento. Em suma, tem de confessar. Ora, está muito bem dito, em todos os textos dessa cruzada, que a criança não pode e não deve fazer essa revelação aos pais. Só pode fazê-la ao médico: “De todas as provas – diz Deslandes –, a que é a mais importante adquirir é uma confissão.” Porque a confissão elimina “toda espécie de dúvida”. Ela torna “mais franca” e “mais eficaz a ação do médico”. Ela impede que o sujeito recuse o tratamento. Ela coloca o médico e “todas as pessoas que têm autoridade [...] numa posição que lhes permite ir direto ao assunto, e por conseguinte ter êxito”.

Pode-se dizer assim que, a partir dessas práticas, os saberes conseguem transformar o que compõe a intimidade do sujeito em um ato preciso, em uma afirmação, em uma espécie de “prova”, permitindo que a conduta transgressora seja psiquiatrizada. A criança masturbadora aparece assim, como um sujeito universal em um contexto onde a sexualidade e a própria masturbação são reconhecidas como um discurso e uma prática que devem permanecer interditas devido ao mal que podem causar. A prática da masturbação e a manifestação da sexualidade, vistas em um primeiro momento pelo saber religioso como o pecado do homem cometido contra a carne, seu corpo e alma, vão ser capturadas na modernidade pelo campo da medicina sendo vinculadas pelos médicos como a raiz de muitos males, como as doenças corporais e psicológicas. Nesse sentido, elas vão ser compreendidas

como a raiz possível, ou mesmo a raiz real, de quase todos os males possíveis. [...] é a espécie de causalidade polivalente à qual se pode vincular, e à qual os médicos do século XVIII vão vincular imediatamente, toda a parafernália, todo o arsenal das doenças corporais, das doenças nervosas, das doenças psíquicas. No fim das contas, não haverá na patologia dos fins do século XVIII praticamente nenhuma doença que, de uma maneira ou outra, não decorra dessa etiologia, isto é, da etiologia sexual. (FOUCAULT, 2001, p. 75).

Observa-se, a partir do exemplo dessa figura, a masturbação e a sexualidade, não só como uma conduta que transgredir as normativas sociais impostas e vistas como desejáveis em uma sociedade, mas também, a partir delas, todo um processo de patologização de determinadas formas de vida. Conforme aponta Canguilhem (2009, p. 56), “um ser vivo é

normal em um determinado meio na medida em que ele é a solução morfológica e funcional encontrada pela vida para responder a todas as exigências do meio.”.

Dessa forma a noção de normalidade vai se constituir como uma atividade normativa, pois “entende-se por *normativo* qualquer julgamento que aprecie ou qualifique um fato em relação a uma norma, mas essa forma de julgamento está subordinada, no fundo, àquele que institui as normas. No pleno sentido da palavra, *normativo* é o que institui as normas.”. (CANGUILHEM, 2009, p. 48). Ou seja, compreende-se que a normalidade será assim fabricada por normas que serão inventadas por aqueles que nesta época possuem autoridade para instituí-las. Logo, “não existe fato que seja normal ou patológico em si. A anomalia e a mutação não são, em si mesmas, patológicas. Elas exprimem outras normas de vida possíveis.[...] o patológico não é a ausência de norma biológica, é uma norma diferente.”. (CANGUILHEM, 2009, p. 59).

A noção de normalidade vai ser atribuída aos sujeitos que conseguem incorporar as normas comportamentais e/ou sociais, morais e de saúde impostas pela sociedade como uma forma de vida. Não será assim, só a obediência a essas normas que permitirá a atribuição da normalidade aos sujeitos. É necessário, não só obedecê-las, “[...] mas também produzir e tonar público a verdade sobre si mesmo[...].” (FOUCAULT, 2011, p. 156). Mostrar seu interior, se reconhecer em equilíbrio com essas normas e incorporá-las como uma verdade sua.

Eis, portanto, a normalidade científica. Conforme o que foi mostrado anteriormente, esta noção de normalidade aparece, em um primeiro momento, entre os séculos XVI e XVIII, vinculada aos comportamentos dos sujeitos que estão de acordo com as normas sociais impostas pelos saberes científicos. Em um segundo momento, no fim do século XVIII, esta noção de normalidade aparece vinculada, também, à intimidade dos sujeitos que passa a ser capturada pelos saberes científicos e que se encontra em conformidade com as normas impostas pelos mesmos. O comportamento e a intimidade dos sujeitos são elementos que compõem estes dois momentos que caracterizam a noção de normalidade científica. Embora mostrem modos distintos de definir a normalidade dos sujeitos, ambos caracterizam a normalidade científica devido à relação de imanência que estabelecem entre si. Desta maneira, compreende-se que o sujeito normal não será aquele que somente obedece às normas morais e sociais de conduta, mas o que as incorpora fazendo delas sua forma de vida. Vai ser aquele que é reconhecido cientificamente por possuir uma origem biológica saudável e, ao mesmo tempo, um equilíbrio psíquico que o torna capaz de se autogerenciar aceitando essas normativas como uma verdade sua.

As formas de normalidade científica que se desenvolveram até o século XVIII apresentavam uma ênfase individual, buscavam explicações nos saberes científicos sobre fenômenos individuais expressados no corpo, no comportamento e na intimidade do sujeito. A partir do século XVIII, na passagem de uma sociedade disciplinar, para uma sociedade de seguridade ou de controle, tais fenômenos passam a fazer parte de um novo campo de problematização e se associar ao todo, ao conjunto, a coletividade e não apenas ao sujeito individual. Isso foi possível devido o surgimento de um novo tipo de corpo, “um corpo de múltiplas cabeças”, ou seja, da noção de população como um conjunto de pessoas com fenômenos próprios e regularidades sobre os quais novos saberes tornaram-se necessários. Passou-se a considerar, não só o indivíduo no nível do detalhe, como é possível ver com as disciplinas, mas também os processos biológicos desse corpo-espécie.

Conforme vai se constituindo essa noção de população, torna-se cada vez mais necessário produzir saberes e estratégias que se ocupem dos processos biológicos desse corpo-espécie, “das relações entre essas cabeças, suas aproximações, suas diferenças, suas regularidades”. (VEIGA-NETO, 2011, p. 114). Surge assim, toda uma preocupação em torno dos fenômenos que são próprios da vida e ferramentas como o saber estatístico e a medicina social surgem para explicar, nomear, compreender e controlar esse corpo múltiplo e as ações dos sujeitos a partir de cálculos de risco, estimativas e probabilidades.

Diante desse contexto, a noção de normalidade se complexifica. Ela passa a estar associada a uma ciência de Estado, constituída por saberes estatísticos e a uma norma flexível, que entra em operação na sociedade de seguridade. É a partir desse contexto que podemos observar dois movimentos contemporâneos importantes que aparecem relacionados a um mesmo fenômeno: o de naturalização das diferenças. O primeiro movimento se refere à *criação e proliferação de normalidades diferenciais*, e o segundo movimento refere-se a *aceitação, tolerância e respeito a diversidade*.

Nesse primeiro movimento, relacionado ao fenômeno de naturalização das diferenças observa-se que a noção de normalidade passa a se constituir no campo das ciências econômicas e de Estado, por meio da produção de saberes estatísticos sobre a população e se deduzir deles. Criam-se saberes sobre a população através de estudos estatísticos que vão mapear regularidades presentes em grupos ou comunidades produzindo uma espécie de “média normal” para cada um destes grupos. A noção de normalidade estará vinculada, portanto, à média normal de cada grupo, o que permite o desenvolvimento de um processo de criação e proliferação de normas que objetivam não uma distinção e/ou demarcação entre normais e anormais, como se percebe com as disciplinas, mas muito mais uma identificação

entre ambos. Logo, entende-se que a norma na sociedade de seguridade vai agir assim “na pluralização dos modelos que devem ser referência para que todos possam se posicionar dentro de limites locais, e uns em relação aos outros.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 42).

Na sociedade de seguridade, a norma será então estabelecida “no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório”. (FOUCAULT, 2008c, p. 83). Não se pode, dessa maneira, falar em normalidade, considerando a existência de uma norma a priori, mas em normalidades, uma vez que é a partir do apontamento do normal em um determinado contexto e grupo que se tem uma determinação, construção e proliferação das normas. Todos serão assim, capturados e incluídos de acordo com determinados critérios construídos no interior de grupos sociais. Entende-se, portanto, que a norma vai ser produzida de acordo com as variações dos grupos. Cada um deles pode e cria novas normalidades para atender a determinadas exigências e regras sociais, permitindo que os sujeitos sejam capazes de circular, fazerem parte e atuarem em diferentes espaços sociais.

Nesse caso, observa-se que a ação da norma de seguridade não possibilita apenas uma proliferação das normas, mas também, e pode-se dizer que muito mais, uma expansão da própria norma, uma vez que nos processos de normalização “o movimento não parte da norma, mas, ao contrário, faz dela um “gradiente”, ou melhor, uma possibilidade de expandir a norma e torná-la flexível para outros enquadramentos que fogem da dicotomia “normal/anormal”.” (RECH, 2010, p. 75). Cada sujeito, independente de toda e qualquer diferença, portanto, passa a ser incluído em uma posição ou situação diferenciada, de modo a ocupar um lugar na zona de normalidade. Normais e anormais passam, dessa maneira, a ser incluídos em “diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão”. (LOPES et. al, 2010, p. 5).

Em uma sociedade de seguridade, as práticas que são postas em operação recaindo sobre os processos de normalização dos sujeitos anormais, permanecem existindo, como se pode visualizar na sociedade disciplinar. No entanto, a novidade é que a ênfase dessas práticas não recai apenas nesses processos de normalização sobre esses sujeitos anormais. Para que os anormais ocupem e se mantenham nessa zona de normalidade, é preciso “normalizar os fluxos que podem atrapalhar o desenvolvimento e a articulação interna e externa a eles.” (LOPES et al, 2010, p.12). Com isso, talvez possamos dizer que a ênfase das práticas em uma sociedade de seguridade recai sobre os processos e estratégias de subjetivação, agindo sobre os sujeitos

normais para promover e efetivar a aceitação da presença do outro. Conforme aponta Rech (2010, p. 75),

[...] o objetivo é fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade. Falando de outro modo, é necessário que o “anormal” ocupe um lugar nessa curva, a fim de permitir o seu reconhecimento frente a sociedade. Para que esse reconhecimento aconteça de maneira “natural”, a população precisa ser educada para reconhecer esse dito “anormal” e conviver com ele sem estranhamento. O objetivo é torná-la apta para aceitar a sua presença.

A produção dessas normalidades diferenciais não vai ocorrer só pela normalização dos anormais, ou melhor, do seu enquadramento em uma zona de normalidade. Para além de uma demarcação dos sujeitos, como ocorre na sociedade disciplinar, para que o sujeito anormal esteja incluído em diferentes níveis de participação e/ou gradientes de inclusão, é necessário que seja reconhecido pela sociedade, que sua presença seja aceita. Dessa forma, outras intervenções sobre os sujeitos tornam-se necessárias, principalmente aquelas que são direcionadas aos normais.

Tem-se assim, o segundo movimento relacionado ao fenômeno de naturalização das diferenças, que consiste na aceitação de toda e qualquer diferença. Não se trata mais de corrigir, mas de aceitar. A noção de normalidade na contemporaneidade é constituída assim, por processos e estratégias que não se restringem apenas em posicionar normal e anormal, mas que incidem sobre os normais de forma a subjetivá-los para a aceitação da presença do outro. Um exemplo disso são os slogans como: “ser diferente é normal”. Estes estão presentes na maior parte dos discursos que se proliferam pela sociedade e que passam a constituir a normalidade no contato com o outro.

Com isso, não se quer dizer que a normalidade deixa de ser uma adequação a uma regra. Ela continuará sendo determinada por ações que são impostas aos sujeitos. No entanto, na contemporaneidade, não é só isso que constituíra essa nova noção de normalidade, que nomeia-se aqui como normalidades diferenciais. O que vai determiná-la também, e pode-se dizer que com mais ênfase, serão as estratégias postas em funcionamento que permitem aos normais desenvolverem ações sobre si mesmos. Pode-se dizer assim que a noção de normalidade na contemporaneidade não se mostra uma condição permanente como é possível observar na sociedade disciplinar. Ela deixa de ser imposta, “seu poder se assenta na sedução do indivíduo com promessas de saúde, felicidade, longevidade e beleza”. (MISKOLCI, 2003, p. 124).

Se é possível pensar a construção dessa noção de normalidade plural contemporânea a partir das ações que os sujeitos desenvolvem sobre si mesmo, é devido a existência de um governo econômico que se encontra estritamente relacionado aos princípios neoliberais. No contexto neoliberal, compreende-se que ocorre uma radicalização do campo econômico. Ou seja, o corpo social passa a fazer parte deste campo. Trata-se “não de um governo econômico, como aquele que sonhavam os fisiocratas, isto é, o governo tem apenas de reconhecer as leis econômicas; não é um governo econômico, é um governo de sociedade.”. (FOUCAULT, 2008b, p.199).

A partir dos entendimentos de Foucault (2008b), entende-se que o neoliberalismo não se configura somente como uma simples teoria econômica. Os princípios neoliberais vão ser incorporados aos sujeitos, se constituindo também como um modo de vida, como a “ciência do comportamento humano”. (FOUCAULT, 2008b, p.306). Aplica-se esse saber em uma análise dos comportamentos, das condutas, enfim, em todos aspectos sociais e afetivos dos indivíduos de uma sociedade. Cada sujeito torna-se uma peça importante para o funcionamento do neoliberalismo. Todos precisam ser economicamente ativos de modo que saibam se autoconduzirem para produzirem ferramentas úteis ao Estado. Ou seja, todos precisam ocupar um nível de participação, um gradiente de inclusão, na sociedade.

Diante disso, observa-se que as estratégias e os discursos inclusivos se estendem a todo um corpo social, operando também sobre os sujeitos normais com o objetivo de torná-los sensíveis e tolerantes para conviver em uma sociedade onde “os sujeitos passam a ser responsáveis, não só pela gestão de suas vidas, como também pela coletividade [...]”. (HATTGE, 2007, p. 198). Neste contexto, todos os sujeitos passam a ser assim uma extensão do estado, desenvolvendo ações de governamento, de condução das condutas sobre os outros e sobre si mesmos.

As normalidades diferenciais são, nesse sentido, constituídas em “um espaço de fronteiras frágeis, maleáveis e negociáveis de acordo com os desejos dos sujeitos e dos grupos que eles integram.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45). A partir das determinações de cada grupo, novas noções de normalidade podem surgir e ser reconhecidas como tal. Percebe-se que a noção de normalidade, aquela vinculada à sociedade disciplinar, se alarga e abarca uma variedade de tipos e formas construindo a noção de normalidades diferenciais.

A partir desse alargamento da noção de normalidade, que dá ensejo ao aparecimento de noção de normalidades diferenciais, as diferenças se naturalizam e os processos de aceitação e respeito às diferenças tornam-se necessários para o funcionamento da sociedade de seguridade. Ou seja, é necessário que os sujeitos normais aceitem, respeitem e se

sensibilizem com a presença do outro, da diferença, das múltiplas formas de ser que agora compõem essa noção de normalidade múltipla e alargada. É com este intuito que se vê na contemporaneidade uma série de estratégias inclusivas produzindo aquilo que Menezes (2010) nomeia como subjetividades inclusivas, que se caracterizam pelos “comportamentos, princípios e modos de vida incumbidos da necessidade de olhar para si e para o outro, em busca de condições de participação (nas práticas sociais, nos grupos sociais, nos espaços sociais) [...]” (MENEZES, 2010, p. 7).

Sendo assim, a partir do movimento histórico realizado, foi possível observar que “o processo de organização da normalidade conquista a cada tempo uma definição diferente.” (FREITAS, 2012, p. 484), o que mostra a não fixidez dos processos que definem e constituem a normalidade. Dessa forma, compreende-se que ela é constituída em “um campo móvel ou zona de instabilidade em que desafios se impõem como convites para sermos constantemente outros ou para sermos diferentes do que éramos, mas coerentes com as tramas em que nos encontramos e nos balizamos”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 45, 46).

Se tomarmos dessa maneira a noção de normalidade por si só, ela não será nada mais que um significado vazio. Enquanto condição, a normalidade não tem sentido e nem significado se não estiver em articulação com uma norma e a sociedade em que se insere. O mesmo vale para o normal. O que é o normal? Ou quem é sujeito normal? Não há essência ou natureza nesses conceitos, a normalidade assim como o normal são abstrações, construções e invenções datadas, que se modificam no espaço e no tempo. A normalidade não pode ser entendida assim como um conceito pré-definido, mas como uma noção na qual vão sendo atribuídos sentidos – provisórios e mutáveis – pelo e conforme as relações de saber/poder produzidas em cada época histórica.

Assim como tais saberes estabelecem relação com a construção da normalidade, eles também definem formas de lidar e trabalhar tanto com o normal, quanto com o anormal. É nesta intrincada rede de saber/poder que podemos perceber não só a criação/invenção da (a)normalidade, como também mecanismos e técnicas de governo inventadas para lidar com ambos os sujeitos, normais e anormais. É para este movimento que passo a olhar a seguir.

2.2 Um Olhar para o Deslocamento das Práticas de In/exclusão: da Ênfase Sobre os Anormais aos Normais

Esta seção tem por objetivo analisar como em cada período histórico foram se configurando, a partir dos entendimentos sobre normalidade/anormalidade, formas distintas de lidar com ambos os sujeitos, anormais e normais. A intenção, em um primeiro movimento,

é a de destacar as ações e/ou técnicas que foram pensadas historicamente para agir sobre esses sujeitos, de modo a mostrar como, em determinados períodos, a ênfase dessas ações passa a se deslocar de um sujeito – o anormal – a outro – o normal. E, em um segundo, mostrar como essas noções de normalidade/anormalidade e essas formas de lidar com ambos os sujeitos vêm produzindo os modos de pensar a inclusão também nos espaços educativos, constituindo a normalidade como foco central na articulação de estratégias de governo da população.

Para isso, procuro selecionar acontecimentos pertencentes a épocas distintas, os quais colocam em evidência algumas práticas que produziram o que conhecemos hoje por processos de in/exclusão. Se escolho destacar as práticas de in/exclusão desenvolvidas em determinadas épocas, o faço por dois motivos: primeiramente por compreender que, nem sempre, a inclusão foi a estratégia de governo desenvolvida para conduzir os sujeitos e a população. Por muitos anos, se preferiu afastar, segregar, excluir ou recluir os sujeitos, como forma de gerenciar os riscos da anormalidade. Em segundo lugar, porque percebo que quando a inclusão torna-se uma estratégia de governo principal para conduzir as condutas, ela passa a operar sobre todos os sujeitos, incidindo, principalmente, sobre os normais. A partir do momento em que os anormais passam a ocupar os espaços sociais e escolares, as práticas inclusivas adquirem outra ênfase, estendendo-se a todo um corpo social e operando também sobre os sujeitos normais.

É com o intuito, portanto, de cumprir com o primeiro movimento proposto e mencionado inicialmente nesta seção, que a seguir, passo a explorar um conjunto de práticas muito antigas que colocam em operação técnicas e estratégias que têm por foco os anormais, de modo a mostrar o deslocamento de suas ênfases.

2.2.1 Das Práticas de Exclusão, Reclusão e Circulação

Para entender como os sujeitos normais também passaram a ser alvos das práticas inclusivas, torna-se necessário olhar para as técnicas e estratégias postas em funcionamento sobre os anormais. Para tanto, escolho passar por três momentos históricos distintos que utilizam estratégias de poder também distintas para agir sobre esses sujeitos. Esses três momentos referem-se às técnicas de exclusão ou afastamento, de inclusão por reclusão e de inclusão por circulação.

Em um primeiro momento, a fim de mostrar as práticas de exclusão pelo afastamento dos anormais, tomo como exemplos: o acontecimento da lepra, apontada por Michel Foucault em seus cursos *Os Anormais*, em 1975, e *Segurança, Território, População*, em 1978, ministrados no Collège de France; A nau dos loucos, também apontada por Michel Foucault,

em sua tese publicada sob o título a *Historie de la folie*, conhecido no Brasil como a História da Loucura; e o exemplo apontado por Lilia Lobo (2008) em sua obra *Os infames da história*, que se refere à expulsão dos sujeitos considerados indesejáveis pela Europa. No segundo momento, busco, com o exemplo da peste, trabalhado por Michel Foucault, em seu curso *Os Anormais*, colocar em evidência o aparecimento de outra ênfase que, em vez de excluir, procura incluir os sujeitos anormais por intermédio de práticas de reclusão. E, por fim, em um terceiro momento, utilizando como exemplo a varíola, apontada por Michel Foucault em seu curso *Segurança, território, população*, procuro abordar as práticas de inclusão que se pautam pela circulação de todos os sujeitos e articulam-se com que tal autor denominou de sociedade de seguridade.

Apresentados os três momentos, inicio o já mencionado recuo histórico, lançando o olhar para as práticas de afastamento postas em funcionamento nos processos de exclusão dos sujeitos anormais. Trata-se das práticas de exclusão desenvolvidas no fenômeno da lepra durante quase toda a Idade Média. De acordo com Foucault (2010), essas práticas obedeciam a uma regra geral: a do não contato. Os sujeitos acometidos pela doença deveriam manter-se afastados e sem qualquer contato com outros indivíduos. Esta era uma das estratégias pensadas para conter o alastramento da doença, uma vez que não havia conhecimentos necessários sobre a mesma, para manter os leprosos em um território, de modo que não representassem uma ameaça à ordem social das cidades. Conforme aponta Lockmann (2010, p. 34), portanto, tais ações “estavam relacionadas às formas de governo desenvolvidas na época e também a falta de um saber sobre esses sujeitos, sobre suas doenças, sobre suas anomalias”.

As ações de controle postas em operação tinham por função manter os sujeitos leprosos fora do convívio social. Por isso, expulsavam-se os doentes das cidades, mandando-os para fora dos limites do território. Tais ações constituem-se em estratégias “de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização””. (FOUCAULT, 2001, p. 54). Elas não apenas evitavam o contágio, mas garantiam a salvação dos doentes, uma vez que as práticas desenvolvidas e as explicações sobre a existência da lepra eram justificadas pela vontade divina. O sujeito leproso era, assim, aquele que transgredia a noção de normalidade transcendental. Dessa forma, como uma espécie de castigo divino, sua doença era entendida enquanto uma manifestação de Deus punindo aqueles que cometiam maldades na terra. Nesta lógica, a exclusão dos leprosos era vista como uma forma de purificar o espaço urbano e de isolar os doentes, para que pagassem pelos seus pecados. Acreditava-se que a salvação desses sujeitos estaria, com isso, garantida, pois, após a morte, seriam “levados ao paraíso”.

