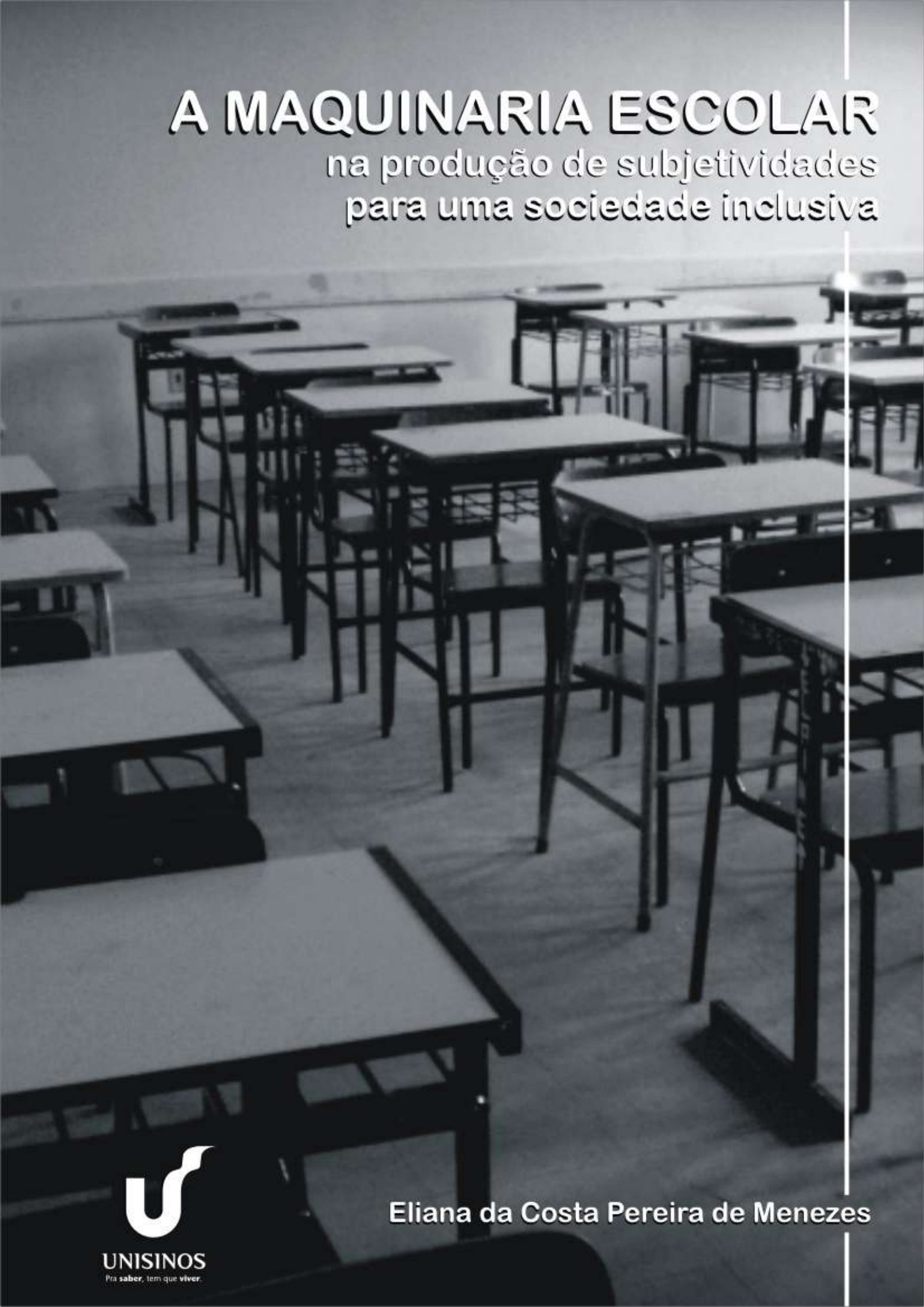
A MAQUINARIA ESCOLAR

na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva



Eliana da Costa Pereira de Menezes

UNISINOS
Pra saber, tem que viver.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ELIANA DA COSTA PEREIRA DE MENEZES

A MAQUINARIA ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

São Leopoldo/RS
2011

Capa criada por Daniel Cunha a partir da foto "Class" de autoria de Gabi. Foto disponível em:< http://br.olhares.com/class_foto2943428.html> Acesso em 27 de janeiro de 2010.

Eliana da Costa Pereira de Menezes

A MAQUINARIA ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes

São Leopoldo

2011

M543m Menezes, Eliana da Costa Pereira de.
A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva / Eliana da Costa Pereira de Menezes. – 2011.
189 f. : il. ; 30 cm.

Tese (doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011.
"Orientadora: Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes."

1. Inclusão escolar. 2. Subjetividade. 3. Educação e Estado. 4. Educação – Aspectos políticos. 5. Educação – Aspectos sociais. 6. Teses. I. Título.

CDD 379
CDU 37.014

Catalogação na publicação: Bibliotecário Flávio Nunes - CRB 10/1298

Eliana da Costa Pereira de Menezes

A MAQUINARIA ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA

Tese apresentada como requisito à obtenção do título de Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS.

Aprovado em 23 de fevereiro de 2011.

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof.ª Dr.ª Maura Corcini Lopes/UNISINOS (Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Márcia Lise Lunardi-Lazzarin/UFSM

_____

Prof.ª Dr.ª Maria Inês Naujorks/UFSM

_____

Prof.ª Dr.ª Gelsa Knijnik/UNISINOS

_____

Prof. Dr. Luís Henrique Sommer/UNISINOS

Para Além das Evidências

As e-vidências são o que todo mundo vê, o que é indubitável para o olhar, o que tem que se aceitar apenas pela autoridade de seu próprio aparecer. Uma coisa é evidente quando im-põe sua presença ao olhar com tal claridade que toda dúvida é impossível. É o que não vês?! Sim, aí está, olha, é assim, aí o tens, ... é evidente! Só um louco ou um cego não o veria! Grande, é sem dúvida, o poder das evidências. Mas Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade das operações de sua fabricação. O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar. Por isso, nosso olhar, inclusive naquilo que é evidente, é muito menos livre do que pensamos. E isso porque não vemos tudo o que o constrange no próprio movimento que o torna possível. Nosso olhar está constituído por todos esses aparatos que nos fazem ver e ver de uma determinada maneira. Que se propõe um autor que pretende romper as evidências, mostrando a trama de sua fabricação, suas condições de possibilidade, suas servidões, aquilo que está´oculto pela potência mesma de sua luminosidade? Talvez nos ensinar que nosso olhar é também mais livre do que pensamos. E isso porque o que o determina não é tão necessário nem tão universal quanto acreditamos. O que determina o olhar tem uma origem, depende de certas condições históricas e práticas de possibilidade e, portanto, como todo o contingente, está submetido à mudança e à possibilidade da transformação. Talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo.

(LARROSA, 2002, p. 83)

Agradecimentos

Enfim, chegou a hora de terminar e agradecer...
Àquelas pessoas que, mesmo não estando comigo o tempo todo, se fazem presentes intensamente na minha vida, pelo carinho, pelo amor, pelo cuidado.
Àquelas pessoas que me dão suporte quando toleram minha ausência e também a cobram em determinados momentos, não me deixando esquecer que nossa relação é importante, especial.
É preciso agradecer a quem confia em mim e se faz confiável, contribuindo a cada encontro para que eu me torne outra pessoa.
Agradeço àquelas pessoas que me exigem sempre mais, que me desafiam a fazer de novo e de outra forma. Essas pessoas fazem com que eu invente uma versão melhor de mim, sempre.
É preciso agradecer às amizades, àquelas amizades que me acompanham quando eu estou sorrindo e que intensificam suas presenças quando eu preciso chorar.
Amizades que entraram na minha vida por acaso e que nela permaneceram por opção, por escolha.
Agradeço também aos encontros casuais, às parcerias, às "amizades" passageiras que me fazem conhecer coisas não conhecidas e assim mudam a minha vida de alguma forma.