Além dessas estratégias de afastamento e de expulsão, observa-se também no fenômeno da lepra ações que desqualificavam os leprosos, os quais não apenas eram expulsos da cidade, mas declarados mortos, realizando-se, a seguir, um ritual fúnebre e o confisco de seus bens, entregues, depois, a outros indivíduos. A partir disso, se pode afirmar que havia, nessas práticas, a presença de um poder que possuía o “direito de apreensão das coisas, do tempo, dos corpos e, finalmente da vida; culminava com o privilégio de se apoderar da vida para suprimi-la”. (FOUCAULT, 1988, p. 148).

Com essas estratégias postas em funcionamento, ao final da Idade Média, quase não existiam mais sujeitos leprosos. O desaparecimento poderia ser observado na alta Idade Média, a partir dos poucos doentes encontrados nos leprosários¹⁷. Contudo, na mesma época, é possível observar outro acontecimento, que passa a ocupar o lugar da lepra, um mal diverso que passa a assombrar as cidades. Trata-se do fenômeno da loucura.

Outro exemplo de prática de afastamento e de exclusão dos sujeitos anormais pode ser visualizado por meio da Nau dos loucos. Esta se configurava em uma estratégia eficaz de expulsão, pois “confiar o louco aos marinheiros é com certeza evitar que ele ficasse vagando indefinidamente entre os muros da cidade, é ter a certeza de que ele irá para longe, é torná-lo prisioneiro de sua própria partida”. (FOUCAULT, 1972, p. 16). Uma vez embarcado no navio, o louco ficava abandonado à própria sorte. Navegando por rumos incertos, não havia um destino concreto para os loucos, que acabavam por ficar reclusos nos navios. Visto que dali não poderiam escapar, tornavam-se, assim, passageiros sem origem e sem destino, “[...] passageiro por excelência, isto é, o prisioneiro da passagem.” (FOUCAULT, 1972, p. 17).

Diferente da nau dos loucos, Lobo (2008), ao falar sobre o destino certo dado aos sujeitos indesejáveis expulsos pela Europa, mostra outro exemplo dessas práticas de afastamento dos sujeitos anormais. Referindo-se aos mecanismos de exclusão desses sujeitos, a autora aponta que, no período inicial da colonização do Brasil, aqueles mandados pela Europa, para ocupar a nova terra, eram os que não apresentavam boa conduta diante dos padrões de comportamento definidos como normais. Trazidos para evitar as desordens que causavam, eram vistos como uma possibilidade de povoar um território “descoberto e conquistado” e que, por isso, encontrava-se deserto. Para esses sujeitos, tal terra “recém-conquistada” lhes era apresentada como um novo começo, uma oportunidade para livrarem-se de seus pecados.

¹⁷ Estabelecimentos destinados a abrigar os sujeitos que possuíam a lepra, a fim de mantê-los separados do restante da população. Esses estabelecimentos se multiplicaram a partir da alta Idade Média até o final das Cruzadas. (FOUCAULT, 1978).

Ao trazer para discussão esses três exemplos de práticas de exclusão – lepra, Nau dos loucos e expulsão dos sujeitos indesejáveis pela Europa –, é possível perceber que elas aparecem ligadas a uma forma muito específica do exercício de poder que Foucault (1988) denominou poder soberano, o qual tem como foco o território e se organiza em torno do princípio “fazer morrer ou deixar viver”. Nos exemplos citados, observo a presença desse poder que se preocupa em agir sobre um território, por meio de práticas de afastamento, as quais visam excluir e banir os sujeitos anormais e, desse modo, limpar as cidades (territórios) daqueles considerados perigosos.

Diante desses exemplos, é possível também notar que a ênfase de tais práticas excludentes recai sobre os sujeitos anormais. Para agir sobre um território e garanti-lo como posse do soberano e, portanto, representação do seu poder, era preciso expulsar, banir e exterminar aqueles que ofereciam risco à sua existência, nos casos em questão, os anormais. Eram eles os alvos a serem expulsos, banidos ou exterminados. O sujeito normal somente se tornava alvo dessas práticas, na medida em que se deixava ele viver. Porém, as práticas e estratégias não se direcionavam sobre ele, e sim sobre os anormais.

Dando sequência a esse recuo histórico, guiando-me ainda pelo exemplo de Lobo (2008) percebe-se que, com o tempo, a massa de sujeitos indesejáveis mandada ao Brasil, no período inicial da colonização, começou a ser vista como aqueles que poderiam tornar-se incontroláveis. Nesse contexto, tornou-se necessário que novas estratégias de controle fossem estabelecidas, surgindo, no século XVI, as iniciativas de caridade, com caráter de assistência religiosa para atender a população composta por sujeitos doentes e desvalidos. Tais iniciativas tinham como objetivo curar suas almas e infundir-lhes valores morais. De acordo com Lobo (2008, p. 259) “a seu modo, a caridade funcionou como outro mecanismo de vigilância sobre os pobres, além de cumprir os preceitos da fé cristã”.

Com o crescimento da população, sentiu-se a necessidade, para além das iniciativas religiosas, de outras vigilâncias, com as quais se pudesse, em um espaço urbano, demarcar e identificar os sujeitos e aquilo que poderia se tornar perigoso. Era preciso estabelecer uma ordem para se evitar a desordem. Assim sendo, no final do século XVIII, é possível observar a proposta de “alistamento e inquéritos sobre as famílias, endereço e ocupação de cada morador das cidades e envio obrigatório dos ociosos e dos vagabundos para o campo, com local de moradia e trabalho definido, onde supõe-se seriam mais bem fiscalizados”. (LOBO, 2008, p. 260).

Analisando essas situações, observa-se o surgimento de outro exercício de poder, que difere do poder soberano, mas que não o anula. A existência de um poder que se ocupa em

administrar e quadricular o social, tendo por objeto não o território, conforme se vê no poder soberano, mas os indivíduos. Trata-se de uma tecnologia de poder que coloca em movimento estratégias e/ou técnicas de vigilância sobre as ações dos sujeitos, de um modo de poder que “não se fundamentava sobre a exclusão [...], mas sobre a inclusão no interior de um sistema no qual cada um devia ser localizado, vigiado, observado noite e dia [...]”. (FOUCAULT, 2003, p. 255). Nomeada por Foucault (1987) como poder disciplinar, essa tecnologia tem a disciplina enquanto método que permite o controle sobre o corpo dos indivíduos, tornando-os mais dóceis e aumentando suas forças úteis, ao passo que produz saberes e descrições sobre os sujeitos.

Dentro dessa lógica disciplinar, pode-se trazer como exemplo a peste, apontada por Foucault, em seu curso *Os Anormais*. Com o problema da cidade empestada, surge a necessidade de demarcar os espaços urbanos, a fim de estabelecer estratégias de controle, no intuito de conter os perigos que a doença pudesse oferecer. Dessa forma as práticas pensadas para conter a peste, não buscavam, afastar, rejeitar e expulsar os doentes do território, como é possível perceber no exemplo da lepra. Não se tratavam de práticas de exclusão, pelo contrário, eram práticas de inclusão que ocorriam por meio da reclusão, pois buscavam fixar aqueles que possuíam a peste em um espaço fechado, para mantê-los em quarentena. (LOCKMANN, 2010).

Os sujeitos que ocupavam o território passavam a ser vigiados por meio de um poder permanente e contínuo. Um exemplo disso é o policiamento reforçado nas cidades. Devido às sentinelas, nenhuma situação escapava: registrava-se tudo o que era visto, assim como o nome dos sujeitos, com propósito de conferir, todos os dias, se estavam doentes:

E todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada. A cada indivíduo era atribuída uma janela a qual devia se mostrar e, quando chamavam seu nome, ele devia se apresentar nessa janela, estando entendido que se não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir. Era nesse momento que se fazia a triagem dos indivíduos, entre os que estavam doentes e os que não estavam. (FOUCAULT, 2001, p. 57).

A partir das estratégias de vigilância, procurava-se registrar tudo o que acontecia nas cidades, para se criar saberes sobre os sujeitos, de modo a definir quais estavam doentes e quais não estavam. No entanto, essa demarcação, que já era visível no modelo da lepra, aparece aqui na contramão do desconhecimento: ela se desenvolve em uma série de observações, vigilâncias e registros cuja função é investir no crescimento de saberes sobre os indivíduos. Tais saberes e descrições davam, assim, condição para a existência de uma

intervenção que desejava aproximar os sujeitos doentes cada vez mais de uma população saudável e compreendida como normal.

Ao trazer como exemplo a peste, observa-se que, somente com o surgimento dessas técnicas disciplinares, torna-se possível manter os doentes na cidade. Por meio delas é possível produzir saberes sobre a doença que permitem classificar, nomear e, por isso, estabelecer estratégias de controle para aproximar esses sujeitos da noção de normalidade científica.

Embora nesse movimento de produção de saberes se veja a todo o momento essas duas figuras como centrais – normal e anormal –, na hora de serem pensadas estratégias de gerenciamento e de governo, observo que o foco ainda recai mais intensamente sobre os anormais. São eles o alvo das técnicas de normalização e de ajuste ao padrão normal. O normal aparece, como via de regra, como parâmetro, mas é o anormal que se torna foco de uma série de estratégias que o permitem se tornar o mais parecido, ou se aproximar o máximo possível do padrão de normalidade, do próprio normal.

Além disso, o exemplo da peste também marca o aparecimento do que Foucault (2001, p. 60) denomina de “tecnologias positivas de poder”, pois “passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que é enfim um poder positivo, um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos”. Observa-se, portanto, que, a partir do aparecimento do poder disciplinar e de suas técnicas, há uma transformação dos mecanismos de poder. O poder soberano de direito de morte desloca-se para um poder que obedece à lógica disciplinar e que busca gerir a vida, um poder que “faz viver e deixa morrer”. (FOUCAULT, 1988).

As disciplinas aparecem como uma primeira forma do desenvolvimento desse poder cujo objeto de intervenção era a vida. Como a primeira face do que Foucault nomeia de “biopoder”. Nessa primeira forma, o poder sobre a vida se exerce operando sobre os sujeitos por meio de uma anátomo-política do corpo humano. Os mecanismos disciplinares são postos em operação no intuito de investir em estratégias que visam o corpo dos sujeitos, esse corpo entendido como máquina, “no seu adestramento, na ampliação de suas aptidões, na extorsão de suas forças, no crescimento paralelo de sua utilidade e docilidade, na sua integração em sistemas de controle eficazes e econômicos”. (FOUCAULT, 1988, p. 151).

A segunda forma do biopoder surge ainda no século XVIII, e age sobre o âmbito coletivo, tendo por objetivo regular os processos que são próprios da vida: “a proliferação, os nascimentos e a mortalidade, o nível de saúde, a duração da vida, a longevidade, com todas as

condições que podem fazê-los variar; [...]”. (FOUCAULT, 1988, p. 131). Essa segunda face do biopoder, nomeada por Foucault como “biopolítica”, lida com um novo personagem político: a população. Porém, não em seu sentido negativo, conforme se pode evidenciar nos textos antigos, nos quais era vista como uma maneira de repovoar um território após grandes catástrofes ou epidemias. Com o aparecimento da biopolítica, a população passa a ser percebida em sua positividade. Conforme aponta Foucault (2008b, p. 92-93),

Não é exatamente com a sociedade que se lida nessa nova tecnologia de poder (ou, enfim, com o corpo social tal como o definem os juristas); não é tampouco com o indivíduo-corpo. É um novo corpo: corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável. É a noção de "população". A biopolítica lida com a população, e a população como problema político, como problema a um só tempo científico e político, como problema biológico e como problema de poder [...].

A biopolítica, enquanto uma tecnologia de poder, lida, assim, com um corpo-espécie, considerando os seus processos biológicos e tem por função agir sobre os fenômenos que são próprios da vida, de modo a controlá-los a partir de mecanismos regulamentadores. A estatística passa a tornar-se ferramenta de conhecimento útil nessa nova tecnologia, pois através dela é possível medir, calcular probabilidades, saber a extensão e a duração dos fenômenos. Com esse conhecimento científico, os mecanismos de regulamentação, a fim de gerenciar os riscos dos fenômenos que se dão entre a população, estabelecem médias, padrões aceitáveis para tais acontecimentos.

Um exemplo que corresponde à lógica dessa tecnologia de poder, que se ocupa com a população, é o acontecimento da varíola, apontada por Foucault (2008b), em seu curso *Segurança, território e população*. A varíola foi, no século XVIII, um fenômeno endêmico que se apresentava como um problema social, devido aos altos índices de mortalidade que provocava. A fim de estabelecer um controle sobre o número de mortes causado por tal doença, duas práticas preventivas foram postas em operação: primeiramente a variolização e, em seguida, a vacinação. Para o desenvolvimento de ambas as práticas, foi necessária a produção de um saber que correspondesse a estimativas, cálculos e instrumentos estatísticos. Através dele se tornou possível descaracterizar a varíola e tirá-la do lugar que ocupava de “doença reinante” no pensamento médico da época (FOUCAULT, 2008b), pois

A partir do momento em que, a propósito da varíola, passam a ser feitas as análises quantitativas de sucessos e insucessos, de fracassos e de êxitos, quando passam a calcular as diferentes eventualidades de morte ou de contaminação, então a doença não vai mais aparecer nessa relação maciça da doença reinante com o seu lugar, seu meio, ela vai aparecer como uma distribuição de casos numa população que será circunscrita no tempo ou no espaço. (FOUCAULT, 2008b, p. 79).

A partir desse saber estatístico, pelo qual a varíola passa a ser pensada, é construído um conhecimento sobre a doença e seus efeitos coletivos. Com isso, surgem algumas noções, pontuadas por Foucault (2008b), que irão possibilitar formas de intervenção diferentes dos exemplos já citados. Elas não vão procurar impedir o fenômeno da varíola ou impedir o contato dos doentes com os que não estão, mas sim se apoiar nesse fenômeno para regulá-lo. Primeiramente, Foucault (2008b) aponta, o aparecimento da noção de caso que trata de individualizar o fenômeno coletivo da doença. Em segundo lugar, ele aborda o aparecimento da noção de risco, pois a possibilidade de fazer essa identificação de casos oportuniza saber o risco que cada indivíduo tem de ter varíola, de morrer da doença, etc. Em terceiro lugar, o autor refere-se à noção de perigo. A partir da noção de distribuição de casos e sabendo que o risco de contrair a varíola não é o mesmo para todos os indivíduos, torna-se viável saber, através de um cálculo de probabilidades, quais as zonas de alto e baixo nível de risco, identificando-se o que é perigoso. E, por fim, ele também aborda a noção de crise, que consiste em um fenômeno de disparada e/ou de circulação, que pode ser comparado a uma pandemia, pois é quando vemos a multiplicação da doença, a proliferação de casos. No caso da crise, ela precisa ser controlada, portanto, por um mecanismo superior.

Com esse exemplo, identifica-se um problema diferente do problema político do soberano, uma vez que não se trata mais de assegurar um território, mas de lidar com um problema que é próprio das cidades: o das circulações e dos fenômenos próprios da população. As estratégias encontradas para lidar com a varíola não são mais a exclusão ou a reclusão em instituições de confinamento. Trata-se de deixar que as circulações ocorram de maneira que os seus perigos possam ser gerenciados ao ar livre, no espaço aberto. Não se trata mais, então, de estratégias que visam à segurança do território, mas à população. Estratégias reconhecidas por Foucault (2008b) como mecanismos de segurança que funcionam não por uma relação de obediência a uma vontade superior, como é possível observar no poder soberano, mas a partir dos elementos da realidade, fazendo funcionarem uns em relação aos outros.

Temos, assim, dois acontecimentos: peste e varíola, que mostram o exercício de mecanismos de poder com ênfases distintas e correspondentes à lógica de “fazer viver e deixar morrer”. Como se pode observar, tais mecanismos, embora se diferenciem, não se excluem, pois ambos são importantes para o governo da população. Os mecanismos disciplinares operam em espaços fechados e, por isso, uma de suas grandes estratégias passa a ser a institucionalização dos sujeitos. Já os mecanismos de segurança operam sobre as circulações dos sujeitos em espaços abertos.

A partir do século XIX, percebe-se que os saberes relativos aos sujeitos passam a ser desenvolvidos com mais ênfase por meio dos discursos e das práticas médico-pedagógicas com o objetivo de obter explicações racionais sobre os indivíduos que possuem certas doenças ou anormalidades. Com a produção dos saberes, os sujeitos que se desviaram da noção de normalidade científica foram cada vez mais demarcados e classificados, reforçando uma ordem, um modo de organização social e um padrão de ser. Nesse contexto, os mecanismos disciplinares parecem ser relevantes, pois, por meio deles, o corpo dos indivíduos passou a ser vigiado, explicado e classificado de acordo com os saberes da época (LOPES; FABRIS, 2013). Os sujeitos anormais passaram a ser vistos assim como os que poderiam ser recuperados e/ou corrigidos. Neste século, surgem muitos estabelecimentos especializados, com o intuito de vigiar e dar assistência aos sujeitos deficientes, pobres e desvalidos, assim como os primeiros estudos que, mais tarde, irão produzir a criança anormal (LOBO, 2008). Os espaços criados e o foco das ações se destinavam assim aos sujeitos anormais.

Somente a partir do advento dos mecanismos de segurança, ações biopolíticas são desenvolvidas, dando condições para que os anormais passem a circular convivendo junto aos normais, pelos mesmos espaços. Na contemporaneidade, é possível observar tal circulação materializada através da construção de políticas públicas que garantem o direito desses sujeitos à participação e a circulação nos mais variados espaços sociais; e por meio da produção de dados estatísticos que são publicados evidenciando essa circulação.

São esses dois movimentos: institucionalização dos sujeitos anormais e circulação, que tentarei mostrar a seguir.

2.2.2 Dos Movimentos de Institucionalização dos Anormais

A inclusão enquanto produção histórica encontra-se distante das propostas salvacionistas que vêm sendo propagadas atualmente pelos discursos inclusivos. Como foi possível observar, ela não só teve sua importância no decorrer da história, para a organização do meio social e para o estabelecimento de uma ordem, como, atualmente, na contemporaneidade, tem se mostrado uma das principais, senão a mais potente estratégia de governo. Nesse sentido, destaco a escola que abriga a todos em nome da inclusão, como lugar mais eficaz para a manutenção da ordem social já que, com suas práticas inclusivas, são postos em operação mecanismos disciplinares e de segurança, com o objetivo de gerenciar as diferenças. Em vista disso, saliento a relevância de desnaturalizar os discursos inclusivos atuais, pois

[...] essa gestão da escola inclusiva não significa simplesmente que a escola se tornou mais humana, mais justa por ter como principal objetivo desenvolver o potencial desses sujeitos incluídos no sistema educacional. Ao incluir todos, a escola torna-se um lugar privilegiado de gestão do risco social”. (HATTGE, 2007, p. 192).

A partir do momento em que os anormais se inserem no contexto escolar, as diferenças e os riscos que elas podem causar precisam ser gerenciados. Isso se evidencia principalmente nos discursos mais atuais, que têm mostrado os benefícios da convivência entre os sujeitos anormais e normais. Os discursos mencionados mostram que a responsabilidade da gestão das diferenças é de todos. No caso da escola, de gestores, professores e colegas. Os anormais não são, assim, os únicos alvos das estratégias inclusivas: elas também geram efeitos nos normais.

Diante disso, neste movimento histórico, destaco alguns acontecimentos, a fim de mostrar como práticas de in/exclusão contribuíram para que a normalidade fosse o foco central na articulação de estratégias de governo da população, conforme pensada a institucionalização dos anormais e as condições necessárias para que estes ocupassem o mesmo espaço escolar que os normais. Faço isso por meio de dois momentos, os quais são: a escolarização dos anormais e o movimento de integração escolar.

Início assim este recuo histórico, discutindo acontecimentos que se referem à escolarização dos anormais. O interesse por institucionalizar esses sujeitos pode ser evidenciado com a lógica disciplinar na qual se observa a produção de discursos e saberes, não só morais como médicos em defesa de um local adequado para educá-los. Educar, nessa época, apresentava-se como uma potente estratégia para corrigir os desvios dos anormais. A educação era vista como aquela capaz de colocar em funcionamento práticas de correção sobre aqueles que representavam um risco à sociedade.

Um exemplo disso foram os conhecimentos racionais, destacados por Lobo (2008), que se referem à área da psiquiatria e que, mais tarde, se incorporaram à medicina, constituindo, assim, as chamadas práticas médico-pedagógicas. Por meio dessas áreas, discursos foram produzidos, de modo a reconhecer as estranhezas, as ditas anormalidades da época, como as doenças mentais. Os sujeitos foram assim nomeados, classificados e explicados por diferentes teorias, dentre as quais, destaco a da degenerescência e a do desenvolvimento. Ambas tinham como foco a criança e se dedicavam a estudar os possíveis desvios da norma que pudessem ocorrer na infância, entendida como um lugar de risco. É possível observar nessas explicações resquícios dos estudos produzidos sobre a infância nos séculos anteriores – XVI e XVII –, em que as discussões se davam sobre uma suposta natureza infantil.

Nos humanistas, filósofos e reformadores dos séculos XVI e XVII, que se dedicaram a falar sobre a infância, a referência a uma *natureza infantil* começa a aparecer com bastante ênfase. Os enunciados que passam a compor este – e a operar neste – regime discursivo nascente nos revelam a condição diferenciada que é atribuída ao sujeito infantil. O modo de conceber esta sua *natureza* – uma narrativa cambiante, instável, peculiar a cada época, mas recorrente muitas vezes – nos revela que esta criança que passa a ter características e sensibilidades próprias é vista também como ameaça, desafio, risco... (BUJES, 2001, p. 45).

O estado de natureza infantil estava vinculado ao instinto, à selvageria e à desordem. Por isso, os instintos das crianças, principalmente, as de classes populares eram ameaças que precisavam ser contidas através de um processo de domesticação. A educação passou a ser vista como uma possibilidade de produção da civilidade dos sujeitos, estando “envolvida na transformação dos homens: de selvagens em civilizados”. (VEIGA-NETO, 2007, p. 104). Dos estabelecimentos que surgem a partir do século XIX para corrigir os desvios dos sujeitos, pode-se dizer que a escola, enquanto instituição disciplinar, por excelência, foi o espaço mais eficaz, pois ela, não só se constituía em uma estratégia para civilizá-los, como também, garantia com as suas práticas a preservação de uma ordem social. De acordo com Lopes e Fabris (2013, p. 50), “a escola foi a que mais se mostrou produtiva na vigilância e no controle dos indivíduos, bem como na preparação de cada um para viver em sociedade”.