Tenho em mim um pouco de cada uma dessas pessoas e, por isso, agradeço por elas fazerem parte da minha vida e colaborarem para que eu seja exatamente como eu sou.

MUITO OBRIGADA!!!

Pontualmente, agradeço ao Di e à minha família, por serem indispensáveis e *essenciais* na minha vida... Amo muito vocês.

Agradeço à Maura, a quem eu chamo com orgulho de orientadora, com quem eu tive o prazer de conviver durante estes três anos e de quem não pretendo me distanciar. Agradeço pelas aprendizagens, pelos conhecimentos partilhados, pelas críticas que me mobilizaram a procurar melhorar. Agradeço pelo tempo dispensado a mim nos (sempre) produtivos momentos de orientação, ou nos intervalos para um café, um almoço, uma carona... E, por fim, agradeço pela amizade, pelo carinho e pelo respeito que permearam nossa convivência nesses anos e que também possibilitaram a materialização desta Tese.

Agradeço à UNISINOS, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, que me ofertaram condições de materializar a intensa vontade que eu tinha de conquistar o Doutorado em Educação.

Agradeço à CAPES pelo auxílio financeiro que tornou possível a realização da pesquisa materializada nesta Tese.

Agradeço à Saio e à Loi pela atenção cuidadosa e competente que dispensam à nossa vida acadêmica na Secretaria do PPGEdu.

Agradeço aos professores do PPGEEdu da UNISINOS pelas aprendizagens, pelos incentivos e pelos conhecimentos partilhados. Sinto-me orgulhosa por ter feito parte deste Programa e ter convivido com pessoas que me instigaram a aprender tanto.

Agradeço, em especial, à professora Gelsa Knijnik pela acolhida desde os meus primeiros momentos como aluna do Programa, pelos estímulos, pelas produtivas e instigantes discussões que em muito contribuíram para que eu conseguisse perceber que é possível pensar de outras formas, e pelo privilégio da convivência.

Agradeço à professora Eli Fabris, por ter se mostrado sempre tão disponível para, juntamente com seu grupo de orientandos, discutir as propostas de pesquisa produzidas

pelo nosso grupo, indicando deslizes, fragilidades e também possibilidades de continuidade para os percursos investigativos que estavam sendo trilhados.

Agradeço à Márcia Lunardi, amiga querida, por quem eu nutro muita admiração e respeito. Agradeço a ela *simplesmente* por ter entrado na minha vida, tencionando minhas certezas e me provocando a pensar na educação (especial) a partir de um outro lugar, sendo, por isso, muito responsável pela construção desta Tese.

Agradeço ao professor Luiz Henrique Sommer e à professora Maria Inês Naujorks pela leitura criteriosa do meu trabalho e pela indicação de possibilidades para o seu enriquecimento.

Agradeço ao professor Alfredo Veiga-Neto pela possibilidade de participar das discussões desenvolvidas entre ele e seu grupo de alunos e orientandos da UFRGS, momentos esses em que eu pude testemunhar sua incrível e apaixonante forma de pensar a relação Foucault e educação.

Agradeço ao grupo de estudos e orientação da Unisinos, Linha de Pesquisa III, pela convivência, pelas sugestões de continuidade e, especialmente, por se constituírem em uma instância de conforto, de partilha de incertezas e também de estímulos e incentivos... Afinal, é preciso continuar.

Agradeço ao grupo de estudos da UFSM, que me acompanhou até aqui e que neste processo me apoiou, me incentivou e me ofertou momentos de convivência muito, muito bons. Esse grupo é constituído de pessoas que são, sem dúvida, mais do que colegas, grandes amigas, minhas amigas.

Agradeço, por fim, às gurias, companheiras de faculdade que permaneceram na minha vida, com quem eu me encontro sempre que possível para fugir de assuntos acadêmicos (ou não), para dar boas risadas, para escapar da seriedade do dia a dia. Amigas que eu carrego no coração... E que lá ficarão.

RESUMO

A presente Tese, a partir das teorizações de Michel Foucault, busca empreender uma análise de inspiração genealógica sobre as práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades inclusivas. Para tanto, operando com as conceituações de governamentalidade, normalização e subjetivação, faz uma análise de dois grupos de materiais: um primeiro constituído pelo conjunto de políticas educacionais na perspectiva inclusiva, produzidas nos últimos anos no Brasil, e um segundo composto por registros de práticas escolares arquivados no acervo de uma escola pública estadual. Da análise empreendida, foi possível compreender a inclusão como um imperativo da atual racionalidade política que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea, gestada pela governamentalidade neoliberal. Tais subjetividades são produzidas, entre outras instâncias, pela escola, a partir do deslocamento das ações disciplinares, quando se vê o exercício da subjetivação focado na disciplina e nas relações de saber-poder, para as ações de seguridade, quando é possível perceber a emergência de uma subjetivação focada também no sujeito e na sua capacidade de autogestão, autoinvestimento, autoanálise, etc. De um tipo específico de sujeito, produzido em uma lógica moderna, subjetivado à passividade, à obediência e ao disciplinamento, passa-se a precisar de um tipo de sujeito criativo, ativo, empreendedor, produzido na lógica contemporânea. Nesse sentido, toma-se tal deslocamento como condição de possibilidade para a produção de subjetividades inclusivas que, pelas práticas escolares, deverão aprender como se autogestar, cada vez mais e melhor, desenvolvendo condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo. Considerando que, por uma questão de seguridade, todos devem participar das tramas da economia, a preocupação com o outro, naturalizada como uma questão de princípios morais, passa a ser compreendida como uma questão de investimento do sujeito em si mesmo. Uma vez que todos tenham desenvolvido condições de inclusão (e permanência) nas tramas econômicas do neoliberalismo, a operação da seguridade, pela aliança entre Estado e escola, terá conquistado seus objetivos.

Palavras-chave: inclusão escolar, subjetivação, normalização, neoliberalismo, política públicas.

ABSTRACT

Grounded on Michel Foucault's theorizations, this thesis aims at carrying out a genealogically inspired analysis of practices operated by school, which is here understood as a normalization machine working for the State in the production of inclusive subjectivities. By operating with the concepts of governmentality, normalization, and subjectivation, it analyzes two sets of materials: the first is constituted of education policies in the inclusion perspective, as they have been produced in Brazil in recent years; the second is composed of records of school practices belonging to a State public school. From the analysis, it has been possible to understand inclusion as an imperative in the current political rationale, which, in its alliance with school, finds possibilities of production of subjectivities that fit the life style of contemporary society, which has been generated by the neoliberal governmentality. The school is one of the several places in which such subjectivities are produced, in a displacement from disciplinary actions, where the exercise of subjectivation is focused on both discipline and knowledge-power relations, to security actions, where it is possible to notice the emergence of a subjectivation focused both on the subject and on one's capacity for self-management, self-investment, self-analysis, etc. From a specific kind of subject, produced in a modern logic, one that is subjectivated for passivity, obedience, and self-discipline, another kind of subject becomes necessary, one that is creative, active, entrepreneur, produced in the contemporary logic. In this sense, this displacement is taken as a possibility condition for the production of inclusive subjectivities that, through school practices, must learn how to manage themselves, increasingly better, thus developing conditions for inclusion and permanence in the economic game of neo-liberalism. Considering that due to a security issue everybody should participate in the economy weavings, the concern about the other, which has been naturalized as a matter of moral principles, starts to be understood as a matter of subjects' self-investment. Once everybody develops conditions for inclusion (and permanence) in the economic weavings of neo-liberalism, the operation of security, through the alliance between State and school, will have attained its objectives.