A educação possuía, e ainda possui, um caráter preventivo para os possíveis desvios que os sujeitos pudessem vir a apresentar. Conforme aponta Lobo (2008), ela era vista como um tratamento moral, em que a presença do mestre era fundamental, pois a criança precisava ser conduzida em seu processo educativo. Sob uma orientação moral e intelectual, ela deveria ser disciplinada e civilizada, não só para ter sua selvageria dominada, mas também para se transformar, ao longo desse processo, em um homem cidadão. Pela via da instrução, buscava-se “formar um homem social ativo e útil para a sociedade, que, sob o aspecto da eficiência, da competência, da produção e de uma ação de governo, seria a garantia para a sua salvação, progresso e desenvolvimento social”. (SANTOS, 2010, p. 42).

Os estudos desenvolvidos acerca da infância, de seu desenvolvimento e comportamento, além de contribuírem para a produção da criança anormal, também reforçaram um padrão ideal de ser. A partir deles, foi possível pensar a importância das práticas educativas para as crianças, uma vez que pela atuação dos mecanismos disciplinares, tornava-se possível intervir sobre suas condutas, produzindo formas ideais de ser e de se agir. Esse pensamento, que vincula a educação, o espaço da escola e a conduta dos sujeitos, poderia já ser observado nos estudos desenvolvidos por Kant, que mostram a importância da disciplina para a civilidade dos mesmos. Segundo ele,

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 12).

Embora se reconheça que “a escola sempre foi esse mecanismo de governo e controle dos vivos” (LOCKMANN, 2017, p. 28), torna-se importante lembrar que ela foi um espaço inventando para educar a normalidade. Eram poucos os sujeitos que tinham acesso à escolarização. Em suma, a educação se constituía em um privilégio daqueles que tinham mais poder aquisitivo. A obrigatoriedade da escola para todos só se tornou possível a partir do momento em que se teve a necessidade da existência de lugares para a vigilância e o controle da infância, em especial, a pobre e desvalida. (MENEZES, 2011).

O processo de escolarização das crianças, em um primeiro momento, era definido assim a partir das classificações e estudos produzidos, que procuravam distinguir os sujeitos normais dos anormais e, com isso, identificar aqueles que poderiam ou não frequentar o espaço da escola. As categorias e as classificações criadas para os anormais como, por exemplo, “o anormal de asilo (em princípio excluído da escola) e o anormal escolar que considerado educável, precisava de outras instituições especializadas: a escola especial ou o reformatório” (LOBO, 2008, p. 386), marcaram a segregação desses sujeitos. Para os anormais, sempre outras instituições disciplinares eram pensadas com a ideia de que estariam mais bem assistidos.

A criação de espaços de segregação ou de espaços destinados aos anormais, também tiveram, em sua defesa, discursos que abordavam os prejuízos da convivência entre normais e anormais. Dos argumentos apontados por Lobo (2008), esses discursos trazem como discussão, em primeiro lugar, o prejuízo que os anormais causavam aos normais, devido ao tempo despendido do professor para ensinar-lhes; em segundo, o entendimento de que os anormais representavam fardos sociais à família e aos poderes públicos, uma vez que muitos não eram aptos a exercerem funções geradoras de lucro e, em terceiro, ressaltam-se os gastos para manter esses sujeitos em cárceres e/ou em colônias.

Eis, portanto, através dos exemplos abordados neste primeiro movimento, possíveis acontecimentos que permitiram a produção e a escolarização do sujeito anormal: os saberes científicos aliados aos mecanismos disciplinares. Os episódios históricos mencionados também evidenciam algumas transições em relação aos saberes que vinham sendo produzidos, do conhecimento religioso para a medicina e desta para a educação (LOPES; FABRIS, 2013), marcando a desinstitucionalização dos sujeitos que se encontravam em asilos, clínicas e reformatórios, e os primeiros passos do cenário da educação especial.

Como foi possível observar, a inserção escolar dos anormais não ocorreu, em um primeiro momento, na escola pública, “[...] o processo de escolarização de tais sujeitos não se deu, (...), portanto sob a tutela direta do Estado, mas em instituições especializadas e assistenciais”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 86). Esses locais, que investiam em estratégias de caráter terapêutico para educar os anormais com métodos e profissionais específicos, proliferaram-se no Brasil, na segunda metade do século XIX e início do século XX, ficando conhecidos como escolas de Educação Especial¹⁸. Nessas escolas, a educação, os saberes da medicina e da psicologia se articulam, de modo que os sujeitos passam a ser observados, diagnosticados e vistos como aqueles que precisam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras da normalidade (MENEZES, 2011). As práticas desenvolvidas nesses espaços colocavam em operação, portanto, técnicas normalizadoras, pois se buscava por meio “de medidas terapêuticas, a “correção”, dos desvios através de processos de compensação, que têm como função aproximar essas pessoas dos parâmetros da “normalidade””. (BEYER, 2013, p. 17).

Ainda que essas estratégias terapêuticas características da Educação Especial sejam vistas atualmente como práticas segregadoras, compreendo que elas indicam um primeiro movimento de inclusão para atender os anormais em espaços educativos; um movimento de inclusão que se dá pela reclusão desses sujeitos. Sustentadas pela ideia de que os anormais não poderiam ser educados em qualquer local, as escolas de Educação Especial tornam-se uma possibilidade desses sujeitos frequentarem um espaço social e educativo. Pode-se dizer, assim, que uma das primeiras estratégias de inclusão foi a criação das escolas especiais, ou dos lugares destinados aos anormais.

A Educação Especial ganhou notoriedade no cenário brasileiro, na década de 1970 e 1980, com a multiplicação e proliferação das conhecidas “classes especiais¹⁹”, que caracterizavam um segundo conjunto de práticas que gostaria de apresentar e que se referem ao movimento de integração escolar. Esta se constituiu enquanto um movimento que desejava aproximar sujeitos anormais e normais, visando romper com as práticas entendidas como

¹⁸ Como exemplo desses espaços de institucionalização especial no Brasil, destaca-se: o imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, fundado em 1857, ambos localizados, na época, na cidade do Rio de Janeiro. (MACHADO, 2015).

¹⁹ De acordo com a Política de Educação Especial (1994, p. 19), classe especial é uma “**sala de aula em escolas de ensino regular**, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para essa função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e quando necessário equipamentos e materiais didáticos específicos.”.

segregadoras das instituições de Educação Especial. Em suma, pela legislação, a integração escolar foi definida como um

processo gradual e dinâmico que pode tomar distintas formas de acordo com as necessidades e habilidades dos alunos. A integração educativa-escolar refere-se ao processo de educar-ensinar, no mesmo grupo, a crianças com e sem necessidades educativas especiais, **durante uma parte ou na totalidade do tempo de permanência na escola.** (BRASIL, 1994, p. 18)

Conforme aponta Santos (2010, p. 126), “inicialmente, as classes especiais foram consolidadas dentro de um centro escolar, e, mais tarde, a assistência dos alunos com deficiências, em tempo parcial, foi estabelecida na classe regular”. No entanto, assim como o movimento de criação das escolas especiais foi compreendido como segregador e excludente, também a possibilidade de sujeitos com deficiência estudarem em salas especiais dentro de escolas regulares foi apontado, por muitos pesquisadores, como mais um modo de segregá-los. Por essa razão, gostaria de deixar claro que me afasto de tais entendimentos, por compreender que precisamos olhar para os movimentos de escolarização a partir do tempo histórico em que se desencadearam. Nesse sentido, entendo que tais práticas, podem ser compreendidas como iniciativas inclusivas, pois pretendiam oferecer aos sujeitos com deficiência possibilidades de participação nos processos de escolarização. Olhando mais especificamente para a criação das classes especiais dentro das escolas regulares, pode-se considerá-las como um primeiro passo do movimento de integração escolar.

Vale lembrar que a integração, dependia do próprio sujeito que era inserido na escola, a partir do seu desempenho em acompanhar as atividades propostas aos sujeitos normais. Fora do espaço da classe especial, não eram pensadas propostas de ensino/aprendizagem para esses alunos, eles é que deviam se adequar aos padrões da escola. Desse modo, só poderiam estar integrados na classe comum, ou seja, em um ambiente onde existia uma regularidade no desenvolvimento das práticas de ensino/aprendizagem, aqueles que tivessem em processo de “integração instrucional”. Neste caso, fazem parte e estão matriculados na classe comum, e enquadrados nesse processo, “os portadores de necessidades especiais que possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, **no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.**” (BRASIL, 1994, p. 19).

Ao tentar trazer os anormais para dentro do espaço da escola percebe-se que o movimento de integração escolar normalizava os corpos, pois os aproximava de um padrão de normalidade, ao passo que oportunizava a esses sujeitos condições de vida semelhantes aos ditos normais. Isso fica em evidência na própria apresentação do princípio de normalização como representação da base filosófica e ideológica da integração escolar. Segundo a Política

Nacional de Educação Especial, seu princípio de normalização não consiste em normalizar necessariamente as pessoas, “mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer aos portadores de necessidades especiais, modos e condições de vida diária o mais semelhantes possível às formas de condições de vida do resto da sociedade.” (BRASIL, 1994, p. 22).

Nesse contexto, entende-se que a escola opera por intermediário de da norma, priorizando a padronização de um modelo ideal de aluno. A responsabilidade pela integração escolar será da classe especial e do sujeito anormal. Eles serão os responsáveis em pôr em funcionamento a integração. Para que ela funcione, o anormal precisa desejar estar incluído e a classe especial investir nesse desejo, propondo uma série de técnicas e práticas que visam proporcionar a aproximação do anormal à normalidade, condição que lhe permite estar integrado a classe comum. Cabe, portanto, ao anormal e à classe especial, pôr em operação os níveis progressivos da integração escolar, que consiste primeiro em uma “aproximação física incluindo a funcional e a social, até a instrucional (frequência à classe do ensino comum).” (BRASIL, 1994, p. 38-39).

Conforme aponta Rech (2010), tais práticas de integração começaram a aparecer no Brasil com maior ênfase a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994, sendo possível observar uma variedade de campanhas de sensibilização, cuja função era convocar todos a assumirem uma postura em defesa da integração dos anormais, não só nas escolas regulares, mas também no meio social. Se isso ocorre, é porque nessa época se reconhece que

[...]era forte a necessidade de se pensar a Educação especial para além da área educacional e que esse desejo deveria ser coletivo, e não individual. Falando de outra forma, existia o reconhecimento do direito legal, mas faltavam ações sociais para que esse ideal fosse realmente concretizado. (RECH, 2010, p. 97).

Os discursos da integração que apostavam na defesa da igualdade entre os sujeitos, a partir das semelhanças, marcam um segundo passo desse movimento, que permite aos anormais frequentarem as classes regulares junto aos demais alunos normais. Com a entrada em cena desses discursos de sensibilização, é possível identificar duas coisas: primeiramente, a ênfase das práticas integracionistas no anormal, pois é ele quem se torna responsável por gerenciar sua conduta com o objetivo de se tornar cada vez mais parecido com o padrão de normalidade. E, em segundo, é possível observar que nessas práticas há um movimento que também age sobre os sujeitos normais. Quando os anormais passam a frequentar as escolas comuns, os normais se tornam alvo de discursos que os sensibilizavam e os subjetivavam frente à presença do outro. Identifica-se, portanto, que, por mais que nesse movimento de

integração, as práticas não se modificassem para se adaptarem às necessidades dos anormais, a presença do outro, a convivência com ele e a circulação de discursos de sensibilização para com a anormalidade, já produziam seus efeitos sobre os normais.

A convivência com os sujeitos anormais, que antes representava um risco para os normais, passa a ser cada vez mais incentivada pelos discursos de sensibilização e “a ocupação dos espaços sociais torna-se uma premissa para o progresso e o desenvolvimento social”. (MACHADO, 2015, p. 97). A palavra de ordem deixa de ser segregação e passa a ser circulação!

2.2.3 Dos Movimentos de Circulação

A circulação dos anormais na escola regular foi se delineando a partir da proliferação dos discursos de sensibilização, no qual o movimento de integração escolar passou a ser mais reconhecido entre a população, de maneira que sua expansão permitiu gerar um sentimento de responsabilidade de todos com relação à efetivação das práticas de integração. Neste contexto de mobilização social, é possível observar o surgimento de outro movimento que permite também a circulação de todos os sujeitos, que antes se encontravam segregados, no espaço da escola regular. O novo movimento, conhecido como inclusão escolar, ganhou força a partir da *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*, construída no encontro ocorrido na Tailândia, no ano de 1990, e da *Declaração de Salamanca*, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, na cidade de Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. Vemos, assim, o quanto a década de 1990 tornou-se um importante marco histórico para as políticas de inclusão escolar.

Os documentos oficiais construídos posteriormente a essas declarações foram permitindo a consolidação da proposta de inclusão escolar e a sua transformação em um imperativo de Estado. Se a matrícula do aluno com deficiência na escola regular consistia inicialmente numa escolha da família e estava condicionada às possibilidades da escola, no que diz respeito à estrutura física e humana, de receber esse aluno (MENEZES, 2011), com a criação desses documentos oficiais a inclusão de todos os sujeitos nas classes comum do ensino regular passou a ser uma obrigatoriedade.

Na Política de Educação Especial de 1994, a circulação dos anormais no espaço escolar é marcada pela garantia da possibilidade dos mesmos estudarem na escola regular de duas formas, mediante as classes especiais e na classe comum pelo processo instrucional, como já visto na seção anterior. A possibilidade dos anormais se inserirem e participarem dos

processos de escolarização na rede regular de ensino passa a estar previsto também e sobre uma nova nomenclatura na Lei nº 9.394/96 – LDBN, ao trazer em seu Art. 4º a garantia de:

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, **preferencialmente** na rede regular de ensino;

Com a construção do PNE (2001) e suas metas, marca-se a importância da construção de uma escola inclusiva e de sistemas de ensino que garantam o atendimento à diversidade humana. Entre as ações previstas para a garantia desses espaços e a circulação dos anormais na escola estão:

[...] a sensibilização dos demais alunos e da comunidade em geral para a integração, as adaptações curriculares, a qualificação dos professores para o atendimento nas escolas regulares e a especialização dos professores para o atendimento nas novas escolas especiais, produção de livros e materiais pedagógicos adequados para as diferentes necessidades, adaptação das escolas **para que os alunos especiais possam nelas transitar**, oferta de transporte escolar adaptado, etc. (BRASIL, 2001a).

O dever das instituições de ensino em matricular e oferecer atendimento aos sujeitos anormais aparece com a Resolução nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A existência de uma obrigatoriedade por parte da escola garantindo que ela seja comprometida com o movimento de inclusão está previsto no Art. 2º dessa resolução, o qual especifica que “**os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos**, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001b). A escola não pode rejeitar, desta forma, a inserção do aluno anormal, sendo responsabilidade dela organizar um atendimento adequado para este sujeito. Cabe ressaltar, portanto, que essa Resolução reforça a inclusão como uma possibilidade de escolha da família e do aluno, uma vez que em seu Art. 3º, apresenta a Educação Especial como uma modalidade da educação escolar. Vejamos:

Art. 3º Por *educação especial*, modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, **em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns**, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 2001b).

A inclusão escolar passa a se consolidar e a possuir um caráter obrigatório a partir da criação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

(2008). Essa política permite que a Educação Especial passe a estar presente nas propostas pedagógicas das escolas regulares de ensino comum, não só definindo e assegurando a inclusão escolar dos “alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008a), mas também estabelecendo que, para aqueles que possuem outros transtornos específicos, a Educação Especial atue para o atendimento desses sujeitos articulada ao ensino comum.

O Parecer nº 13/2009 do CNE-CEB, tendo por base a Política anteriormente citada, determina que a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva deve buscar “**superar a visão do caráter substitutivo da Educação Especial ao ensino comum**, bem como a organização de espaços educacionais separados para alunos com deficiência.” (BRASIL, 2009a). Esse parecer orienta que o atendimento educacional especializado – AEE – seja ofertado no turno inverso da escolarização desses sujeitos, uma vez que ele se constituirá como um serviço de apoio ao aluno, e por isso, complementar à sua formação de ensino na classe comum e regular.

A partir desses dois documentos, observa-se o desejo em superar a possibilidade da escolha do sujeito anormal de estar incluído na classe comum do ensino regular. Com o surgimento e o fortalecimento da proposta de inclusão, já é possível observar o desaparecimento das classes especiais e o aumento dos índices de inserção dos anormais nas classes comuns. No entanto, a caráter obrigatório da inclusão se fortalece e toma corpo com a construção de mais alguns documentos.

O Decreto nº 6.571/08 é um exemplo deles. A construção deste decreto “cria o financiamento, no âmbito do FUNDEB, para o atendimento em educação especial dirigido aos alunos da rede pública e matriculados em escolas comuns do ensino regular.” (BAPTISTA, 2015, p. 19). Se visualizarmos esse decreto junto aos documentos já apresentados se poderia dizer que ele somente reforça a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. No entanto, considerando a Resolução 04/2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial, observa-se que, conforme seu Art. 1º,

Para a implementação do Decreto nº 6.571/2008, **os sistemas de ensino devem matricular os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE)**, ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em centros de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos. (BRASIL, 2009b).

A dupla matrícula, no contexto da inclusão escolar, se torna assim, extremamente importante, pois, conforme o Decreto nº 6.571/08 e a Resolução 04/2009, as instituições especializadas que oferecerem atendimento aos sujeitos que não possuam, também, matrícula no ensino regular, não recebem seus recursos financeiros. Esse conjunto de documentos oficiais que passam a ser construídos permite, portanto, que o anormal esteja, independente da sua escolha e de toda ou qualquer diferença que possua, incluído em uma escola regular de ensino comum. Conforme aponta Menezes (2010, p. 30),

[...] a matrícula do aluno com deficiência em escolas especiais e/ou centros de atendimento especializado fica condicionada à matrícula desse aluno na escola regular. Sendo assim, **todo pai e/ou responsável por pessoas com deficiências que desejar matricular seu filho em espaços especializados de educação deverá obrigatoriamente matriculá-lo na escola regular. A condicionalidade da matrícula especial à matrícula regular imprime, então, um caráter imperativo à inclusão escolar.**

Observa-se assim que a inclusão passa de uma possibilidade a uma obrigatoriedade. A escola e “[...]a educação para todos passa a ser defendida com uma questão de obrigação. É obrigação de todos – sem que desse todos escape alguém – estar na escola dita inclusiva.”. (MENEZES, 2010, p. 31). A inserção do anormal nas classes comuns das escolas de ensino regular deixa de ser apenas uma responsabilidade do próprio sujeito e das classes especiais que oferecem um atendimento educacional especializado, e passa a ser uma obrigação de todos – escola, gestores, professores, alunos, funcionários, familiares.

Com o imperativo da inclusão escolar, observa-se, assim, todo um deslocamento da ênfase das práticas até então postas em operação sobre os sujeitos. Se, na proposta de integração, a ênfase recaía mais enfaticamente sobre o sujeito anormal, mesmo que já fosse possível visualizar os efeitos dos discursos de sensibilização sobre os normais, na proposta da inclusão a ênfase desloca-se e recai, mais enfaticamente, sobre os normais. Ela intensifica aqueles discursos de sensibilização que já apareciam nas propostas integracionistas, permitindo que a circulação dos anormais no espaço escolar seja cada vez mais garantida.

Isso fica evidente com o aparecimento de discursos sobre o respeito, a aceitação e o acolhimento da diversidade, os quais incidem muito mais sobre os sujeitos normais produzindo processos de subjetivação, do que trabalham no ajuste, correção e normalização dos anormais. As técnicas disciplinares de correção e o ajuste dos sujeitos anormais a um modelo de sujeito ideal são pré-definidos; obviamente, continuam existindo; porém, com a entrada em cena dos mecanismos de segurança, é preciso produzir processos de subjetivação sobre todos os sujeitos, firmando um pacto coletivo pela inclusão. Conforme Rech (2010, p. 127),

[...] a responsabilidade da proposta não está apenas no Estado como instituição, mas é repassada, por ele, para a população. Sendo assim, o foco está nos sujeitos: nos professores e nos alunos. São eles que devem promover o sucesso da proposta de educar a todos, e cabe a população unir esforços em prol desse objetivo.

O que significa dizer que o foco de tais práticas discursivas direciona-se aos sujeitos normais. Eles serão os responsáveis pelo desenvolvimento e sucesso da inclusão. Sem a sua inclinação a tais discursos, sem a sua sensibilização e subjetivação, o projeto da inclusão está fadado ao fracasso. Na integração escolar, o anormal era responsável pelo seu processo de integração e, por isso, alvo das técnicas disciplinares de normalização. Sua inserção não se limitava “à simples introdução física, ao passo que a integração envolve a aceitação daquele que se insere.”. (BRASIL, 1994, p. 38). Já no movimento de inclusão escolar, observa-se que a escola precisa se adequar aos sujeitos anormais e a responsabilidade por mantê-lo incluído não dependerá só do seu desejo, mas de toda uma reconfiguração da escola e de ações que serão direcionadas aos sujeitos normais. Não basta apenas que os anormais aceitem estarem incluídos. Para que eles possam se manter nessa condição, é preciso que os normais também aceitem a sua presença. No entanto, cabe ressaltar que isso não é uma condição que se restringe apenas à escola. A presença dos anormais precisa ser aceita em todo e qualquer espaço social.

Dados estáticos, bem como uma série de outras políticas que foram sendo produzidos desde a década de 1990, mostram a circulação desses sujeitos, não só nas escolas regulares como também no mercado de trabalho e na sociedade de uma forma geral. No campo da educação, por exemplo, os dados estatísticos mais recentes divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira – INEP, de acordo com o censo escolar, no ano de 2015, apontam que

[...]54,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência incluídos em turmas regulares. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. A evolução está em sintonia com os desafios propostos pelo Plano Nacional de Educação (PNE), que prevê a universalização desse segmento da população de quatro a 17 anos preferencialmente na rede regular de ensino. (PORTAL DO INEP, 2015).