Key Words: school inclusion, subjectivation, normalization, neo-liberalism, public politics.

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 55

Gráfico demonstrativo da evolução de matrículas de alunos nas escolas inclusivas

Figura 2 101

Mapas das salas de aula de Geografia e Matemática/Relatório 1968

Figura 3 102

Atividades cívicas na semana da Pátria. Relatório das Atividades/1969

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 16

CAPÍTULO I – (Des)Caminhos que constituem a Tese 21

1.1 Trajetórias entre a Educação Especial e a Escola Inclusiva 22

1.2 Das primeiras suspeitas à problematização da Tese 32

1.3 Percurso metodológico: a escolha teórica e suas implicações 36

CAPÍTULO II – Inclusão escolar: uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal 49

2.1 Da possibilidade à obrigatoriedade, um imperativo da atual racionalidade política 48

2.2 Desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão escolar 67

CAPÍTULO III – Escola como maquinaria de normalização a serviço do Estado 81

3.1 Educação, escolarização e biopolítica: agenciamentos possíveis 89

3.2 Cruzamentos da disciplina com a biopolítica para a produção da seguridade de todos 100

3.3 Novos contornos das práticas de normalização na governamentalidade biopolítica neoliberal 109

CAPÍTULO IV – A produção de subjetividades na sociedade contemporânea 140

4.1 Modos de subjetivação e "tecnologias do eu": o estabelecimento de relações de si consigo 143

4.2 Práticas escolares em operação para a produção de subjetividades inclusivas 149

CONSIDERAÇÕES FINAIS: Talvez seja possível ver de outro modo... 170

REFERÊNCIAS 179

APRESENTAÇÃO

Escolho abrir esta Tese com Larrosa (2002) porque entendo que o empreendimento investigativo que a constitui resulta da possibilidade prevista de pensarmos "para além das evidências". Da insatisfação com aquilo que eu vinha produzindo e da sensação de que as respostas que me acompanhavam já não eram mais suficientes para acalmar minhas inquietações, movimentei-me em busca da possibilidade de continuar a pensar sobre a educação especial, a inclusão, as práticas escolares e os sujeitos que nelas são produzidas, a partir de outros lugares.

Foi partindo dessa insatisfação que conquistei a condição de doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNISINOS, passando a trabalhar na construção desta Tese. Tomei como direcionamento para minhas discussões as teorizações que constituem aquilo que nomeamos como "estudos foucaultianos", e produzi a pesquisa que ora se materializa para compreender *como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea?*

Tendo como foco tal objetivo, fui delineando o percurso metodológico desta investigação à medida que "vasculhava" os materiais da pesquisa, de tal forma que ela foi organizada em duas etapas. Na primeira, compreendida como condição para a compreensão do presente, tomei a análise de algumas políticas educacionais apresentadas nos últimos três anos que atualmente direcionam as práticas inclusivas nas escolas regulares. Penso que os discursos das políticas, sejam elas educacionais ou não, operam na constituição, regulação, governamento dos sujeitos e, por isso, ao olhar para tais documentos, procurei analisar a produtividade discursiva que os constituem e seus possíveis efeitos na produção dos alunos localizados como "incluídos".

Da análise empreendida nesse primeiro momento, identifiquei características que devem estar presentes no indivíduo, a partir das quais se podem apontar necessidades de uma racionalidade de governo neoliberal para uma sociedade inclusiva. Dessa análise,

construí novos questionamentos, tomando-os como direcionamentos para a segunda etapa da pesquisa, quando me encaminhei ao acervo de uma escola pública estadual, manuseando registros históricos, procurando por acontecimentos que me possibilitassem entender deslocamentos ocorridos nas práticas escolares antes e após a instauração das políticas de inclusão e os efeitos desses na produção dos sujeitos. Entendo que esse momento do estudo pode ser compreendido como aquele em que fui buscar as condições históricas das práticas de subjetivação a partir da racionalidade neoliberal. Assim, o primeiro momento da investigação deu-me condições de realizar uma leitura do presente, de onde me senti instigada a buscar, pela história do presente, acontecimentos que possibilitaram a emergência dessas práticas de subjetivação em nossa cultura.

Feitas essas localizações em termos metodológicos, esclareço que tal percurso, da maneira como foi organizado, foi também tomado como direcionador para a estruturação da escrita final da Tese que ora apresento. Assim, buscando estruturá-la de modo coerente com as intenções já expostas, construí em quatro grandes capítulos a discussão que a constitui.

No primeiro capítulo, nomeado como "(Des)Caminhos que constituem a Tese", procuro mapear minhas trajetórias como educadora especial e pesquisadora da escola inclusiva, apresentando os acontecimentos que permearam as relações que fui estabelecendo com os objetos centrais nesta investigação, delineando assim a problematização da Tese. Mostro como a percepção da inclusão como um imperativo da atual racionalidade política me possibilita a ressignificação do termo *inclusão*, a partir da ampliação do seu foco de governo. Assim, ao perceber a inclusão sendo produzida não mais como possibilidade, mas como obrigatoriedade, passo a olhá-la como um princípio de Estado estrategicamente organizado para a condução da vida da população (e, portanto, de cada indivíduo em particular), em busca da manutenção de sua seguridade – seguridade essa que implica, entre outras coisas, a produção de subjetividades, que eu nomeio como inclusivas, e que precisa estabelecer relações consigo e com o mundo, procurando desenvolver habilidades necessárias para a lógica inserirem-se nas redes de consumo e nela movimentarem-se para permanecer.

A invenção da "produção de subjetividades inclusivas" como um problema a ser investigado está amarrada às escolhas teórico-metodológicas feitas, que têm me conduzido na construção do percurso da investigação. Portanto, ainda nessa parte da Tese, procuro pontuar as lentes teóricas através das quais olho para o contexto da investigação e os materiais que constituem a pesquisa. Tomando as noções de *governamentalidade, normalização* e *subjetivação* como centrais na análise, trabalho nos materiais de pesquisa,

classificando-os em dois grupos, a partir das duas etapas metodológicas que constituem este percurso investigativo e que foram anteriormente explicitadas.

No segundo capítulo da Tese, nomeado "Inclusão escolar: uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal" procuro construir, a partir de arranjos que visualizo como possíveis, uma (possível) leitura do presente, na qual aponto as condições atuais das ações inclusivas que me possibilitam compreender os processos pelos quais fomos deslocando a inclusão de uma prática possível para uma prática necessária na atualidade. Assim, olhando a inclusão como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal, mostro inicialmente, a partir de uma análise sobre a produção discursiva da inclusão, como deixamos de pensar nela como uma possibilidade e passamos a olhá-la naturalmente como uma obrigatoriedade que deve ser assumida por todos nós. Para tanto, trago diferentes discursos produzidos ao longo das últimas décadas, analisando seus efeitos de governamento na vida da população. Pesquisas acadêmicas, materiais da mídia, orientações políticas, entre outros, constituem aqui as linhas que tramam e amarram a inclusão, a educação e a escola à governamentalidade neoliberal.

Ainda nesse capítulo, apresento a análise sobre as políticas de inclusão escolar das últimas décadas no Brasil (documentos que constituem o primeiro grupo dos materiais da investigação), visualizando desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão em operação para a produção das subjetividades inclusivas. Tais desdobramentos determinam, então, a formação de sujeitos a partir de princípios como *acessibilidade*, *igualdade, autonomia, liberdade, participação, mobilidade, competências* e *investimento no capital humano,* entre outros. Na leitura e análise dos documentos, tais princípios são identificados por mim como enunciados que estão estritamente inter-relacionados e que, juntos, procuram conduzir as condutas dos sujeitos em direção à sua inclusão na sociedade contemporânea.