Os dados estatísticos do último resumo técnico divulgado, que corresponde ao censo escolar da educação básica do ano de 2013, mostra que a inserção dos anormais no espaço da escola regular aumenta cada vez mais:

Ano	Total Geral	Classes Especiais e Escolas Exclusivas						Classes Comuns (Alunos Incluídos)					
		Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional	Total	Ed. Infantil	Fundamental	Médio	EJA	Ed. Profissional
2007	654.606	348.470	64.501	224.350	2.806	49.268	7.545	306.136	24.634	239.506	13.306	28.295	395
2008	695.699	319.924	65.694	202.126	2.768	44.384	4.952	375.775	27.603	297.986	17.344	32.296	546
2009	639.718	252.687	47.748	162.644	1.263	39.913	1.119	387.031	27.031	303.383	21.465	34.434	718
2010	702.603	218.271	35.397	142.866	972	38.353	683	484.332	34.044	380.112	27.695	41.385	1.096
2011	752.305	193.882	23.750	131.836	1.140	36.359	797	558.423	39.367	437.132	33.138	47.425	1.361
2012	820.433	199.656	18.652	124.129	1.090	55.048	737	620.777	40.456	485.965	42.499	50.198	1.659
2013	843.342	194.421	16.977	118.321	1.233	57.537	353	648.921	42.982	505.505	47.356	51.074	2.004

No mercado de trabalho, os anormais têm seu direito à participação e à circulação garantidos antes mesmo das políticas que garantem sua escolarização no ensino regular. Conforme aponta Rech (2015, p. 83),

[...]desde 1991, temos uma lei que assegura a entrada das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, ou seja, a lei que se refere à inclusão no mercado de trabalho surgiu 17 anos antes da política nacional que pretende assegurar a inclusão das pessoas com deficiência na escola regular.

De acordo com a Lei nº 8.213/91, que dispõe sobre os *Planos de previdência Social*, a conhecida Lei de cotas, fica estabelecida a reserva de vagas de emprego para os sujeitos que possuem alguma deficiência ou que sofreram algum acidente de trabalho. Toda empresa que estiver com ou mais empregados, deve estabelecer um percentual de cotas conforme o número total de empregados. No Art. 93 desta lei é dado este percentual:

- I – até 200 empregados: 2%.
- II – de 201 a 500: 3%.
- III – de 501 a 1.000: 4%.
- IV – de 1.001 em diante: 5%

A Lei nº 10.098/00, que estabelece *normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida*, reforça ainda mais o direito e a garantia de participação dos anormais no mercado de trabalho. Em 2011, a Lei nº 12.513/11 instituiu o *Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego* – PRONATEC que em seu Art. 2º, aponta que:

§ 2º Será estimulada a participação das pessoas com deficiência nas ações de educação profissional e tecnológica desenvolvidas no âmbito do Pronatec, observadas as condições de acessibilidade e participação plena no ambiente educacional, tais como adequação de equipamentos, de materiais pedagógicos, de currículos e de estrutura física. (BRASIL, 2011a).

Ainda, em 2011, o Decreto nº 7.612/11, institui o *Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite*. Este traz como uma de suas diretrizes em seu Art. 3º a “III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional;” (BRASIL, 2011b). As ações pensadas e desenvolvidas por tal plano possibilitaram inclusive que em 2012 tivessem 20 mil vagas disponíveis em “cursos de formação inicial e continuada da Bolsa-Formação Trabalhador, parte do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), do Ministério da Educação.” (PORTAL DO MEC, 2012).

As estatísticas produzidas com o intuito de medir os efeitos dessas políticas evidenciam a circulação desses sujeitos em operação. De acordo com o boletim nº 5 de “indicadores do mercado de trabalho – pessoas com deficiência”, do Observatório do Mercado de Trabalho Nacional – MET (2011), é expressivo o aumento da participação e a inserção dos anormais também no mercado de trabalho entre os anos de 2010 e 2011. Em 2010, o total de pessoas deficientes empregadas era de 48.881, já em 2011, o total é de 55.503.

Além disso, a facilitação do acesso pelos anormais na sociedade de um modo geral pode ser visualizada em políticas mais recentes como, por exemplo, a Lei nº 10.098/00, que estabelece *normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade para as pessoas com ou com mobilidade reduzida*, conforme aponta o Art. 1º, “mediante a supressão de barreiras e de obstáculos nas vias e espaços públicos, no mobiliário urbano, na construção e reforma de edifícios e nos meios de transporte e de comunicação.” (BRASIL, 2000); e a Lei nº 13.146/16, que institui a *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*. Por meio dela, busca-se promover e garantir condições de igualdade e de direitos às pessoas deficientes de modo a incluí-las socialmente.

Estes são alguns exemplos que mostram o funcionamento da inclusão por circulação dos anormais nos mais diversos espaços sociais, junto aos normais. Todas essas leis, políticas, decretos e dados estatísticos que foram ressaltados evidenciam práticas de inclusão que ocorrem por meio da circulação.

Ao explorar brevemente esses dois movimentos históricos – institucionalização dos anormais e de circulação –, ressalto que, embora a maioria dos estudos os reconheçam como distintos, nesta pesquisa, entendo que, desde as chamadas práticas de segregação, está se falando sobre um mesmo movimento que vem, pouco a pouco, aproximando os sujeitos, no sentido de melhor governá-los. Trata-se, portanto, de um movimento de práticas que visa à inclusão. Partindo de tal entendimento, nesse movimento, foi possível visualizar, então,

primeiramente, práticas que visavam à inclusão dos sujeitos em instituições educativas próprias para os anormais; em um segundo momento, inclusão via o movimento de integração em escolas regulares e, por fim, em um terceiro momento, o surgimento do que nos documentos oficiais nomeia-se inclusão de fato.

Compreendo que todos os movimentos históricos destacados neste capítulo – desde as práticas de exclusão até os processos de inclusão atuais – colocam em evidência a necessidade de governar esses sujeitos. O que se modifica são as estratégias de governo utilizadas para gerenciar o risco da anormalidade, em diferentes épocas históricas. Pode-se dizer que essas práticas de governo parecem ter se refinado com o passar do tempo, no sentido de se tornarem cada vez mais eficazes. Primeiro, tínhamos as práticas de exclusão para afastar o perigo e poder manter a ordem da cidade, depois, surgem as práticas de reclusão, para agir sobre as condutas desviantes e normalizá-las. E, por fim, as práticas de inclusão, que aproximam os sujeitos para agir sobre eles e governá-los.

Diante disso, observo atualmente a existência de uma nova forma de governo contemporâneo que opera “não mais por meio da exclusão ou da reclusão dos sujeitos em instituições de confinamento, mas no espaço aberto, por meio da modulação da conduta de todos e da cada um”. (LOCKMANN, 2014, p. 2). Passagem, portanto, de uma sociedade que, durante muito tempo, pôde desenvolver seus mecanismos disciplinares devido aos espaços fechados, tendo como foco o controle do corpo; para uma sociedade de controle que permite a circulação dos sujeitos e que visa governar a população em espaços abertos. Conforme aponta Foucault (2008b, p. 354),

[...] o que aparece não é em absoluto o ideal ou o projeto de uma sociedade exaustivamente disciplinar em que a rede legal que encerra os indivíduos seria substituída e prolongada de dentro por mecanismos, digamos, normativos. Tampouco é uma sociedade em que o mecanismo da normalização geral e da exclusão do não normalizável seria requerido. Tem-se, ao contrário, no horizonte disso, a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo [...]

Entende-se, desta forma, que as ações de governo postas em operação na sociedade de seguridade passam a funcionar de outro modo. Elas continuam a agir sobre a conduta dos sujeitos com base em outras regras, considerando a circulação de toda e qualquer diferença em espaços abertos. O que parece é que tais ações não agem diretamente sobre o corpo do sujeito para moldar sua conduta, mas através de um regime de verdade, ou seja, “o que força os indivíduos a um certo número de atos de verdade” (FOUCAULT, 2014, p. 85),

que os constroem e que, ao ser internalizado pelos sujeitos, permite que os mesmos adotem certas maneiras de ser e estar no mundo.

Pode-se dizer assim que a inclusão por circulação se constitui como um regime de verdade contemporâneo (LOCKMANN, 2017) que desloca a ênfase das ações inclusivas dos anormais para os normais, com o intuito de sensibilizá-los a aceitar e conviver com a diversidade. Eles passam a ser a preocupação central das práticas de inclusão por circulação, pois precisam ser subjetivados e sensibilizados pelos discursos inclusivos, a ponto de assumi-los como uma verdade sua, até que possam enfim dizer “é verdadeiro, portanto, eu me inclino”. (FOUCAULT, 2010, p. 72). Nesse sentido, observa-se que “a conformação do sujeito à regra da inclusão não se dá por obediência, mas por processos de subjetivação que fazem o sujeito inclinar-se, curvar-se, dobrar-se aos discursos que circulam como verdadeiros numa época como a nossa.” (LOCKMANN, 2017, p. 34).

A existência desta nova forma de governo dos sujeitos na sociedade de segurança evidencia assim que “atualmente, não é suficiente, e nem mesmo necessário, trancar os corpos para neutralizar sua multiplicidade [...]. A dominação não mais opera normalizando a subjetividade através do confinamento dos indivíduos, mas modulando os seus desejos em espaços abertos.” (CASTRO-GÓMEZ, 2010, p. 212). No entanto, isso não significa que as instituições disciplinares estão desaparecendo. Neste contexto, “elas parecem estar sofrendo um amplo e claro processo de reconfiguração.” (LOCKMANN, 2017, p. 29).

Na contemporaneidade, as ações de governo desenvolvidas nas instituições disciplinares se estendem ao âmbito social, bem como as ações e projetos sociais também passam a serem desenvolvidas dentro das instituições disciplinares. O que ocorre é um alargamento das funções dessas instituições que, por se encontrem cada vez mais articuladas a serviço de outros propósitos sociais, se tornam extremamente importantes, como no caso da escola. Esta, articulada as propostas da inclusão, passa a ser o *lócus* das práticas de sensibilização já que “[...]é a única instituição pela qual, obrigatoriamente, todos precisam passar. Torna-se, portanto, um mecanismo indispensável para governar a todos e a cada um.” (LOCKMANN, 2010, p. 115).

São essas estratégias de governo que visualizo no material de análise desta investigação, o qual estabelece intrínseca relação com o aparecimento da noção de normalidades diferenciais, discutida neste trabalho. Pode-se dizer que os anormais só serão atingidos por essas práticas de sensibilização, à medida que, no contato com o outro, suas diferenças se constituírem como normalidades diferenciais, sendo, desta forma, naturalizadas.

Sendo assim, a inclusão escolar aparece na contemporaneidade como uma das estratégias potentes para o desenvolvimento de práticas que permitem governar o conjunto da população em espaços abertos. Nesse sentido, agir sobre todos, anormais e normais, – e aqui me refiro mais especificamente a alunos e professores – passa a ser, portanto, sua estratégia primordial, conforme será mostrado no capítulo a seguir.

CAPÍTULO III –**PRÁTICAS INCLUSIVAS DE CONDUÇÃO DOS NORMAIS: A NORMALIDADE NO CONTATO COM O OUTRO**

[...]existe, sobretudo, uma regulação e um controle que define para onde olhar, como olhamos quem somos nós e quem são os outros e, finalmente, como o nosso olhar acaba por sentenciar como somos nós e como são os outros. (SKLIAR, 2003, p. 71).

Início este capítulo a partir da epígrafe acima com o intuito de destacar a importância de problematizarmos as práticas inclusivas que atualmente visam sensibilizar os normais frente às diferenças e os efeitos que elas produzem no modo como construímos significados, definindo e representando quem somos nós e quem são os outros. Conforme foi possível visualizar no capítulo anterior, acontecimentos históricos e sociais deram condições de possibilidade para que a inclusão por circulação de toda e qualquer diferença ocorresse por diversos espaços sociais. Desta forma a convivência entre sujeitos anormais e normais passa assim a fazer parte de um regime de verdade contemporâneo e a ser cada vez mais fomentada a partir da proliferação de práticas inclusivas que se pautam no viés da diversidade. Estas, ao mesmo tempo em que elogiam e nomeiam as diferenças, tornando-as conhecidas, também regulam o modo como normais e anormais são representados.

Neste contexto, se observou que estratégias sobre os sujeitos anormais continuaram a ser desenvolvidas, mas a ênfase das ações inclusivas passou a recair sobre os normais. Foram eles que passaram a ser o foco central da inclusão por circulação, pois, para que a permanência e a circulação dos anormais continuem a ocorrer em diversos espaços sociais, torna-se fundamental que os normais sejam sensibilizados para aceitarem a presença do outro.

A escola, enquanto principal instituição responsável por colocar em operação estratégias de governamento sobre os sujeitos, não fica à parte deste contexto. Com os discursos da inclusão escolar e a circulação de toda e qualquer diferença, a escola passa a atender todos os sujeitos, independente da diferença que apresentem. Torna-se, assim, um espaço, se não o mais importante, que, dentre tantas funções, tem o papel de ensinar os normais a acolher, respeitar, tolerar e conviver com as diferenças.

Ao lançar um olhar atento aos documentos oficiais que constituem o material a ser investigado nesta pesquisa foi possível visualizar uma série de discursos e ações inclusivas escolares funcionando como potentes estratégias que compõe o entendimento do que Foucault (2011) nomeia como governo. Para o autor,

Governar pessoas, no sentido geral da palavra, não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementariedades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo. (p. 156)

Nos documentos analisados, visualizou-se um conjunto dessas estratégias que funcionam a partir de técnicas que agem sobre a conduta dos sujeitos normais, de modo a governá-los. Técnicas que se dão de uns sobre outros e técnicas que permitem os sujeitos agirem sobre si mesmos.

Desta forma, construiu-se o *corpus* de análise da pesquisa a partir de agrupamentos de excertos que mostram as recorrências de discursos e ações inclusivas escolares materializadas nos documentos oficiais e direcionadas aos sujeitos normais, mais especificamente, aos professores e alunos. Tais agrupamentos de excertos serão apresentados, analisados e discutidos nesta pesquisa por meio de dois eixos de análise. Na primeira delas – *estratégias inclusivas de governo sobre o sujeito docente* –, analiso os discursos que são direcionados ao docente a partir da tríade convocação – sensibilização – condução. Na segunda – *estratégias inclusivas de governo sobre o sujeito discente normal* –, analiso os discursos direcionados ao discente normal a partir da tríade reflexão – simulação – colaboração. Apresentarei a discussão sobre esses dois eixos analíticos a seguir.

3.1 Estratégias Inclusivas de Governo Sobre o Sujeito Docente

O projeto da inclusão atribui uma nova tarefa a ser assumida pela escola: o compromisso de uma “educação para todos”. Conforme já salientado no capítulo anterior, a proposta da inclusão permite que todos sejam incluídos na classe comum da escola regular independente de qualquer característica ou diferença que o sujeito possua, sendo responsabilidade e compromisso da escola se adequar a esse aluno. Para isso, investimentos são feitos nos espaços físicos e nos sujeitos escolares no intuito de garantir a efetivação da inclusão. Dentre esses investimentos destaco, neste eixo analítico, as estratégias desenvolvidas sobre os sujeitos docentes.

Embora a inclusão seja narrada nos documentos oficiais analisados como um projeto coletivo, o qual todos, gestores, funcionários, familiares e alunos devem assumir, observa-se que os professores ganham destaque enquanto “agentes responsáveis pela execução do grande projeto da inclusão educacional” (MACHADO, 2011, p. 60). Estes aparecem nos documentos como alvos de estratégias que visam mobilizar suas condutas com o intuito de que assumam para si o compromisso e a causa da inclusão. Ao explorar essas estratégias, foi possível identificar a existência de uma tríade – convocação, sensibilização e condução – que visa agir

sobre o sujeito docente, de modo a torná-lo um sujeito sensível e qualificado no contexto inclusivo. Passo assim a analisar, neste eixo, cada uma dessas estratégias explorando, em um primeiro momento, os discursos que convocam o professor a assumir a execução do projeto da inclusão.

Nos documentos analisados, percebe-se a recorrência de discursos que convocam os docentes a participar do movimento da inclusão através da exaltação do seu papel. Nestes, os professores, não são só apresentados como peças fundamentais para a educação de todos os sujeitos e para a construção de uma escola regular dita inclusiva, mas também são narrados como modelos de conduta e exemplos de postura inclusiva a ser seguida pelos demais alunos normais. Vejamos alguns desses excertos:

Espera-se que vocês, professores, também acreditem nisso, tendo consciência das dificuldades, que existem e não são pequenas. Mas também com a consciência de que não será através da exclusão de alguns educandos do ambiente em que vocês lecionam, que a escola se tornará realmente acolhedora e de qualidade para os demais. Isso acontecerá após a adoção incondicional da não exclusão, pois incluir, em primeiro lugar, é deixar de excluir. Depois, o caminho é através da busca de informações e do exercício da cidadania, o que é feito por meio da cobrança dos instrumentos necessários que devem ser fornecidos pelos dirigentes e responsáveis pelas redes pública e privada de ensino.

Professores, vocês são a peça essencial em todo o processo de garantia desse direito fundamental de TODAS as nossas crianças e adolescentes. (ACESSO A ESCOLA COMUM, 2004, p. 51-52)

Apesar de a inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino ser um direito garantido pela Constituição Federal, isso não é suficiente para garantir a construção e o desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo. Para tanto, é necessário que a comunidade escolar se disponha a aceitar e a participar desse processo, que é mais complexo do que somente inserir a criança com deficiência, fisicamente, numa sala de aula comum.

O movimento de transformação não pode ser imposto, mas também não pode depender exclusivamente de decisões pessoais e das reações emocionais de um ou outro profissional. Inicia-se na atuação dos dirigentes educacionais e **alicerça-se nas ações dos professores que, como líderes, são agentes de essencial importância na transformação do sistema educacional.** (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 5-6)

Professores e professoras têm um papel fundamental na construção de escolas para todos e, para realizarem sua função social como educadore(a)s, devem adquirir habilidades para refletir sobre as práticas de ensino em sala de aula e para trabalhar em colaboração com seus pares a fim de contribuir na construção de abordagens educacionais dinâmicas e inclusivas, a partir das quais os estudantes com necessidades educacionais especiais têm acesso às mesmas oportunidades de aprendizagem e de participação na vida escolar e na comunidade. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 13)

Os professor(a) e (a)s que se preocupam em acolher e incluir todos os seus aluno(a)s tendem a realçar o ambiente social na sala de aula, servindo como exemplo e ensinando a respeitar e valorizar as diferenças. Os mesmos estudantes que aprendem que “uma criança usa o quadro negro para comunicar-se porque não pode falar”, podem aprender rapidamente que na sala de aula é possível ler livros de diferentes níveis de dificuldade sobre o mesmo tema. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 180)

O professor(a) é um modelo fundamental para os aluno(a)s. Em consequência, deve prestar especial atenção às mensagens que emite sobre os estudantes, a fim de que não desqualifique ou implique em comparações entre os aluno(a)s. Se o professor(a) destacar as qualidades de todos os aluno(a)s, estes aprenderão também a valorizá-las. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 181-182).

Ao analisar esses discursos de convocação fica evidente o quanto o professor passa a ser um agente de governo que exerce uma condução sobre si e sobre os outros. Visualizamos aqui a capilarização das ações de governo que se espalham pelo tecido social, convocando sujeitos e instituições a assumirem o papel de responsáveis pelo projeto de inclusão escolar. A partir disso, vê-se que tais ações de governo não estão centradas no Estado, mas espalham-se por diferentes instâncias do social convocando inúmeros agentes para exercer ações de condução das condutas.

Não é à toa, portanto, que o professor é narrado atualmente como este agente responsável pela execução do projeto de inclusão. Isso se torna possível com uma série de acontecimentos históricos que, pouco a pouco, foram permitindo a governamentalização do Estado. Nesse sentido, a noção de governamentalidade torna-se importante ferramenta para compreender este contexto, uma vez que pode ser entendida como “[...] o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”.” (FOUCAULT, 2008b, p. 144).

Conforme aponta Foucault (2008b) em seu curso Segurança, território, população, mais especificamente, na aula 1º de fevereiro de 1978, o Estado se governamentaliza no século XVIII, com o “desbloqueio das artes de governar”. Antes deste período histórico, “a arte de governar não podia se desenvolver de maneira específica e autônoma” (FOUCAULT, 2008b, p. 135), pois se encontrava limitada por uma racionalidade governamental e por um contexto histórico que mantinha as ações de governo centralizadas. Sua expansão só ocorre a partir de três acontecimentos históricos, os quais são: a emergência da noção de população, o refinamento do saber estatístico e o deslocamento da família não mais como modelo de governo, mas como seu instrumento. Estes acontecimentos deram condições necessárias para que o Estado se ramificasse por meio da descentralização de suas ações, fazendo com que

técnicas e estratégias de governo se disseminassem por várias instâncias sociais, tendo a população enquanto objeto e objetivo de governo.

Identifico, desta forma, os discursos destacados como exemplos de estratégias de um Estado governamentalizado que opera a partir de uma racionalidade política específica, neste caso, a governamentalidade neoliberal. Ao convocarem o professor a assumir o projeto da inclusão, ao mesmo tempo, estes discursos produzem um tipo de subjetividade docente alinhada aos princípios neoliberais com o objetivo de fazer que a condição principal do neoliberalismo, a regra da não exclusão, funcione.

Assim, o princípio da inclusão torna-se fundamental para a manutenção da lógica neoliberal. Para que ela se mantenha é necessário que todos estejam incluídos em diversos espaços sociais, de modo que todos participem de alguma forma do jogo social e econômico posto em operação por essa racionalidade. A inclusão é, assim, necessária, uma vez que todo o corpo social deve ser objeto dessa arte de governar e funcionar com base nos princípios de mercado,

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas. [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo[...]. (FOUCAULT, 2008b, p. 277-278).

Na sociedade de seguridade permeada pela lógica neoliberal observa-se que “[...]tanto na educação quanto nas demais áreas, a regra é não estar excluído e, conseqüentemente, não excluir o seu próximo.” (RECH, 2011, p. 31). É preciso que todos desejem a sua permanência e a permanência dos outros no jogo social e econômico. Não basta apenas que o sujeito garanta a sua inclusão, mas também a não exclusão do outro. A sociedade passa por esta via a funcionar como uma empresa, onde cada sujeito do corpo social é mobilizado a ser um empreendedor de si e um investidor nos outros. Logo, a conduta dos sujeitos torna-se objeto da análise econômica e cada um, uma peça importante para o funcionamento do neoliberalismo. Identifica-se, desta forma, a existência desse estado governamentalizado, pois neste contexto todos são convocados a serem uma extensão do Estado, sendo economicamente ativos, de modo a produzir e alcançar os objetivos por ele desejado.

Nos excertos destacados pode-se dizer desta forma que o professor é convocado a ser um sujeito parceiro do Estado, sendo a ele transferida a responsabilidade pelo gerenciamento do risco, “o risco da discriminação da não-aceitação do outro, da impossibilidade de convívio com a diferença, da intolerância, enfim o risco da improdutividade que estes sujeitos (deficientes, anormais...) estariam representando para a população, inclusive para si mesmos.”

(MORGENSTERN, 2011, p. 135). O professor é visto assim como o modelo capaz de orientar as crianças a um tipo de racionalidade, neste caso, a neoliberal a partir do investimento e monitoramento das relações com as diferenças. A ele cabe pensar em estratégias que permitam a permanência e a possibilidade de participação dos anormais junto aos normais, bem como o respeito das características individuais de cada aluno.

Fica evidente nos discursos materializados nos materiais a necessidade de produzir um tipo de professor que busque, por conta própria, conhecimentos sobre os seus alunos e sobre práticas pedagógicas, a fim de aperfeiçoar-se para trabalhar com qualquer tipo de característica ou deficiência que o sujeito possa apresentar. Os discursos enfatizam a importância de um professor proativo e reflexivo para o trabalho educacional com a diversidade, associando-o à garantia da qualidade da educação, da aprendizagem, da participação e a convivência entre sujeitos anormais e normais nos processos educativos:

A qualidade da aprendizagem dos educando(a)s é influenciada, em grande parte, pela qualidade dos processos educacionais que acontecem na classe e **pela capacidade do professor(a) de analisar e refletir sobre sua prática a fim de tomar decisões que promovam a aprendizagem e a participação de todo(a)s.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 172).

Os professor(a) e (a)s estão em melhores condições de promover um ensino de qualidade, quando dispõem de variadas estratégias de ensino, que sirvam para atender à diversidade e **quando têm a oportunidade e a disposição de pesquisar e refletir sobre sua própria prática docente de forma individual e coletiva.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 186).

[...] no ensino em *sala de aula*, **as atividades devem ser planejadas pelo professor(a) levando-se em conta o conhecimento prévio de cada estudante na classe, seus interesses, hobby, habilidades e necessidades. Com estes dados em mãos o docente está mais preparado para planejar aulas que levam em conta os alunos e alunas mais vulneráveis de exclusão, pois poderá pensar formas de estimular o apoio mútuo entre os estudantes e aumentar as chances de aprendizagem, participação nas atividades propostas e respeito às diferenças individuais na sala de aula.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 27).

Observa-se, assim, que as estratégias de governo sobre os docentes não se dão apenas por meio de discursos de convocação. Para que o docente seja este sujeito-parceiro do Estado e o modelo de subjetividade inclusiva para seus alunos, é preciso que ele se dobre a esta discursividade, aceitando e desejando que a inclusão aconteça. Nesse sentido, é possível visualizar, nestes documentos, estratégias de sensibilização que visam agir sobre o docente, mobilizando-o a refletir sobre si e sobre a sua prática pedagógica. Vejamos algumas dessas práticas discursivas:

COMO AS CRIANÇAS SE SENTEM?

Objetivo

Conscientização das repercussões que as atitudes e mensagens das outras pessoas têm em nosso desenvolvimento pessoal.

Atividades

1. Com seus alunos e alunas, desenvolva uma atividade por meio da qual ele(a)s possam compartilhar experiências de inclusão ou de exclusão:
 - situações em que tenham se sentido ou tenham sido excluídos, subestimados ou discriminados,
 - situações em que tenham se sentido queridos, aceitos e valorizados.
2. Convide-os a escrever uma carta a um amigo(a) para quem contará sua experiência (positiva ou negativa) e explicará como se sentiu.
3. Forme grupos de quatro estudantes e peça para compartilharem suas experiências. Depois peça para escreverem em um cartaz o que aprenderam sobre inclusão e exclusão. Afixe o cartaz e compartilhe com o grupo todo o resultado. Se a atividade for desenvolvida com um grupo de professore(a)s:
 - Repita as etapas 1 e 2
 - Escolha duas cartas de seus aluno(a)s
 - Em grupos de quatro professores, leiam as cartas e analisem os fatores sociais, familiares ou escolares que influem nas vivências sócio-emocionais experimentadas por seus alunos,
 - Reflita sobre os professores que podem fazer para reduzir as condutas de discriminação contra os meninos e meninas,
 - Elabore uma lista de recomendações para docentes

Avaliação

Em que devo mudar como professor(a) com base nesta atividade? (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 91)

O que sabemos sobre a aprendizagem?

Objetivo

Ajudar os participantes a refletirem sobre si mesmos como aprendizes e sobre a aprendizagem das crianças.

Esta oficina trata da aprendizagem de crianças e de adultos. Pensar em nós mesmos como aprendizes pode nos ajudar em vários aspectos, tais como,

- Adquirir consciência de nossa forma de aprender e de ajustar nosso processo de aprendizagem.
- Melhorar nossa capacidade para aprender e apoiar a aprendizagem de nossos colegas.
- Compreender melhor como as crianças aprendem.

Atividades

1. Lembre-se de alguma situação de aprendizagem recente ou passada e dedique alguns minutos a pensar em como se sentiu, completando as frases indicadas na próxima página.
2. Compartilhe suas respostas em grupos de seis pessoas e estabeleçam três princípios básicos da aprendizagem e construa um pôster.
3. Em seguida, leiam o material de discussão intitulado “O que sabemos sobre aprendizagem?” e anotem exemplos que ilustrem ou contradigam cada uma delas, seja a partir de sua própria experiência ou da experiência de seus alunos.
4. *(Para professores em serviço)* Reflita sobre os seus alunos e alunas e responda às mesmas perguntas. Realize a mesma tarefa com seus alunos na sala de aula, a fim de identificar aspectos que facilitam a aprendizagem.

Avaliação

• Que aspectos de sua prática docente devem ser aperfeiçoados para facilitar, de maneira significativa, a aprendizagem de seus aluno(a)s? (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 49).

Apoio à aprendizagem dos aluno(a)s

Objetivo

Elaborar estratégias de apoio para melhorar a participação e a aprendizagem dos aluno(a)s com necessidades educacionais especiais decorrentes de alguma deficiência.

Atividades

1. Em duplas, analise o material de discussão intitulado “O que o Luís precisa para progredir na sua aprendizagem?”.
 2. Identifique as necessidades educacionais especiais apresentadas por Luís para participar e aprender com sucesso.
 3. Reúna-se com duas outras duplas e discuta a respeito do seguinte:
 - Vocês concordam com as medidas propostas pelo professor(a) de apoio para favorecer a participação e a aprendizagem de Luís? Porque?
 - Que outras medidas e sugestões o grupo pode oferecer ao professor para ajudar o Luís à vencer as barreiras a sua aprendizagem?
 - Quais os outros recursos humanos aos quais se poderia recorrer para apoiar Luís e como este recurso poderia ser oferecido na escola?
 4. Preparem um plano de ação com, no máximo, cinco etapas principais (sugestões de ações) para apoiar a aprendizagem e a participação de Luís nas atividades curriculares.
- Em plenário, apresentem seu trabalho aos demais participantes.

Avaliação

- **Qual a principal lição que você aprendeu com esta reflexão sobre eliminar barreiras à aprendizagem e participação de aluno(a)s com deficiências?** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 237)

Os excertos destacados são exemplos de atividades que sensibilizam os professores por meio da reflexão sobre si e sobre a sua prática pedagógica, a partir de materiais de discussão que abordam a temática da inclusão. Nestes materiais, os professores são confrontados por situações-problemas, sendo mobilizados a assumirem sua autoformação por meio de atividades reflexivas, que os permitem efetuar ações sobre si e construir uma relação consigo mesmo, “[...] na qual se estabelece, se regula e se modifica a experiência que a pessoa tem de si mesma, a experiência de si (LARROSA, 1994, p. 37). Tais atividades podem ser entendidas assim como práticas de governmentação que subjetivam os docentes à inclusão a partir de um conjunto do que Foucault nomeia por “técnicas de si” ou “tecnologias do eu”. Nas palavras do autor elas são

[...]técnicas que permitem aos indivíduos realizarem, por eles mesmos, um certo número de operações sobre seus próprios corpos, suas próprias almas, sobre seus próprios pensamentos, suas próprias condutas, e isso de maneira a transformarem a si mesmos, de modificarem a si mesmos e a atingirem um certo estado de perfeição, de felicidade, de pureza, de poder sobrenatural e assim por diante. (2011, p. 155).

Compreendo dessa forma que, nas atividades em questão, o docente é levado a colocar-se como objeto de conhecimento por meio das tecnologias do eu, a fim de construir ou modificar a experiência de si, tornando-se um sujeito sensível à inclusão. Nos discursos destacados, é possível observar esse processo por meio de dois movimentos: primeiramente,

através de atividades que desenvolvem técnicas de reflexão sobre os docentes com o objetivo de sensibilizá-los frente à inclusão, e um segundo movimento, que ocorre a partir dessa reflexão e sensibilização, onde se busca a autotransformação, a modificação de si e de suas formas de ser e agir como docente da inclusão. Visto que a experiência de si é o “resultado do entrecruzamento, em um dispositivo pedagógico, de tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de auto-expressão, mecanismos jurídicos de auto-avaliação, e ações práticas de autocontrole e autotransformação” (LARROSA, 1994, p. 38), é possível observar em operação nos dois movimentos citados as cinco dimensões que Larrosa considera ao explicar a constituição da experiência de si, as quais são: *ver-se*, *expressar-se*, *narrar-se*, *julgar-se* e *dominar-se*.

No primeiro movimento identificado nos discursos, orienta-se os professores a realizarem a leitura e a discussão de uma situação-problema envolvendo a temática da inclusão. Após este momento, os docentes devem fazer uma reflexão e responder alguns questionamentos que os estimulam a expor pensamentos, opiniões, emoções e/ou sentimentos sobre sua prática pedagógica em um contexto inclusivo. Compreende-se, desta forma, que os professores são incitados, neste primeiro movimento, a *ver-se*, *expressar-se* e a *narrar-se*, de modo a serem sensibilizados frente à inclusão. Para realizar as atividades propostas, os docentes precisam se colocar como objeto de conhecimento com o intuito de *ver-se*. Isso consiste em fazer o docente enxergar o seu interior, olhar para dentro de si, buscar por sua sensibilidade através de um processo de autoconhecimento, para depois *expressar-se*, externalizando sua interioridade, de modo a expor as verdades sobre si e sobre a sua prática profissional. No entanto, nessas atividades os docentes não só são levados a exteriorizar o seu interior, mas também a *narrar-se*, ou seja, a produzir a sua subjetividade de acordo com as regras de um discurso mais amplo, neste caso, do regime de verdade inclusivo.

A partir da perspectiva adotada neste trabalho, compreende-se que, ao *narrar-se*, o sujeito não externaliza a essência de seus pensamentos, tampouco a sua verdade legítima, pois “a consciência de si própria não é algo que a pessoa progressivamente descobre e aprende a descrever melhor.” (LARROSA, 1994, p.70). Isto é, nesse exercício de *narrar-se*, se entende que a interioridade não é uma natureza intrínseca ao sujeito que precisa ser desvendada, descoberta por ele. De acordo com a perspectiva teórica em que se pauta este trabalho, a interioridade não é vista como uma essência, ela é produzida pelas experiências que o sujeito vivencia ao longo da vida. O interior de cada sujeito se constitui assim pelo que lhe é externo. Nesse sentido, o conceito da “dobra” desenvolvido por Deleuze, ajuda a aprofundar tais entendimentos. Conforme aponta o autor, “o lado de fora não é um limite fixo, mas uma

matéria imóvel, animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora.” (2005, p. 104). A interioridade do sujeito é produzida por esta via como a dobra de um tecido. Ao dobrá-lo, observa-se que o lado de dentro, que constitui seu interior, nada mais é do que o exterior, o lado de fora.

Diante disso, compreendo que, nas atividades reflexivas destacadas, pretende-se fazer o docente olhar para sua interioridade e a falar sobre si, de modo que seu lado de dentro passe a ser constituído mediante a relação que é incitado a estabelecer com os discursos da inclusão escolar, ou seja, pelos discursos que lhe são externos, que circulam pelo âmbito social. Ao ser levado a olhar para sua interioridade e a descrever-se, compreendo que é dada a possibilidade ao docente de se construir como sujeito através da linguagem, de um sistema de significação, que se encontra inserido em uma ordem que regula por meio de procedimentos e regras o que pode ser legitimado como verdade e o que deve ser interdito.

Desse modo, observa-se que, neste primeiro movimento, se pretende produzir nos docentes o interesse pelos sujeitos deficientes para depois ser proposta uma reflexão sobre suas atitudes e escolhas, visando sua autotransformação (MACHADO, 2011). Isso fica evidente no segundo movimento identificado nos discursos destacados, onde é proposto pelas atividades a realização de uma autoavaliação. A partir das técnicas de reflexão, os docentes são estimulados a fazerem uma autoavaliação de suas externalizações referentes a suas ações articuladas aos assuntos da inclusão, no intuito de pensar nas mudanças necessárias a serem feitas em sua conduta. Logo, estas técnicas constroem, nesses profissionais, o desejo de modificar suas formas de ser e agir para garantir o sucesso do atendimento da diversidade e da inclusão escolar. Elas se constituem, assim, como estratégias de governo sutis, pois mobilizam a conduta dos docentes, não por meio da imposição, mas por meio da modulação do seu desejo em fazer parte da inclusão.

O interessante é que essas estratégias permitem ao docente não só examinar e modificar a sua prática pedagógica, mas também, realizar uma transformação pessoal, ou melhor, uma autotransformação, de modo a construir uma subjetividade docente inclusiva que seja sensível à inclusão. Ao analisar estas atividades entende-se assim que

[...] os motivos da auto-reflexão não incluem apenas aspectos "exteriores" e "impessoais", tais como as decisões práticas que se tomam, os comportamentos explícitos na sala de aula, ou os conhecimentos pedagógicos que se têm, mas, sobretudo, aspectos mais "interiores" e "pessoais", como atitudes, valores, disposições, componentes afetivos e emotivos, etc. Dito de outro modo, o que se pretende formar e transformar não é apenas o que o professor faz ou o que sabe, mas, fundamentalmente, sua própria maneira de ser em relação a seu trabalho. Por

isso, a questão prática está duplicada por uma questão quase existencial e a transformação da prática está duplicada pela transformação pessoal do professor. (LARROSA, 1994, p. 49-50).

Neste processo, torna-se imprescindível que o docente julgue suas ações, seus pensamentos e sentimentos, visando transformar-se em um sujeito inclusivo. O exercício de *julgar-se* pressupõe que os docentes tenham que avaliar-se segundo os critérios de um referencial normativo, neste caso, de um regime de verdade inclusivo. Pode-se dizer que, neste momento, o docente é levado a última dimensão que constitui a experiência de si que Larrosa destaca e nomeia como *dominar-se*. Terminadas as atividades propostas nos discursos destacados, compreende-se que os docentes aprendem determinada maneira de conduzir-se, e por isso, de governar-se. Eles são levados por si mesmos a elaborarem a sua conduta a partir de uma ética pessoal. Nesse sentido, os discursos aqui destacados podem ser vistos como exemplos de

[...] "práticas do eu" que não foram capturadas, nem por um código explícito de leis sobre o permitido e o proibido, nem por um conjunto de normas sociais. Não pertencem nem a um dispositivo jurídico, nem a um dispositivo de normalização. E por isso não incluem uma determinação nem do que é transgressão, nem do que é perversão. Integram, portanto, uma ética positiva, isto é, uma ética referida, não ao dever, mas à elaboração da conduta. (LARROSA, 1994, p. 76)

Além disso, considero que os discursos destacados também podem ser entendidos como parte de uma “pedagogia da sensibilização para a inclusão”, uma vez que esta é definida enquanto “um conjunto de práticas que buscam constituir um guia de conduta para que cada um empreenda sobre si mesmo um gerenciamento das suas escolhas e atitudes em relação à inclusão escolar de deficientes.” (MACHADO, 2015, p. 139). Embora esses discursos não possuam intencionalidade pedagógica, pois não ensinam conhecimentos específicos, são postos em operação por essa pedagogia já que educam “a partir daquilo que mobilizam nos indivíduos.” (LOPES, 2009, p. 111). De acordo com Lopes (2009, p. 111), “os mecanismos educadores [...] possuem ligação com a forma de vida que os criam como uma necessidade na educação das pessoas.”.

Deste modo, compreendo que esses discursos tem a intenção de administrar a produção de subjetividades alinhadas aos objetivos da inclusão, ao mesmo tempo em que visam inserir os professores em um sistema de utilidade neoliberal (MACHADO, 2011). Tais atividades se inserem em uma economia máxima de poder, pois através delas tem-se uma ampliação das ações do Estado a partir de investimentos mínimos de poder. Ou seja, essas estratégias possibilitam que os docentes exerçam ações sobre si mesmos a partir de um dos principais princípios neoliberais: o autogoverno.

No contexto do regime inclusivo neoliberal, o professor pode ser entendido como um *Homo Manipulabilis*, o “que pode e deve ser levado a se comportar dessa ou daquela maneira no mundo da economia - o que, na lógica neoliberal, equivale a dizer simplesmente: no mundo.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 192). Ao ser convocado e sensibilizado pelas práticas inclusivas, o docente passa a ser responsabilizado, não só pela inclusão, mas pela sua autoformação e pela sua forma de pensar e agir. O próprio discurso, recorrente atualmente, da falta de preparação do docente para o trabalho com a inclusão reforça a sua figura como um sujeito inacabado, bem como a necessidade do docente desenvolver ações de autogoverno. Nos documentos, fica evidente a necessidade de um professor que assuma a postura de um indivíduo microempresa, ou seja, de um sujeito que invista permanentemente em si e em sua formação:

Ensinar constitui a atividade principal na profissão do docente e por isso deve ser compreendida como uma **‘arte’ que envolve aprendizagem contínua** e envolvimento pessoal no processo de construção permanente de novos conhecimentos e experiências educacionais, as quais preparam o docente para resolver novas situações ou problemas emergentes no dia a dia da escola e da sala de aula. Considerar **o docente como “eterno aprendiz”** é um dos princípios que orientaram a elaboração deste material de formação. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 22)

[...]entende-se que constitui um grande desafio garantir o apoio ao docente para que ele(a) **possa se responsabilizar por seu próprio processo de aprendizagem e não ter medo de assumir riscos ao inovar as práticas de ensino.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 23)

Ao darem ênfase ao conceito de aprendizagem, enquanto importante empreendimento a ser buscado pelo docente, os excertos destacados podem ser vistos como exemplos de discursos que constituem o que se nomeia como “sociedade educativa” ou “sociedade de aprendizagem”. Esta pode ser caracterizada como uma forma de organização social, na qual se busca fabricar um tipo de sujeito que dentro das possibilidades educativas nas quais circula precisa, não só aprender, mas aprender a aprender.

Conforme aponta Noguera-Ramirez (2011), esta sociedade se constitui na passagem do século XIX para o século XX, onde ocorre nos discursos pedagógicos o deslocamento da ênfase do ensino para a aprendizagem, e desta forma, uma transformação do modo de pensar a educação, que passa a ser entendida como um processo contínuo e permanente a ser empregado pelos indivíduos ao longo da vida. Nesta sociedade, a tarefa de educar se estende para fora dos muros da escola, de modo que toda a sociedade transforma-se em extensão educativa. Os espaços sociais constituem-se como oportunidades de aprendizagens

educativas, nas quais os sujeitos possuem livre acesso. Logo, este deslocamento acaba por privilegiar a ação do indivíduo sobre si mesmo (MARÍN-DÍAZ; NOGUERA-RAMIREZ; 2014), de modo que, o que antes era uma função do Estado, torna-se responsabilidade dos indivíduos. Cabe a eles a escolha e a procura por suas aprendizagens. Pode-se dizer assim que “da obrigatoriedade imposta, a educação passava a ser uma demanda da população, uma necessidade, “um direito” e até uma exigência[...]” (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 16).

Para se viver nesta nova organização social, uma nova forma de vida passa a ser exigida. Busca-se produzir um tipo de sujeito que cultive o desejo de adquirir continuamente aprendizagens para se adaptar e acompanhar as mudanças sociais. Considero que tal intencionalidade se manifesta nos discursos explicitados, uma vez que os excertos expressam a intenção de produzir no docente, por meio das práticas de si e de estratégias de autogoverno, uma subjetividade que esteja preparada para resolver novas situações e para enfrentar desafios que emergem no cotidiano escolar com a proposta da inclusão. Nesse sentido, o professor pode ser entendido como um “*Homo Discentis*”, ou seja, “[...]um *Homo* aprendiz permanente, definido por sua condição de ser aprendiz ao longo da sua vida, ou melhor, um *Homo* que, para ser tal, deve aprender permanentemente[...]”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2011, p. 17). O que caracteriza o “*Homo Discentis*”, portanto, não são os conhecimentos que ele adquire ou atinge, mas sim o desejo de se manter até o término de sua vida na condição de aprendiz, preparado para enfrentar sempre novos desafios.

Observa-se, assim, que, nos discursos destacados, o professor é narrado como um sujeito que deve ser empreendedor e um investidor de si mesmo, assumindo os riscos da sua autogestão. Uma espécie de indivíduo-microempresa que, mobilizado pela governamentalidade neoliberal, busca produzir e acumular cada vez mais capital-humano²⁰, maximizando seus rendimentos no decorrer da sua vida. Entende-se assim que,

“[...]as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam. (GADELHA, 2013, p. 149).

²⁰ Tal noção, refere-se ao conjunto de capacidades e habilidades do sujeito que “adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital – entendido como uma soma de valores, de troca que serve de base real a uma empresa capitalista.” (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 18).

Ao ser um indivíduo-microempresa, o docente se constitui, portanto, como um “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital” (FOUCAULT, 2008b, p. 311). A partir dos discursos destacados me arrisco a dizer que a sua condição de eterno aprendiz é apresentada ao docente como possibilidade de estar sempre realizando investimentos em si, de modo adquirir e aperfeiçoar suas competências, habilidades e atitudes inclusivas.

Analisados os discursos de convocação e sensibilização, passo agora a apresentar o último conjunto de estratégias que compõe a tríade que age sobre o docente, identificada no *corpus* de análise dessa pesquisa. Trata-se das estratégias de condução do trabalho docente. Vejamos alguns exemplos:

Estabelecer regras e rotinas de aula

Dentre as regras de uma aula inclusiva, os direitos de cada um são intencionalmente comunicados. Por exemplo, numa sala de aula inclusiva **a professora pode construir regras e deixá-las expostas em um cartaz para que todos se lembrem do acordo: Os temas podem ser sobre direitos de cada um (“Todos aprendem de formas diferentes”), sobre como se comportar em relação aos colegas (“Não devo insultar ou provocar um colega”) ou ainda sobre “quando meu colega está falando eu devo escutar”**.