Ao tomar tais princípios como direcionadores na formação de sujeitos (todos eles) que precisam ativamente participar dessa sociedade, passo a compreender que, por uma questão de seguridade, é preciso que as subjetividades produzidas a partir dessa razão de Estado além de desenvolver condições de autoinvestimento para o alcance dos princípios acima indicados, também se comprometam com a condução do outro, daquele que por si só não apresenta condições de autoinvestimento. A condução desse outro precisará ser gestada até que ele encontre condições de autocondução, desenvolvendo assim possibilidade de inclusão e permanência no jogo do consumo da sociedade neoliberal.

Entendo que esse investimento nas políticas, articulado ao anterior (na análise da produção discursiva), reforça meu argumento de que as práticas inclusivas atuais são gestadas a partir de uma racionalidade política neoliberal. Na minha compreensão, tais práticas operaram para a invenção da inclusão como uma necessidade da prática escolar, o que, por sua vez, pressupõe a produção de subjetividades inclusivas.

Construída essa possível leitura do presente, procuro construir uma (possível) história do presente para compreender as condições que possibilitaram a emergência desses sujeitos sujeitados ao modo de vida neoliberal. Nessa "história", por meio da operação das ferramentas analíticas identificadas como produtivas para este estudo e considerando os materiais arquivados no acervo da escola (que constituem o segundo grupo de materiais da empiria), analiso acontecimentos a partir dos quais fomos nos tornando o que somos, ou melhor, acontecimentos que têm nos subjetivado na busca permanente de nossa inclusão (e da do outro) na sociedade contemporânea.

Tal problematização é construída a partir de dois focos: um primeiro localizado na escola como agência privilegiada para a produção de tipos específicos de sujeitos e um segundo, focalizado no sujeito enquanto instância produzida pelas diferentes relações que ele estabelece consigo mesmo e com os outros. Assim, no terceiro capítulo intitulado "Escola como maquinaria de normalização a serviço do Estado", procuro mostrar os agenciamentos possíveis entre educação, escolarização e biopolítica. Discuto a ideia de que tais agenciamentos possibilitam a operação do cruzamento da disciplina com a biopolítica nas práticas escolares e assim colaboram para a produção da seguridade de todos. Então, a partir do cruzamento entre norma de seguridade e norma da disciplina, encontro condições para visualizar novos contornos nas práticas de normalização na governamentalidade biopolítica neoliberal que, por sua vez, resultam na produção de novas subjetividades (que estabelecem novos modos de relação do ser com a verdade, do ser consigo mesmo e com os outros).

Feitas essas discussões, no quarto capítulo da Tese discuto "A produção de subjetividades na sociedade contemporânea", quando analiso de maneira mais específica práticas escolares postas em operação para a produção de subjetividades inclusivas – subjetividades essas que, pelas técnicas de revelação de si, são sujeitadas na busca da verdade que as constituem. Tais verdades, instituídas pelos saberes (da medicina, da estatística, da psicologia, da sociologia, etc.) construídos por nós sobre nós mesmos, tornam-se úteis ao Estado na relação que este estabelece com as instituições – nesse caso, a escola – para a produção de subjetividades de acordo com seus fins e intencionalidades.

Ao tomar os discursos como produtores de verdades para a subjetivação dos indivíduos, procuro desenvolver uma Tese de inspiração genealógica que sinaliza algumas discussões anarqueológicas. Essas últimas foram empreendidas por Foucault (2010) na busca de compreensão das relações existentes entre os elementos *poder*, *governo* e *si mesmo* e seus efeitos na produção dos sujeitos. Segundo essas análises é a busca pela verdade do seu ser, de sua existência, instituída pelos discursos científicos e não científicos, que opera o governamento dos sujeitos pelas práticas de si consigo, e os conduzem ao autogovernamento dentro de determinada racionalidade, neste caso, a neoliberal.