Estas afirmações deverão refletir a filosofia de um tratamento justo e igualitário e o respeito mútuo entre os aluno(a)s, bem como entre outros integrantes da escola e da comunidade. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 184)

ATITUDES DE ACEITAÇÃO E RESPEITO À DIVERSIDADE

Objetivo

Desenvolver a adoção de atitudes de valorização e respeito às diferenças nos alunos e alunas.

Atividades

1. Em grupos de seis integrantes:

Individualmente responda: você tem observado atitudes de discriminação na sala de aula? Escolha uma situação e compartilhe com o grupo, contando que medidas adotou para lidar com a mesma.

2. Com base nas informações acima, preencha em grupo a tabela incluída no material de discussão “Aprender a valorizar as diferenças”.

3. Compartilhem as recomendações elaboradas com outro grupo. Façam intercâmbio oferecendo orientações relevantes para melhorar seus trabalhos.

Avaliação

Escolha as recomendações mais relevantes para a sua realidade escolar sala de aula e elabore um plano de ação contemplando a participação dos pais e dos estudantes. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 93)

ESCOLA ESPECIAL OU ESCOLA COMUM?

Objetivo

Reconsiderar as atitudes e os pontos de vista relacionados à inclusão de alunos e alunas com necessidades educacionais especiais.

Atividades

1. Individualmente, leia o material de discussão “Debatendo sobre a inclusão”. Você concorda com a proposta da diretora da escola? Justifique por escrito sua posição.

2. Em grupos de quatro, discuta seus pontos de vista quanto à proposta da diretora e procurem um consenso. Elabore justificativas para defender a posição do grupo e considerem os seguintes aspectos:

- atitudes implícitas nos argumentos dos docentes e da diretora da escola de ensino fundamental,
- vantagens e desvantagens da proposta da diretora em relação à aprendizagem dos alunos em geral (com e sem necessidades educacionais especiais).

3. Organize a sala para o debate.

Escolha um moderador que oriente a discussão e apresente argumentos em relação aos seguintes aspectos:

Avaliação

- **À luz da educação inclusiva, elabore uma proposta para aplicar em sua escola.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 97)

Dramatização criativa

Os diálogos seguintes podem ser dramatizados pelos alunos ou podem ser usados como temas de discussão em redações.

O ACAMPAMENTO

Personagens - Márcia, uma jovem com deficiência auditiva, Patrícia, Marina, Roberto, Jorge e Davi, jovens que não possuem deficiência.

Material - Aparelho de ouvido para Márcia (podem usar fones de ouvido ou caixas de fósforo).

Cena - Os alunos estão reunidos, antes da aula começar, discutindo a ida ao acampamento.

Jorge: Oba! Só faltam duas semanas!

Marina: É, só duas semanas pro acampamento. Eu nunca acampe antes.

Davi: Eu também não! Não aguento esperar mais.

Márcia: (Sentada a uns poucos passos atrás de Patrícia, fazendo sinais) Eu quero, eu quero (ninguém olha pra ela e todos continuam conversando).

Patrícia: Eu ainda estou pensando no que levar...

Roberto: Eu sei. Meu pai disse: Não vá levar a casa inteira..

Marina: Bom, a gente tem que levar o saco de dormir.

Davi: Eu emprestei um do meu irmão.

Márcia: (Sinaliza, agora mais frenética) Eu tenho o meu! Eu tenho o meu...

Jorge: Um dia a gente vai escalar as montanhas.

Patrícia: E fazer nossa comida... ô, Márcia, o que é?!! (Márcia dá uns tapinhas em Patrícia e declara que eles a estão excluindo do grupo).

Marina: Puxa, é verdade. A Márcia lê os lábios da gente.

Roberto: E ela tem que olhar pra gente, quando a gente tá falando! Puxa, Márcia, desculpe!

Peça aos alunos para discutirem um fim apropriado para o diálogo e depois que todos concordarem com a finalização, faça-os dramatizarem a cena para a turma. Discuta a finalização de cada estória. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 32-33-34)

Os excertos destacados acima são alguns dos exemplos de estratégias que visam conduzir o trabalho docente. Ao analisá-las é possível visualizar essa condução por meio de

duas formas distintas: a partir de práticas de autocondução e através de práticas diretivas de condução. Nos dois primeiros excertos apresentados, as estratégias que visam conduzir o trabalho do professor são postas em operação a partir de práticas de autocondução. Nessas atividades, observa-se que é proposto aos professores a elaboração e a defesa de uma proposta em grupo a partir da leitura e da reflexão de um material de discussão, que aborda a temática da inclusão, e de uma situação que tenham vivenciado no seu cotidiano escolar relacionada ao contexto inclusivo. Os docentes são levados, assim, a exercerem sobre si ações que permitem a construção de propostas para serem desenvolvidas em suas escolas de acordo com princípios inclusivos. Trata-se de discursos que incitam uma autocondução, uma forma de condução da prática pedagógica criada e realizada pelo próprio sujeito docente. Tais atividades se constituem, desta forma, como estratégias de condução do trabalho docente que, ao colocarem em operação práticas de autocondução, onde os sujeitos desenvolvem ações sobre si mesmos, tem por alvo e por objetivo a conduta do docente²¹.

Já nos dois últimos excertos destacados, é possível visualizar a condução do trabalho docente sendo posta em operação a partir de práticas diretivas de condução. Eles dão orientações e sugestões de ações para serem desenvolvidas pelos professores com os alunos normais, com a intenção de que eles reflitam sobre as suas ações frente à inclusão. Esses discursos orientam, desta forma, a ação do professor, indicando o modo como ele deve agir e desenvolver seu trabalho. Constituem-se assim como estratégias de condução do trabalho docente que colocam em operação práticas prescritivas que ditam o que o professor deve fazer em sala de aula. Ou seja, diferente das práticas de autocondução apresentadas anteriormente, as práticas diretivas de condução destacadas agem sobre o docente para fazer com que ele conduza a conduta do discente normal. O professor é, portanto, alvo dessas estratégias, mas não o objetivo da condução. Ele se constitui como um instrumento, o meio para se alcançar o objetivo de conduzir a conduta do aluno normal.

Nos documentos analisados muitas estratégias e técnicas como estas podem ser encontradas. Neste momento procurei analisar algumas delas com o objetivo de mostrar o modo como elas conduzem o trabalho docente. Na seção a seguir, pretendo mostrar, a partir dessa condução do trabalho docente, a maneira como se busca fazer com que o professor conduza a conduta do discente normal.

²¹ Cabe ressaltar que tais técnicas de autocondução docente já foram analisadas anteriormente nesta seção.

3.2 Estratégias Inclusivas de Governo Sobre o Sujeito Discente Normal

Os demais alunos, sem deficiência, para conviverem com naturalidade em situações como essas, devem, se necessário, receber orientações dos professores sobre como acolher e tratar adequadamente esses colegas em suas necessidades. Certamente todos serão beneficiados, tanto no aspecto humano como pedagógico com a presença desses alunos nas turmas escolares. (ACESSO A ESCOLA COMUM, 2004, p. 23).

Ao analisar os documentos oficiais, foi possível perceber que, para dar conta da proposta inclusiva, os docentes são interpelados por práticas discursivas que tendem a mobilizá-los por intermédio de orientações para o desenvolvimento de ações que garantam a continuidade da circulação dos anormais pelos mesmos espaços que os normais. Conforme abordado na seção anterior, nestas práticas discursivas observa-se que, em alguns momentos, o professor é o objetivo de estratégias que visam conduzir a sua conduta através da autocondução e, em outros, instrumento para agir sobre o comportamento dos discentes normais. Diante disso, compreendo que esses discursos funcionam como uma estratégia que Klein (2017) denomina de governo em cadeia, pois constituem

um processo de governo (condução das condutas) que se instala a partir de um fim específico [...] e atua de forma descendente, a partir do poder em uma instância a nível macro [...] desdobrando-se, acoplando-se e incorporando as demais instâncias, até chegar ao nível micro [...], onde está a finalidade do seu exercício. É o nível micro que responderá [ou não] à finalidade da cadeia, que se instala agora no sentido ascendente, funcionando de forma idêntica, até retornar ao nível macro, onde se instituiu. O governo em cadeia não pode ser entendido de forma linear, e sim, de forma rizomática, pois, a cada instância formam-se novas cadeias, algumas micro-cadeias para garantir que o poder chegue até as extremidades. (p. 77).

Entendo deste modo que os discursos em questão produzem essa espécie de efeito dominó sobre os sujeitos escolares, não se tornando necessário agir diretamente sobre os discentes normais para sensibilizá-los a inclusão, ainda que o objetivo seja alcançá-los. Tais discursos mostram que as ações de condução do trabalho docente são estratégias econômicas, pois qualificam esse profissional a conduzir a conduta do discente normal, permitindo que ele seja subjetivado a aceitar a inclusão através de investimentos mínimos de poder.

Nesta unidade analítica analiso assim as práticas discursivas que são direcionadas ao professor e que impõe claramente como os mesmos devem agir para sensibilizar os alunos normais a inclusão. Ressalto que, o foco das análises destinado a essa seção será, portanto, sobre os discentes normais.

Assim sendo, ao explorar os discursos que conduzem a prática docente evidencio a existência de uma tríade que age sobre o sujeito discente normal, composta por estratégias de

reflexão, simulação e colaboração. Estas serão apresentadas por meio de três momentos. Passo assim, a explorar o primeiro deles, onde analiso as estratégias de reflexão que o professor é orientado a desenvolver com os alunos normais. Vejamos algumas dessas estratégias:

[...] **reflexão intelectual** sobre o assunto, tais como:

- . discussão em grupo sobre filmes, peças, desenhos, etc., que tenham como personagens, principais ou secundários, pessoas com deficiência;
- . redação sobre um personagem existente ou criado pelos participantes;
- . **familiarização com alguns equipamentos usados por pessoas com deficiência por meio da introdução de alguns deles dentre outros objetos usados comumente por todos (como escova de dente, sapatos, talheres, etc.)**. Pode-se solicitar aos participantes que procurem identificar a função social de cada objeto;
- . coleta de notícia sobre o tema em jornais e revistas.

Obs.: É muito importante que os participantes sejam incentivados a dizer como se sentiram durante as atividades [...] (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 9-10-11).

Conhecendo e tornando familiares os equipamentos

AS COISAS QUE NOS AJUDAM

Coloque numa caixa de papelão diversos objetos que usamos em nossas atividades e tarefas do dia-a-dia, como por exemplo, um par de escova de dentes, um par de óculos, uma chuteira, equipamentos de mergulho, uma régua, um capacete, talheres, etc. Inclua também alguns equipamentos usados por pessoas com deficiência: um aparelho auditivo, um livro em Braille, uma bengala longa, uma muleta, um aparelho ortopédico, etc. Reúna um pequeno grupo de alunos e peça a cada um deles que selecione e retire um objeto da caixa. Você pode incentivar uma discussão sobre como aqueles objetos podem ser úteis. Essa ideia é adequada principalmente para crianças pequenas, e tem por objetivo ajudá-las a perceber as limitações sob uma ótica mais positiva, por meio da **familiarização com equipamentos de apoio usados por pessoas com deficiência.**

Quando os objetos usados pelas pessoas com deficiência são intercalados com os objetos usados pelas pessoas sem deficiência, as crianças aprendem que, da mesma forma que elas usam a escova de dentes para fazer a tarefa de realizar a higiene bucal, as pessoas com deficiência visual usam o alfabeto Braille para ler e a bengala longa para se locomover; as pessoas surdas usam o aparelho para ouvir; as pessoas com deficiência física usam muletas para se locomover, etc.

Essa atividade pode ser complementada com uma outra, durante a qual as crianças escolhem um objeto usado por pessoas com deficiência e fazem um desenho de alguém que o esteja utilizando.

Geralmente, quando as crianças travam um primeiro contato com uma pessoa que usa um equipamento diferente, elas se sentem tão curiosas e atraídas por esse objeto estranho. Proporcione uma oportunidade para que os alunos conheçam cadeiras de rodas, próteses de membros, bengalas, muletas, botas, aparelhos ortopédicos e de surdez, bengalas para cegos, livros em Braille, regletes (objetos para escrever em Braille.).

Você pode pedir emprestados esses equipamentos a entidades e instituições de sua cidade e aos educadores especiais, os quais poderão ajudar você a conhecer mais sobre seu uso, assim como lhe dar noções da língua de sinais, etc.

O contato inicial das crianças com os equipamentos é interessante, pois ele permite que elas façam perguntas, que os toquem e que descubram o que são e para que servem, sem constranger ou prejudicar o usuário. **Quando, posteriormente, pessoas com deficiência visitarem a escola, as crianças já estarão familiarizadas com os equipamentos e prestarão mais atenção à pessoa do que aos objetos que ela usa.** (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 11-12-13).

As atividades de reflexão destacadas são exemplos de estratégias que fazem parte do que compreendo como um movimento de aceitação, tolerância e respeito à diversidade. Para que os normais possam aceitar a presença do outro, é necessário que as diferenças existentes não lhes causem estranhamento. Em outras palavras, é preciso que a presença do outro seja naturalizada. Desta forma, entendo que ao orientar os professores a fazer uma reflexão junto aos alunos normais, estas atividades buscam contribuir para o desenvolvimento do processo de naturalização das diferenças.

Conforme é possível visualizar, as atividades de reflexão destacadas acima propõem a aproximação e a familiarização dos alunos normais com casos e objetos utilizados por pessoas que possuam alguma deficiência. Por meio delas, pretende-se que os alunos normais estabeleçam uma relação de correspondência entre os objetos utilizados por pessoas com deficiência e os objetos úteis e necessários para a realização de ações corriqueiras, que fazem parte do seu dia-a-dia. Eles são, assim, estimulados a perceberem as familiaridades existentes entre o cotidiano do sujeito deficiente e as suas atividades diárias, bem como a exercerem atividades de autorreflexão, de modo a criar um conhecimento sobre si e sobre o outro. Nesse sentido essas atividades contribuem para que os alunos normais visualizem as diferenças com naturalidade e é a partir dessa naturalização, à medida que os normais internalizam para si que “um aparelho auditivo é tão normal quanto uma escova de dentes”, que a noção de normalidade se amplia.

Nessas atividades, observa-se que a “[...] inclusão passa a abarcar as relações interpessoais, além do estar junto (entendido como condição mínima necessária mas não suficiente para as ações de inclusão).” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 70). As ações inclusivas desenvolvidas sobre os normais têm por objetivo tornar natural a presença do outro, isto é, buscam normalizar o anormal a partir da naturalização da

[...] sua presença na população entre aqueles que compõem o gradiente social em que participa, o indivíduo, além de ser “tratado” a partir do referencial de normalidade oriundo da norma (normação), é quantificado e mostrado como mais um que está enquadrado em uma zona de normalidade determinada pela noção de inclusão. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 46).

A naturalização das diferenças faz com que a noção de normalidade se alargue, de modo a abarcar uma variedade de tipos e formas o que dá ensejo ao aparecimento das normalidades diferenciais. Estas podem ser entendidas como aquelas diferenças que ocupam o lugar da anormalidade, mas que são aceitas e vistas como naturais pelos sujeitos normais, a

partir de ações pautadas pelo viés da diversidade, podendo transitar/circular por diversos espaços sociais, ocupando níveis de participação ou gradientes de inclusão.

Observa-se assim, que embora os discursos destacados contribuam para a naturalização das diferenças e, por isso, com o alargamento da noção de normalidade, a fronteira entre normal e anormal permanece existindo, no entanto, com uma demarcação mais sutil. Um segundo conjunto de estratégias, que gostaria de destacar neste momento, reforça essa ideia. Trata-se das técnicas de simulação sugeridas aos professores para realizarem junto aos alunos normais, conforme veremos a seguir:

COMO É SER UM DEFICIENTE VISUAL?

Objetivo - Ajudar as crianças a perceberem como é precisar de ajuda e como oferecer e dar ajuda a uma pessoa com deficiência visual.

Material - Vendas pretas para todo o grupo.

Simulando as deficiências

Procedimento - Divida o grupo em pares, sendo que enquanto uma criança representará a pessoa cega, a outra será o acompanhante. Após um certo tempo, a dupla deverá inverter os papéis, de forma que aquele que representou a criança cega, será agora o acompanhante, enquanto que aquele que foi o acompanhante, será agora a criança cega. Explique claramente que todos os alunos terão a oportunidade de vivenciarem os dois papéis: o de criança cega e o de acompanhante.

Explique que o papel do acompanhante é estar ao lado do cego para oferecer ajuda e dar essa ajuda quando for solicitada, ou aceita. Explique que é importante perguntar se ele precisa de ajuda e de que forma essa ajuda pode ser dada. Os pares serão orientados a realizar diversas atividades, tais como: ler um material escrito na biblioteca da escola, tomar água no bebedouro, pedir uma informação na secretaria, dar um passeio no pátio da escola, utilizar o banheiro, etc.

Discussão - Em pequenos grupos formados pelos pares originais, discuta as seguintes questões:

1. Como você se sentiu simulando uma pessoa com deficiência?
2. Você acha que ficou mais atenta para perceber os sons e sentir os objetos?
3. Como você se sentiu simulando o acompanhante?
4. Como acompanhante quais as coisas que você fez para ajudar seu colega cego?
5. Seu colega cego concorda com você?
6. Você sentiu mudança na sua atitude quando estava vivenciando ser cego e quando estava sendo acompanhante?
7. Qual a melhor forma que você e seu companheiro cego encontraram para fazer as atividades juntos?
8. Foi mais difícil ser o cego ou o acompanhante? Por quê?

Explique aos alunos que a simulação de caminhada que acabaram de fazer é parecida com a atividade de orientação e mobilidade, que os alunos cegos têm com educadores especiais, para aprenderem a se locomover com segurança e confiança. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 13-14-15).

ADIVINHE PELO TATO

Objetivo – Proporcionar aos alunos conhecimentos sobre a sensibilidade tátil, mostrando a eles como uma pessoa com deficiência visual desenvolve o sentido do tato.

Material - Sacola de papel, uma coleção aleatória de objetos, tais como: um lápis, uma maçã, um livro, uma xícara, etc. Faça seis cartões de cartolina com botões colados (como na gravura) para representar o alfabeto Braille.

Procedimento

1. Divida os alunos em grupos de três ou quatro.
2. Estimule os alunos a sentirem, com os olhos vendados, os objetos que estão dentro da sacola.
3. Cada um deverá identificar um objeto dentro da sacola.
4. Peça a cada um dos alunos que descreva como conseguiu identificar o objeto, ou seja, se a identificação foi possível pela forma, textura, cheiro, etc.
5. Coloque os cartões de cartolina dentro de uma outra sacola e passe-a entre os alunos, pedindo para que cada um deles descreva o que percebeu no cartão.
6. Os alunos devem continuar a sentir os cartões dentro da sacola, até que todos tenham identificado e descrito a localização dos botões em relevo.

Discussão - Tire os cartões da sacola e identifique as letras representadas no alfabeto Braille.

Explique aos alunos que eles acabaram de vivenciar a forma com o as pessoas cegas desenvolvem o sentido do tato para serem capazes de ler o alfabeto Braille e de perceber o mundo à sua volta. Discuta com o grupo as seguintes questões:

1. Foi fácil identificar os objetos dentro da sacola? Por quê?
2. Foi fácil identificar os cartões? Por quê?
3. Quais as dicas que diferenciam um cartão Braille do outro?
4. Você acha que o alfabeto Braille é um código secreto usado pelas pessoas cegas?

(PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 17-18)

MINHAS MÃOS NÃO FUNCIONAM COMO DEVERIAM

Objetivo - Permitir aos alunos experimentar a rigidez muscular que geralmente é consequência da paralisia cerebral e a frustração de não poder controlar os movimentos.

Material - Dois pares de meias grossas e uma camisa com botões (que você pode pedir que sejam trazidos de casa).

Procedimento

1. Agrupe os alunos em pares e peça a um em cada par para vestir meias soquetes nas mãos, amarrando os punhos com fita crepe.
2. Conte aos alunos que eles irão vivenciar como é ter paralisia cerebral, tentando vestir e abotoar uma camisa, com as mãos na condição 1.
3. Dê o sinal e peça aos alunos para vestirem a camisa, abotoá-la, desabotoá-la e para se sentarem em frente ao seu par.
4. Peça a eles para trocarem de papel, o material, e repetir a experiência.
5. Quando tiverem terminado (alguns não conseguirão terminar a tarefa em 4 ou 5 minutos), peça para eles flexionarem os dedos e estenderem os braços.

Discussão - Forme o grupo de discussão e faça as seguintes perguntas:

1. Como você se sentiu vestindo e abotoando a camisa com as luvas nas mãos?
2. O que foi mais difícil?
3. Como se sentiu com o seu par observando?
4. Você já se sentiu com vontade de desistir de alguma coisa? Do quê? Por quê? Quando?
5. Quando você flexionou seus braços, o que sentiu?
6. Você sentiu vontade de rir de alguém alguma vez? Por quê? Por que não?
7. Converse com os alunos sobre seus sentimentos e observações durante a atividade. Explique que a rigidez que eles sentiram nos braços e nos dedos é muito parecida com a rigidez muscular, que a maioria das pessoas com paralisia cerebral tem, muitas vezes no corpo todo. Para elas, é muito difícil relaxar os músculos. O profissional que procura ajudar as pessoas com paralisia cerebral a ficarem com a musculatura menos rígida, chama-se fisioterapeuta. Para isso, o fisioterapeuta usa jogos e atividades parecidas com aquelas que foram feitas depois da simulação.
8. Converse com os alunos sobre suas atitudes com relação à deficiência.
9. Como eles se sentiram sendo observados, enquanto desenvolviam a atividade.

Converse com os alunos sobre como é ser observado ou ter alguém rindo, enquanto tenta fazer alguma coisa com grande dificuldade. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 18-19-20).

A PARALISIA CEREBRAL PODE AFETAR A FALA

Objetivo - Favorecer aos alunos que experimentem a dificuldade de falar e de ouvir alguém com deficiência na fala.

Material - Lápis e papel para cada aluno.

Procedimento

1. Fazer alguns minutos de silêncio para permitir que os alunos pensem em uma poesia, música ou história que eles saibam de cor. Encoraje-os a pensarem em provérbios, jogos, canções de ninar, etc.

2. Peça para os alunos escreverem o que escolheram numa folha de papel.

3. Faça grupos de quatro e explique que eles irão simular o que é ter uma dificuldade na fala.

4. Peça aos alunos para apresentarem o poema ou rima escolhida para a classe. Só que eles terão de fazer isso pressionando a ponta da língua no fundo do céu da boca.

5. É muito importante que você demonstre essa técnica para os alunos e reafirme a seriedade da atividade. Você poderá selecionar uma frase para demonstrar a fala de uma pessoa com paralisia cerebral.

6. Faça os alunos seguirem os seguintes procedimentos:

. Um aluno diz sua parte, simulando a deficiência na fala.

. Os outros alunos assistem até que ele termine.

. Os colegas adivinham o que foi dito. Se eles não adivinharem, o aluno deve tentar novamente.

. Se os colegas ainda não conseguiram compreender o que foi dito, o aluno repete o poema sem simular a deficiência.

. A atividade continua até que todos tenham tido a chance de fazer a simulação.

Discussão - Quando todos os grupos terminarem essa atividade, escreva no quadro as seguintes questões e peça aos alunos para pensarem nas respostas, silenciosamente.

1. Como você se sentiu simulando a deficiência da fala?

2. Como você se sentiu ouvindo alguém com deficiência de fala?

3. Qual das duas atividades foi mais difícil para você? Por quê? Essa atividade é bastante difícil, mas é extremamente necessária para que os alunos possam ampliar sua visão sobre paralisia cerebral. É importante que eles observem as atividades sob o ponto de vista, tanto da pessoa com deficiência da fala, como do ponto de vista do ouvinte, pois essa deficiência afeta a comunicação entre ambos.

4. Converse sobre a deficiência da fala e mostre que muitas pessoas pensam que todos aqueles que têm paralisia cerebral são pessoas com deficiência mental porque falam devagar e com dificuldade.

5. Estimule os alunos a imaginarem como as pessoas com paralisia cerebral se sentem quando são tratadas assim.

6. O papel do ouvinte também é muito difícil. Geralmente, os alunos compartilham sentimentos como: *Eu me senti aliviado quando alguém do meu grupo adivinhou o que ele estava dizendo. Eu não aguentava mais ouvir Joana falando daquele jeito.. Ou então: Eu não queria olhar para ela enquanto falava daquele jeito..*

7. Explique aos alunos que, às vezes, o ouvinte tem mais dificuldade com relação à deficiência do que a própria pessoa com deficiência. (PROJETO ESCOLA VIVA, 2005, p. 20-21-22).

Os discursos destacados são exemplos de práticas de condução do trabalho docente que visam colocar em operação procedimentos para sensibilizar o aluno normal às deficiências. Constituem-se, desta forma, em estratégias que buscam despertar no discente normal sentimentos de comoção como pena, tolerância, respeito, compaixão, solidariedade pelas deficiências e, que, por isso, correspondem à lógica da diversidade. Esta, tratada muitas vezes como sinônimo de diferença, é expressa com recorrência nos materiais analisados,

tornando-se assim importante de ser problematizada, já que se encontra associada aos discursos aqui apresentados.

Ao se buscar pelo conceito de diferença e de diversidade é possível observar que eles compartilham de uma rede de significação semelhante que “permite-nos distinguir o outro do um, o outro do mesmo. Quer dizer que o diferente ou diverso é o contrário do idêntico.” (FERRE, 2011, p. 195). No entanto, observa-se que, nos discursos da inclusão torna-se importante fazer algumas distinções entre eles. A diversidade está associada a um referente estático, limita-se a reafirmar o que já existe (SILVA, 2014), pois conserva identidades e compreensões hegemônicas ao possibilitar o reconhecimento de outras culturas através de uma política de tolerância. Esta, ao mesmo tempo em que admite a existência das diferenças, pressupõe a superioridade de uns sobre os outros, já que para tolerar alguém é preciso que se estabeleça uma relação de dualidade, onde um ocupa o papel de tolerante (da superioridade) que aceita a existência daquele que ocupa o papel de tolerado (da inferioridade). Pode-se dizer assim que “a tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades: quanto mais fragmentado se apresenta o mundo, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se toleram formas desumanas de vida.” (SKLIAR, 2003, p. 133).

Já a diferença está relacionada a multiplicidade. Pode ser entendida como um movimento múltiplo, que se dissemina; como tudo aquilo que escapa a classificações e que por isso “[...]recusa a se fundir com idêntico.” (SILVA, 2014, p. 101). Elas não são, portanto,

[...] uma obviedade cultural nem uma marca de "pluralidade"; as diferenças se constroem histórica, social e politicamente; não podem caracterizar-se como totalidades fixas, essenciais e inalteráveis; as diferenças são sempre diferenças; não devem ser entendidas como um estado não desejável, impróprio, de algo que cedo ou tarde voltará a normalidade; as diferenças dentro de uma cultura devem ser definidas como diferenças políticas - e não simplesmente como diferenças formais, textuais ou lingüísticas; as diferenças, ainda que vistas como totalidades ou colocadas em relação com outras diferenças, não são facilmente permeáveis nem perdem de vista suas próprias fronteiras; a existência de diferenças existe independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgado da normalidade. (SKLIAR, 1999, p. 22-23)

Os excertos destacados dos documentos marcam assim as deficiências pelo viés da diversidade, com o objetivo de familiarizar os normais aos deficientes. Conforme se pode observar, os excertos apresentam técnicas de simulação onde os docentes são orientados, primeiramente, a propor que o aluno normal vivencie a experiência de ser deficiente e, em um segundo momento, a realizar uma discussão com os alunos normais, propondo um exercício de autorreflexão, onde os mesmos são indagados e, desta forma, estimulados a expressar o

que sentiram no momento em que vivenciaram as deficiências, de modo a construir uma subjetividade discente inclusiva.

Neste primeiro momento, em que é proposto aos docentes a realização de uma atividade para que o aluno normal vivencie a experiência de ser deficiente, observa-se que todas as simulações sugeridas se dão a partir da deficiência como perda, uma vez que, ao serem convidados para ocupar o lugar do outro, os alunos normais são privados de um dos seus sentidos. Desta forma, ao mesmo tempo em que essas atividades apresentam os deficientes como sujeitos inferiores aos não-deficientes, elas também reduzem a deficiência a esta experiência, criando a ilusão, de que, por alguns momentos, o discente normal pode vivenciar de fato a cegueira e a paralisia cerebral a partir da suposta perda de um sentido. Ao colocar-se no lugar do outro, o discente normal é levado a representar, portanto, as deficiências a partir das experiências que possui de si mesmo, constituindo-se como parâmetro em relação ao qual elas são construídas e avaliadas.

Nesse sentido observa-se que a noção de diferença só aparece nessas técnicas de simulação como ato ou processo de diferenciação. De acordo com Silva (2014, p. 81) “a diferenciação é o processo central pelo qual a identidade e a diferença são produzidas”. Sendo assim, ao vivenciar a experiência de ser deficiente, o discente normal constrói para si um sistema de significação sobre o que é ser deficiente e o que não é, ou seja, a ele é permitido realizar uma série de operações de classificação que demarcam as fronteiras, indicando características que permitem definir a si mesmo e o outro. A deficiência não deixa de aparecer nessas técnicas como um “complemento do mesmo, mas também como aquilo que gera e determina o próprio conteúdo central da mesmidade. Assim, por exemplo, o deficiente restitui ao eu mesmo seu não-ser-deficiente e também o constitui em relação às suas amplas margens [...] de normalidade.” (SKLIAR, 2003, p. 120). Nesse processo, os normais, não só tem sua normalidade exaltada, reforçada, como também se familiarizam com as deficiências, construindo saberes sobre elas, tornando-as mais conhecidas e, por isso, menos estranhas.

Nesse processo de diferenciação observa-se que ao se colocar no lugar do outro deficiente é possível que os discentes normais o produzam a partir de um diferencialismo igualitarista. Ou seja, ainda que os documentos expressem a importância de olhar para as possibilidades e potencialidades das deficiências, pode-se dizer que nas simulações propostas, os discentes normais são levados a considerar a deficiência expressa em cada técnica a partir dessa perspectiva que compreende a diferença como um

[...] mito do arquétipo cultural, sustentado na suposição de que cada cultura está fundada em um padrão que outorga sentido pleno e coerência à vida, às ações e os

intercâmbios de cada um de seus indivíduos. Assim, todos os negros vivenciem sua negritude da mesma maneira, todas as mulheres vivem seu gênero do mesmo modo, todos os mulçumanos experimentam uma única forma cultural de ser mulçumanos, todos os deficientes vivem sua deficiência de forma idêntica etc. (SKLIAR, 2003, p. 135).

A cultura do outro é apresentada nessas técnicas de forma superficial, como se a deficiência determinasse o sujeito, de modo que todos que possuíssem a mesma deficiência passassem pelas mesmas experiências, dificuldades e limitações. Nessas atividades, não se questiona, portanto, “as relações de poder que estão implicadas na produção das diferenças e das identidades culturais.” (LUNARDI, 2004, p. 12). Tampouco, se constrói o deficiente como um sujeito em potencial. No entanto, elas permitem e ajudam a construir “um respeito à diversidade, que nada mais é do que a aceitação de um certo pluralismo que se refere sempre a uma norma ideal[...].” (LUNARDI, 2004, p. 9).

Após vivenciar a experiência de ser deficiente, o discente normal participa de uma discussão, em que o professor aparece como coordenador e mediador. Nessa discussão ele passa a ser alvo de estratégias semelhantes às propostas direcionadas aos professores na seção anterior, ou seja, das tecnologias do eu, a fim de construir uma subjetividade discente inclusiva.

Conforme é possível observar nos excertos destacados, a partir de uma série de perguntas, busca-se fazer o aluno normal expor os sentimentos que vivenciou ao colocar-se no lugar do outro. Tal exercício possibilita ao discente normal julgar suas atitudes e comportamentos para com o outro, a partir da avaliação que faz sobre como é ser deficiente. Não se trata, portanto, de uma autorreflexão de forma direta, pois ela implica primeiramente o discente normal ver-se, expressar-se e narrar-se como sujeito deficiente a partir dos seus sentimentos, isto é, a expor o modo como compreende o outro. Este é constituído, deste modo, por meio de uma representação colonial, de “[...]um aparato de produção de conhecimentos que parece pertencer originalmente só ao colonizador; trata-se de seu saber, de sua ciência, de sua verdade [...]” (SKLIAR, 2003, p. 106) sobre a deficiência.

Externalizados seus sentimentos e, desta forma, expressada a verdade sobre a deficiência, o discente normal é levado a fazer uma autorreflexão a partir da experiência de si, pensando na relação que estabelece com o outro. Observo assim que a discussão proposta neste segundo momento das técnicas de simulação faz parte de uma pedagogia da sensibilização que torna os discentes normais alvos do que Larrosa identifica como sendo uma educação moral. Nas palavras do autor,

[...]a educação moral tem a ver com elementos do domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores, mas de uma forma muito particular. Não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas. (LARROSA, 1994, p. 45)

Entendo desta forma que, ao ser proposto que os discentes normais reflitam sobre a experiência de ser deficiente, busca-se sensibilizá-los a um conjunto de regras e valores que compõe uma “moralidade dos comportamentos”²² que correspondem a lógica da diversidade. O objetivo dessas práticas consiste na “criação de atitudes de aceitação e convívio com a diversidade” (MACHADO, 2015, p. 139), o que permite que o discente normal cultive sentimentos que lhe possibilitam hospedar, tolerar e acolher o outro.

Pode-se dizer, assim, que as técnicas de simulação contribuem para a naturalização da presença do outro, pois, a partir delas, permite-se que a deficiência seja vista como uma normalidade diferente, na medida que a diferença que ostenta não gera ao sujeito normal estranhamento. Além disso, tais atitudes de aceitação e acolhimento da diversidade produzidas pelas técnicas de simulação se mostram essenciais para a construção do último conjunto de práticas que compõe a tríade, identificada nos documentos e que visa agir sobre a conduta do discente normal. Trata-se do que se pode chamar de cultura da colaboração.

Embora ela seja mais explorada no campo das ciências econômicas, observa-se que a crescente demanda contemporânea por sujeitos que tenham a competência de atuar em tarefas cooperativas atinge o campo da educação. Já é possível visualizar a cultura da colaboração sendo discutida como uma proposta importante de ser colocada em prática no contexto inclusivo em alguns documentos oficiais, como os que foram analisados nesta pesquisa. Nestes materiais, ela aparece como mais uma das formas de agir sobre a conduta do discente normal e de sensibilizá-lo a assumir uma postura acolhedora, tolerante e de respeito para com a diversidade, visando uma convivência produtiva entre o sujeito normal e anormal. São essas atitudes que permitem a instauração de uma cultura da colaboração, conforme mostra o excerto a seguir:

²² A moralidade dos comportamentos pode ser entendida como o modo pelo qual, “de que maneira, e com que margens de variação ou de transgressão, os indivíduos ou os grupos se conduzem em referência a um sistema prescritivo que é explícita ou implicitamente dado em sua cultura, e do qual eles têm uma consciência mais ou menos clara.” (FOUCAULT, 1984, p. 26).

É necessário então, aprofundar a análise dos fatores e das condições que possibilitam avançar em direção a práticas inclusivas, **transformando a cultura escolar em uma cultura de colaboração e de valorização da diversidade, de respeito às crenças e às características do outro, bem como de ampliação das expectativas dos professor(a)s quanto ao potencial de aprendizagem dos aluno(a)s. A promoção de uma cultura de apoio e colaboração fundada em relações de respeito e cooperação** entre aluno(a)s, professor(a)s, pais e apoio interno ou externo à escola (outros profissionais, organizações, etc) constitui fator chave para o desenvolvimento e a aprendizagem da comunidade escolar em sua totalidade. (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 115).

Apesar de parecer contrária à lógica neoliberal, por enfatizar as práticas de cooperação, a cultura da colaboração articula-se com a governamentalidade neoliberal, pois convoca todos como responsáveis pela inclusão. Vejamos alguns exemplos desses discursos:

4.2 – Estratégias de aprendizagem cooperativa
Diversos estudos têm mostrado que **a aprendizagem cooperativa provoca repercussões importantes não apenas nas relações interpessoais, mas também na aprendizagem de conteúdos ou resultado escolar. Por outro lado, tais estratégias permitem que os docentes possam dedicar mais tempo aos grupos com maior necessidade de apoio, além de serem particularmente úteis em classes muito numerosas.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 30).

É fato comprovado à sociedade que **as crianças não aprendem apenas com o professor(a), mas também com as outras crianças. As estratégias de aprendizagem cooperativa têm efeitos positivos** no rendimento escolar, na auto-estima, nas relações sociais e no desenvolvimento pessoal. A utilização deste tipo de técnica **pressupõe uma grande ajuda para o professor(a), por facilitar trabalho autônomo dos aluno(a)s, permitindo-lhe dedicar mais atenção àqueles que dela mais necessitam.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 176).

Observa-se que a cultura da colaboração é apresentada a partir de aprendizagens cooperativas que marcam a descentralização do papel do professor. Desta forma, pode-se dizer que esta cultura se entrelaça com um dos principais princípios neoliberais: o da autocondução ou autogoverno. O docente é apresentado como um mediador da aprendizagem dos seus alunos. Sua função passa a ser administrar os meios de promoção da independência, visando que eles se responsabilizem pela construção do seu processo de aprendizagem. Conforme aponta Lockmann (2010), a descentralização do papel do professor, pressupõe a centralização dos alunos nos processos educativos. Os alunos são vistos, assim, como sujeitos ativos que aprendem por sua própria experiência e que, por isso, são capazes de se autoconduzirem, assumindo o compromisso de investir nas suas aprendizagens.

Além disso, estes discursos mostram que a cultura da colaboração coloca em operação práticas cooperativas que agem sobre a conduta do discente normal, transformando-o em sujeito parceiro no processo de educar e administrar as diferenças. No momento em que o discente normal se coloca como protagonista do seu processo educativo, não só troca

experiências e auxilia os colegas nas suas aprendizagens, como também exige menos intervenções do professor que passa a auxiliar aqueles que apresentam mais dificuldades na autocondução da sua educação. Nesse sentido, o discente normal é visto como aquele que contribui para a produção de uma inclusão produtiva do aluno que apresenta dificuldades de aprendizagem.

Pode-se dizer que, desta forma, a aprendizagem cooperativa proposta pela cultura da colaboração, para além de promover uma prática solidária, visa inserir os sujeitos escolares na lógica empresarial do neoliberalismo. Vejamos o excerto abaixo:

A maior parte dos professor(a)e(a)s reconhece que o desenvolvimento pessoal e social é um item importante do currículo. Queremos que nossos aluno(a)s se realizem vivendo melhor, trabalhando e distraíndo-se em um contexto que lhes permita relacionar-se e desenvolver-se socialmente. **Se a aprendizagem acontece sobretudo mediante a competitividade entre aluno(a)s ou de forma isolada, reduzem-se as possibilidades de serem alcançados os objetivos de integração social anteriormente mencionados. Ao contrário, nas aulas em que são estimulados e ajudados a trabalhar de forma cooperativa, os aluno(a)s têm ao mesmo tempo a oportunidade de progredir nestes aspectos de desenvolvimento pessoal e de alcançar seus propósitos escolares.**

De um ponto de vista mais prático, a aprendizagem na base da cooperação pode fazer com que os aluno(a)s dependam menos de seus professor(a)e(a)s. Procura-se que os aluno(a)s trabalhem juntos, apoiando-se mutuamente e juntos buscando soluções para os problemas apresentados em diversas situações e atividades de aprendizagem. Quando se consegue colocá-la em prática - o que nem sempre é fácil... - esta maneira de trabalhar deixa tempo para que os professor(a)e(a)s se concentrem em outros aspectos importantes da vida na sala de aula. **Ao contrário, muitas outras metodologias de trabalho em salas de aula reforçam a dependência dos aluno(a)s em relação ao professor(a), desperdiçando, assim, o recurso educacional mais valioso: o tempo do professor(a).** A seguinte parábola talvez resuma esta questão: **“A instituição escolar é a única empresa em que o patrão faz todo o trabalho enquanto os trabalhadores ficam sentados, olhando!”.** (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 209).

A escola é apresentada neste discurso como “[...]essa multiplicação da forma “empresa” no interior do corpo social[...]” (FOUCAULT, 2008b, p. 203), onde os sujeitos escolares precisam ser produzidos como sócios/parceiros empreendedores e empresários de si mesmos. No contexto do neoliberalismo, não só a escola representa uma sociedade formalizada pela lógica empresarial, como cada indivíduo que a compõe também “[...]deverá ser para si mesmo e para sua família, de certo modo, uma empresa.” (FOUCAULT, 2008b, p. 283). O princípio de autocondução e autogoverno é, portanto, reforçado, uma vez que o sujeito escolar passa a ser visto como um trabalhador-empresa. Nessa lógica, a cultura da colaboração permite cada um tornar-se responsável por uma atribuição que contribui para o funcionamento de uma inclusão produtiva.

Com relação ao discente normal, observa-se que para manter esta inclusão funcionando, não basta apenas que ele gerencie a si mesmo, a sua aprendizagem e tolere o outro. É necessário também que ele seja um investidor em ações solidárias, isto é, que ele se

preocupe em investir no outro, contribuindo para garantir a condição e a possibilidade de participação de todos na sociedade. Desta forma, o discente normal enquanto indivíduo-microempresa “[...] passa a colega/sócio/parceiro sensível [...] e atento às vantagens da convivência escolar.” (MACHADO, 2015, p. 118).

Pode-se dizer, assim, que a cultura da colaboração se manifesta como o que Gadelha (2013) nomeia por cultura do empreendedorismo, encontrando-se associada à noção de capital-humano. Compreende-se que o empreendedorismo é colocado em operação pela governamentalidade neoliberal como um modo de vida em que o sujeito busca investir constantemente em si mesmo, de modo a ampliar seu capital-humano, ou seja, suas competências, habilidades e destrezas, preservando-as e conservando-as.

Dentre as várias formas de empreendimento que os sujeitos podem fazer sobre si para maximizar seu capital-humano, o investimento educacional destaca-se como o principal deles. No contexto da educação inclusiva, uma forma de fazer este investimento pode ser observada através do discurso destacado, que ressalta a convivência pela aprendizagem cooperativa como uma parceria produtiva a ser desenvolvida. Auxiliar o outro com a sua aprendizagem é visto como uma forma de “[...] aprender com o outro, ou melhor, empreender e gerir essa relação de parceria com o outro é investir em si mesmo, melhorando seus próprios níveis de concorrência.” (MACHADO, 2015, p. 152). Ou seja, ao agir como um investidor em ações solidárias, o sujeito discente normal não investe apenas no outro (sujeito anormal), mas também em si mesmo por meio das habilidades sociais que passa a desenvolver. Esta ideia é reforçada nos documentos oficiais analisados, conforme mostra os exemplos destacados abaixo:

O aluno com deficiência mental e/ou dificuldades de aprendizagem aprende quando o professor acata o modo pelo qual ele aborda e responde às atividades que lhe são propostas. **O aluno sem deficiência mental, por sua vez, não só vai continuar aprendendo aquilo que aprenderia, mas vai ter melhores ocasiões de apreender, ou seja, de reter aquilo que lhe foi ensinado, ainda mais se puder trabalhar em grupo e compartilhar o aprendizado ensinando os seus colegas de turma.**

Uma escola assim pautada e que permita uma convivência com essa consciência da diversidade, possibilitará um preparo para a cidadania e um desenvolvimento humano muito maior para TODOS. (ACESSO A ESCOLA INCLUSIVA, 2004, p. 51).

[...]para aprender de forma cooperativa, não é suficiente organizar as atividades em grupos, mas de forma que **todos os envolvidos compartilhem um objetivo comum**. Cada participante deve contribuir de acordo com suas possibilidades e capacidade para a realização da tarefa e alcance do objetivo. Neste sentido, toda colaboração é válida para a realização da atividade ou tarefa. **Um aspecto fundamental relacionado com os grupos de aprendizagem cooperativa é que estes devem ser heterogêneos**, de tal modo que cada grupo deve se constituir de representantes do conjunto da classe. [...] (EDUCAR NA DIVERSIDADE, 2006, p. 30).

O trabalho coletivo e diversificado nas turmas é compatível com a vocação da escola de formar as novas gerações. É nos bancos escolares que aprendemos a viver entre os nossos pares, a dividir as responsabilidades e repartir as tarefas. O exercício dessas ações desenvolve a cooperação, o sentido de se trabalhar e produzir em grupo, o reconhecimento da diversidade dos talentos humanos e a valorização do trabalho de cada pessoa para a obtenção de metas comuns de um mesmo grupo.

Os tutores têm sido uma solução muito bem-vinda a todos, despertando nos alunos o hábito de compartilhar o saber. O apoio ao colega com dificuldade é uma atitude extremamente útil e humana que tem sido pouco desenvolvida nas escolas. (ACESSO A ESCOLA COMUM, 2004, p. 35).

No primeiro excerto destacado observa-se que desenvolver uma sensibilidade inclusiva faz da ação solidária uma conduta econômica, bem como transforma a relação de convivência em uma relação de custo/benefício que será sempre positiva para o discente normal. Ao aprender com o outro, ele não só expande seu capital-humano, como também gerencia o risco que o sujeito anormal pode causar futuramente para ele mesmo, para a população e para o Estado. A cultura da colaboração, deste modo, ao mesmo tempo em que se configura como uma ação de governo sobre os sujeitos escolares, apresenta-se como estratégia biopolítica.

Já os outros dois excertos mostram a relação de desigualdade que sustenta e possibilita o desenvolvimento das práticas cooperativas. Tal relação evidencia-se na ênfase dada pelos discursos sobre a importância da heterogeneidade das capacidades dos sujeitos para o desenvolvimento da aprendizagem cooperativa. Conforme se pode visualizar nos discursos, para que essa aprendizagem aconteça é preciso que um sujeito seja auxiliado, dirigido e/ou conduzido no seu processo de aprendizagem por outro mais experiente, com maiores conhecimentos. Pode-se dizer, assim, que a cultura da colaboração através das práticas cooperativas, ainda que seja apresentada pelo viés da solidariedade para com o outro, manifesta a existência de uma relação de desequilíbrio entre as partes, se configurando como uma potente estratégia de gerenciamento da diferença por meio da dominação por tutela.

A dominação por tutela é compreendida como um movimento de condução que posiciona o anormal como sujeito incapaz de se autoconduzir, tornando-o objeto de ações tutelares para sua própria proteção. Nessas ações compreende-se que a tutela é determinada pela racionalidade daqueles que a colocam em operação. Desta forma, não há uma participação ativa por parte do tutelado, visto que as ações tutelares se pautam no princípio da sua neutralidade. Para que elas ocorram, não é necessário obter o consentimento do outro, pois nessa relação, não se espera nenhum sentimento e reação por parte daquele que é tutelado. Entende-se assim que diferente de outras formas de dominação “a tutela não dobra e 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.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 111 – 112).

Se é possível pensar as práticas cooperativas desta forma, é porque a relação desigual entre as capacidades intelectuais das crianças necessária para o desenvolvimento dessas práticas, pressupõe a existência de um sujeito capaz de se autoconduzir e conduzir o outro, que não possui ou não consegue desenvolver sua autocondução da forma desejada ou esperada. Conforme aponta Veiga-Neto e Lopes (2013, p. 121) “a condição de minoridade colocada àquele que se mantém alienado ao outro é condição necessária para que a dominação por tutela aconteça.” Nesse sentido, entende-se que nas práticas cooperativas os anormais são tutelados pelos normais e sua diferença passa a ser gerenciada, de modo que o normal passa a decidir e determinar as formas de aprendizagem do outro.

Diante disso, compreendo que os discursos destacados reforçam a responsabilização dos sujeitos normais no gerenciamento das diferenças a medida que “[...] todos devem estar abertos para o outro, todos devem ter consciência de suas fragilidades, todos devem ser capazes, em alguma medida, de conduzir e orientar o outro. Em síntese, todos somos parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão [...]” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013, p. 120). Através da cultura da colaboração, entende-se, portanto, que os anormais são tutelados pelos normais, tendo suas diferenças apagadas em nome da solidariedade, da tolerância, do politicamente correto revestido por discursos que, muito mais do que reconhecer as diferenças, servem para transparecer e colocar em destaque o caráter arrogante da mesmidade.

CONVITES FINAIS...

Uma crítica não consiste em dizer que as coisas não são bem como são. Ela consiste em ver em que tipos de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que aceitamos. [...] A crítica consiste em expulsar esse pensamento e tentar mudá-lo: mostrar que as coisas não são tão evidentes como cremos, fazer de sorte que o que aceitamos como indo de nós não tenha mais de nós. Fazer a crítica é tornar difícil os gestos mais simples. (FOUCAULT, 2010, p. 356)

A partir das palavras de Foucault é que escolho realizar a etapa final da escrita deste trabalho, pois acredito que elas traduzem o movimento que foi empregado no decorrer desta pesquisa. Para construí-la foi preciso investir em um movimento de crítica constante sobre meu próprio pensamento. Foi necessário lançar um olhar atento estabelecendo uma distância em relação às práticas e aos discursos inclusivos pautados na lógica da diversidade que, cada vez mais, nos seduzem a fazer parte do projeto da inclusão, mostrando o que expõe o filósofo: “*que as coisas não são tão evidentes como cremos*”.

No decorrer deste percurso, não procurei produzir interpretações acerca dos discursos inclusivos e tampouco um juízo de valor. O que estabeleci foi uma relação de suspeita com tais discursos e com os próprios pensamentos que possuía sobre eles. Desta forma, compreendo que este trabalho contribuiu, não só para desnaturalizá-los, mas para uma transformação de mim mesma. A partir deste estudo, foi possível pensar nas práticas inclusivas a partir de outras possibilidades. Mais especificamente, de pensá-las a partir da noção de normalidade e a entender as relações que elas estabelecem com os saberes e poderes de uma determinada época.

O movimento de suspeita com relação aos discursos inclusivos pode ser evidenciado já no primeiro capítulo deste trabalho onde exponho os caminhos que me levaram a inquietações que serviram como condições de possibilidade para a construção do meu problema de pesquisa. Este teve por foco analisar como os discursos da inclusão escolar colocam em operação estratégias de governo sobre os sujeitos normais.

Com o intuito de responder a problemática formulada, realizei, primeiramente, um recuo histórico com o objetivo de analisar como a noção de normalidade foi se constituindo nas relações de poder/saber/verdade em diferentes épocas e, como os processos de in/exclusão passaram a ter sua ênfase nos sujeitos normais. Por meio dele, foi possível construir três categorias que expressam sentidos históricos de normalidade e que foram chamadas de: normalidade transcendental, normalidade científica e normalidades diferenciais. Além disso, este recuo histórico possibilitou perceber que à medida que na sociedade de seguridade

preconiza-se a circulação de todos os sujeitos independente da diferença que ostentem por todos os espaços sociais, a inclusão escolar aparece como uma das estratégias potentes para o desenvolvimento de práticas que permitem governar o conjunto da população em espaços abertos, agindo mais enfaticamente sobre a conduta dos sujeitos normais.

Ao analisar os discursos inclusivos presentes nos documentos oficiais, foi possível observar algumas dessas ações que foram divididas em dois eixos para uma melhor apresentação. Um que procurou analisar as estratégias de governo postas em operação sobre os sujeitos docentes e um que procurou analisar as ações de governo que se direcionavam aos sujeitos discentes normais. Neste primeiro eixo, observou-se a existência da tríade convocação – sensibilização – condução agindo sobre a conduta do docente. Ao analisar os discursos de convocação direcionados ao professor, fica evidente o quanto ele passa a ser um agente de governo que exerce uma condução sobre si e sobre os outros. O professor é convocado por esses discursos como um sujeito-parceiro do Estado e narrado como modelo de subjetividade inclusiva para seus alunos. No entanto, observou-se nesses discursos que só a convocação não basta, para que ele se constitua enquanto sujeito-parceiro do Estado. Para isso, ele precisa se dobrar a esta discursividade. Observa-se assim o professor como sendo alvo também de práticas discursivas que visam sensibilizá-lo à inclusão.

As práticas discursivas direcionadas aos docentes permitem que eles se sensibilizem por meio da reflexão sobre si e sobre a sua prática pedagógica a partir de materiais de discussão que abordam a temática da inclusão. Nestes materiais, os professores são confrontados por situações-problemas, sendo mobilizados a assumirem sua autoformação por meio de atividades reflexivas. Foi possível observar que estas atividades, ao sensibilizarem os professores à inclusão, também produzem subjetividades alinhadas aos princípios neoliberais. No contexto do regime inclusivo neoliberal, o professor pode ser entendido como um *Homo Manipulabilis*, como aquele que é levado a se comportar de um determinado modo frente à inclusão, ao mesmo tempo em que também pode ser visto como um *Homo discentis*, ou seja, aquele que é um aprendiz permanente responsável pela sua autoformação, que deve aprender a aprender como forma de investir em si mesmo por toda a vida.

Ainda neste eixo é possível observar práticas discursivas que objetivam a condução do trabalho docente que ocorre de duas formas distintas. Analisando-as observa-se que em alguns momentos, o professor é o objetivo de estratégias que visam conduzir a sua conduta através da autocondução e, em outros, instrumento para conduzir a conduta dos discentes normais.

No segundo eixo analítico, observou-se a existência da tríade reflexão – simulação – colaboração agindo sobre a conduta do discente normal. Ao serem analisadas as práticas

discursivas de reflexão, compreende-se que elas fazem parte de um movimento de aceitação, tolerância e respeito à diversidade, contribuindo para o processo de naturalização das diferenças. Este processo faz com que a noção de normalidade se alargue, de modo a abarcar uma variedade de tipos e formas, o que dá ensejo ao aparecimento das normalidades diferenciais. As técnicas de simulação analisadas reforçam ainda mais esses entendimentos. Estas têm por objetivo possibilitar que o aluno normal se familiarize com as deficiências através da experiência de ser deficiente. Tais técnicas não só contribuem para reduzir a deficiência a perda de um sentido, como também marcam as diferenças pela lógica da diversidade dando possibilidades para que o normal se constitua como parâmetro para avaliar o outro.

Além disso, neste segundo eixo, foi possível evidenciar, por intermédio dos discursos, a promoção do que é chamada nos documentos como “cultura da colaboração”. Esta aparece nos documentos analisados como mais uma das formas de agir sobre a conduta do discente normal e de sensibilizá-lo a assumir uma postura acolhedora, tolerante e de respeito para com a diversidade, visando uma convivência produtiva entre o sujeito normal e anormal. Embora pareça contrária à lógica neoliberal, observa-se que ela se articula à governamentalidade neoliberal, pois convoca todos como responsáveis pela inclusão.

Por meio dela, os discentes normais são mobilizados a fazer investimentos em ações solidárias, de modo a gerenciar não só a si mesmos como também as diferenças. Ao agirem como investidores em ações solidárias, os discentes normais, não investem apenas no outro, mas também em si mesmos, por meio das habilidades sociais que passam a desenvolver.

Durante o decorrer desta dissertação, mostro a inclusão funcionando como uma estratégia de governo que se encontra alinhada a uma governamentalidade neoliberal, pois por meio dos discursos inclusivos, o sujeito desenvolve ações sobre si e sobre os outros, regulando suas formas de ser, estar e agir diante a inclusão.

Sendo assim, ressalto que o que foi apresentado neste último capítulo são alguns achados e entendimentos que foram sendo construídos durante a construção desta pesquisa e que considerei importante de serem destacados. Se os destaquei desse modo, foi com o intuito de traçar não os resultados, mas uma retomada dos aspectos que considero relevantes e que me permitiram ao longo da escrita desnaturalizar os discursos da inclusão escolar. Sim! O que apresento são entendimentos que foram importantes para mim no decorrer do percurso de pesquisa, um pouco do caminho trilhado que, pelas formalidades necessárias de toda a escrita, precisa agora dar uma pausa. O que não significa um término, um ponto final. Penso que, ao invés de tratar este texto, e em especial, esta última etapa do trabalho, como uma tarefa que

necessita ser acabada e/ou concluída, gostaria de torná-lo um convite para que aqueles que o lerem o compreendam como um trabalho que continua aberto a novas problematizações.

Desejo que a sua continuidade não se mantenha apenas através de minhas escritas, mas nos novos olhares que ele venha a produzir naqueles que realizarem a sua leitura. Que ele sirva para os outros como serviu a mim, como um movimento que desestabiliza, inquieta e transforma, dando coragem para enfrentarmos os desafios de exercermos a crítica permanente sobre nosso próprio pensamento, a percorrer novos percursos, a ir a outros lugares ainda não desbravados e que nos levam a outras ideias, a novos encontros, a sermos enfim outros, constantemente. Termine esta escrita, portanto, fazendo esse convite e desejando que esta leitura provoque muitas desestabilizações, pois assim como aponta Foucault compreendo que...

[...] a partir do momento em que começamos a não mais poder pensar nas coisas como nelas pensamos, a transformação torna-se, ao mesmo tempo, muito urgente, muito difícil e absolutamente possível. (FOUCAULT, 2010c, p. 357).

REFERÊNCIAS

- AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol.37, n.3, p.641-656, set./dez. 2011.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Educação Especial e Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Diretrizes e Tendências. In: BAPTISTA, Claudio Roberto. (Org.). *Escolarização e deficiência [recurso eletrônico]: configurações nas políticas de inclusão escolar*. São Carlos: Marqueline & Manzini: ABPEE, 2015.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.
- BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. In: KOHAN, Walter; GONDRA, José. (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 227-246.
- BRASIL. *Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991*. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1991.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial: Livro 1/MEC/SEESP*.- Brasília: a Secretaria, 1994.
- _____. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>.
- _____. *Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000*. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>
- _____. *Plano Nacional de Educação – Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001a*. 186p.
- _____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001b.
- _____. *O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.
- _____. *Projeto Escola Viva: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 5 v.
- _____. *Educar na diversidade: material de formação docente*. 3. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. 266 p.
- _____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC; SEESP, 2008a.
- _____. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 set. 2008b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm>

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 13/2009. Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 set. 2009.

_____. *Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011*. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº-8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. 2011a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm>

_____. *Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011*. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. 2011b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm>

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. *Infâncias e Maquinarias*. 2001. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

_____. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 13-34.

CANGUILHEM, GEORGES. *O conhecimento da vida*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

_____. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

CASSIMIRO, Érica Silva; GALDINO, Francisco Flávio Sales; SÁ, Geraldo Mateus de. As concepções de corpo construídas ao longo da história ocidental: da Grécia Antiga à Contemporaneidade. *Revista Eletrônica Μετάvoια*. São João del-Rei, n. 14, 2012. Disponível em: <<http://www.ufsj.edu.br/revistalable>>.

CASTRO-GOMÉZ, Santiago. *Historia de la gubernamentalidad*. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo em Michel Foucault. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2010.

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 105-131.

COSTA, Marisa Vorraber. Elementos para uma crítica das metodologias participativas de pesquisa. In: VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 109-157.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Vega, 1993.

FERNANDES, Lorena Barolo; SCHLESENER, Anita; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. *Revista do Núcleo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Musicoterapia*, Curitiba, vol.2, p. 132 –144. 2011.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, Jorge. SKILAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p.195-214.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, M. V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002. p. 37-60.

_____. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 49-70.

FOUCAULT, Michel. *A história da loucura*. Editora Perspectiva: São Paulo, 1978.

_____. *História da Sexualidade II: O uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987.

_____. *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.;RABINOW, P. *Michel Foucault, uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p.231-249.

_____. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martin, Fontes, 2001.

_____. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008a.

_____. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. *Segurança, Território, População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. Conversa com Michel Foucault. In: *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 289-347.

_____. Diálogo sobre o poder. In: *Estratégia, poder-saber: Ditos & escritos IV*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010b. p. 253-266.

_____. É importante pensar? In: *Repensar a política: Ditos & escritos VI*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010c. p. 354-358.

_____. *Do governo dos vivos: curso no Collège de France: 1979-1980: excertos*. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 23. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

_____. *Microfísica do poder*. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

FRANÇA, Tiago Henrique. A normalidade: uma breve introdução à história social da deficiência. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*. vol. 6, nº 11, p. 105-123, Jul. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Cláudia Rodrigues de. A “Normalidade”: conceito de quantas faces? *Revista Educação Especial*, Santa Maria, vol. 25, n. 44, p. 483-498, set./dez. 2012.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação*: introdução e conexões a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini, DAL’LGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). *In/Exclusão*: nas tramas da escola. Canoas: Ed. Ulbra, 2007. p. 189-200.

HENNING, Paula Correa; CHASSOT, Attico Inácio. Por uma ciência sem as marcas da cientificidade moderna. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. *Anais do VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências*. São José do Rio Preto: ENPEC, 2009, vol. VII, p. 416-426.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. São Paulo: UNIMEP, 1996.

KLEIN, Delci Heinle. *IDEB e maquinarias*: A produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação brasileira. 2017. 171f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: Silva, Tomaz Tadeu. *O sujeito da educação*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 35-86.

_____. Operação Ensaio: sobre o ensaiar e o ensaiar-se, no pensamento, na escrita e na vida. *Revista Educação e Realidade*. vol. 29, n. 1, p. 27-43, jan./jun. 2004.

_____. *Pedagogia Profana*: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LE GOFF, Jacques; TRUONG, Nicolas. O corpo no Ocidente Medieval. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 18(2): 607-623, maio./ago. 2010.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os infames da história*: pobres, escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: Saberes que operam para governar a população*. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

_____. As práticas de in/exclusão do corpo anormal: olhando para o passado para compreender o presente. In: *IV Extremos do Sul: Educação Física: Digressões, controvérsias e perspectivas*. Universidade Federal do Rio Grande - FURG: Rio Grande, 2014. (no prelo)

_____. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. *Cadernos de Educação*. Faculdade de Educação. UFPEL: Dossiê, 2017, p.20-37.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica. 2009. p.107 – 130.

_____; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica; KLAUS, Viviane. Inclusão e biopolítica. *Cadernos IHU Ideias*, Unisinos, a. 8, n. 144, 2010.

_____; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____; RECH, Tatiana Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. In: *Educação*. Pucrs, Porto Alegre, vol. 36, n. 2, p. 2010-219, maio./ago. 2013.

LÓPEZ-RUIZ, Osvaldo Javier. *Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo: capital humano e empreendedorismo como valores sociais*. Rio de Janeiro: Azougue, Editorial, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho In: *Anais da reunião anual da ANPED: SOCIEDADE, DEMOCRACIA E EDUCAÇÃO: QUAL UNIVERSIDADE?*, 27, Caxambu, 2004.

MACHADO, Fernanda Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas públicas de formação docente. In: THOMA, Adriana Silva. HILLESHEIM, Betina. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57 -69.

_____. *A racionalidade neoliberal nas práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes*. 2015. 175f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MAGALHÃES, Joanalira Corpes. *Corpos transparentes, exames e outras tecnologias médicas: a produção de saberes sobre os sujeitos homossexuais*. 2012. 188f. Tese (Doutorado em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde). Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia; NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O efeito educacional em Foucault. O governo, uma questão pedagógica? Pro-posições*. V. 25, n. 2 (74). p. 47-65. maio./ago. 2014.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. A fabricação de subjetividades inclusivas: efeitos entre a racionalidade política neoliberal e a escola. In: *Anais do XI Simpósio Internacional IHU: o (des)governo biopolítico da vida humana*, São Leopoldo, 2010.

_____. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. 21 set. 2015. Disponível: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/numero-de-pessoas-com-deficiencia-nas-escolas-cresce-381-em-12-anos>>. Acesso em: 3 de nov. 2015.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Boletim de Indicadores do Mercado de Trabalho: Pessoas com Deficiência nº 5**. Brasília: MTE; Observatório do Mercado de Trabalho Nacional do MTE, 2011.

MISKOLCI, Richard. Reflexões sobre normalidade e desvio social. *Estudos de Sociologia*, Araraquara, 13/14: 109-126, 2002/2003

MORGENSTERN, Juliane Marschall. A produção de sujeitos flexíveis na esteira da governamentalidade neoliberal: discussões curriculares. In: THOMA, Adriana Silva. HILLESHEIM, Betina. (Orgs.). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 130 – 144.

NIETZSCHE, Friederich. *Aurora: reflexões sobre os preconceitos morais*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. *Pedagogia e governamentalidade ou Da Modernidade como uma sociedade educativa*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

NOVA ESCOLA, *Inclusão: uma utopia possível*. São Paulo: Editora Abril, Junho/1999.

_____. São Paulo: Editora Abril, Novembro/1997.

POOLI, João Paulo. A filosofia da educação e a maquinaria escolar: entre discursos e práticas. In: *Anais da X Anped Sul*, Florianópolis, outubro de 2014.

PORTAL DO INEP. Matrículas em educação integral apresentam crescimento. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matriculas-em-educacao-integral-apresentam-crescimento-de-41-2>

PORTAL DO MEC. *Pronatec reserva 20 mil vagas para pessoas com deficiência*. 2012. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=18019:pronatec-reserva-20-mil-vagas-para-pessoas-com-deficiencia.>>

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Afredo. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 254-272.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. 2010. 186f. Dissertação (Mestrado em Educação).

Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2010.

_____. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos. (Orgs.). *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 25-43.

_____. *Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de flexibilidade*. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e a educação para todos*. 2010. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Luís Henrique Sacchi dos. Sobre o etnógrafo-turista e seus modos de ver. In: COSTA, Marisa Vorraber. BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: Riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 9-22.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.) *Identidade e Diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. *Educação & Realidade*. n. 24 (1): p. 15-32. jul./dez. 1999.

_____. *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. Tomando palavras como lentes. In: *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.) Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 69-83.

_____. *A ordem do discurso escolar*. Revista Brasileira de Educação vol. 12, n. 34, p. 57-67, jan./abr. 2007.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Escola básica na virada do século: cultura, política e educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 73 -117.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. 1996. 344f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetivações. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2000, p. 179-217.

_____. Olhares... In: COSTA, Marisa Vorraber (org.) et al. *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 23-38.

_____. *Foucault & a Educação*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005b. p. 13-34.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *A escola tem futuro?*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 97-118.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *Figuras de Foucault*. 2.ed. – Belo Horizonte: Autêntica, 2008a. p. 13-38.

_____. Neoliberalismo, Império e políticas de inclusão: problematizações iniciais. In: RECHIO, Cinara Franco. FORTES, Vanessa Gadelha. *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008b. p. 11-28.

_____. *Teoria e Método em Michel Foucault (im)possibilidades*. Cadernos de Educação | FAE/PPGE/UFPEL | Pelotas [34]: 83 - 94, setembro/dezembro 2009.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge. SKILAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 105-118.

_____. LOPES, Maura Corcini. Rebatimento: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. MUCHAIL, Salma Tannus, FONSECA, Márcio Alves da, VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). *O mesmo e o outro: 50 anos de história da loucura*, 2013. p. 103-124.