Assim, as análises e discussões aqui pontuadas constituem o presente estudo, cujos investimentos empreendidos têm, ao fim e ao cabo, a intenção de defender a tese de que as subjetividades que incorporam nos seus modos de vida princípios da sociedade contemporânea como verdades a serem defendidas e vivenciadas (que assim acabam fortalecendo esses próprios princípios) são produzidas, entre outras instâncias, pela escola, a partir dos deslocamentos das práticas de normalização, em uma relação de aperfeiçoamento. Tais deslocamentos operam na produção de subjetividades inclusivas dentro de uma governamentalidade neoliberal, que busca, em última instância, incluir a todos para a manutenção da seguridade da população. Com tal afirmação, mostro o deslocamento na Contemporaneidade das práticas do saber-poder para as práticas do governo pela verdade (Foucault, 2010) agenciada com as formas de subjetivação dos indivíduos dentro, entre outros espaços, da própria maquinaria escolar moderna.

Desse modo, após o delineamento do panorama geral deste estudo, passo ao seu aprofundamento e construção propriamente ditos.

CAPÍTULO I

A Constituição da Tese

Foi aqui, nesse 'anexato' ponto da curva, no meio desse caminho [...] que resolvi pegar um desvio, um atalho, um jardim que se bifurca, para ver no que ia dar. Só pelo agridoce prazer da experimentação, do inesperado e do imprevisível (SILVA; CORAZZA; ZORDAN, 2004, p. 129).

Trago as palavras acima para abrir este capítulo porque pretendo aqui pontuar acontecimentos que, ao serem costurados, vão dando forma àquilo que hoje sou. Pretendo falar sobre intenções, renúncias, escolhas – ou sobre a sensação de fazê-las. Pretendo mapear minha trajetória como pesquisadora e educadora especial com os desvios e atalhos que foram feitos e, assim, analisar os significados e sentidos daquilo que tem me acontecido e que me trouxe ao lugar de doutoranda da Linha de Pesquisa III, "Currículo, Cultura e Sociedade"[1], do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Pretendo, finalmente, falar sobre como, na condição de doutoranda deste Programa, senti-me instigada a problematizar a inclusão, as práticas escolares e os sujeitos que são produzidos nessas práticas, construindo uma investigação marcada pela imprevisibilidade daquilo que os materiais analisados enunciaram.

[1] Com a reforma curricular e a reforma no Projeto Pedagógico do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos (realizadas em 2010) houve uma redefinição das linhas de pesquisa, passando a Linha de Pesquisa aqui apontada a ser denominada de "Linha de Pesquisa II - Formação de professores, currículo e práticas pedagógicas".

1 Trajetórias entre a Educação Especial e a Escola Inclusiva

Como profissional da educação com formação em educação especial, venho há mais de uma década ocupando-me de questões relativas à educação daqueles nominados deficientes, que por essa condição apresentam dificuldades para estar (e permanecer) na escola regular. Ao longo de minha trajetória profissional, olhei para essas questões de diferentes formas. Iniciei minha graduação[2] em 1997, quando a educação inclusiva passou a ganhar maior visibilidade, sendo discutida como outra possibilidade de condução das práticas escolares. Vivenciei, durante os quatro anos do curso, tentativas e propostas governamentais de mudanças com relação às práticas desenvolvidas para as pessoas que possuem deficiências.

Como educadora especial, atuei em diferentes espaços (de educação especial e regular, de educação básica e superior), convivi com diferentes alunos, famílias, professores e gestores. Tais vivências possibilitaram-me conhecer diferentes discursos sobre a educabilidade do aluno com deficiência. Considerando as mudanças que têm sido propostas, principalmente a partir das últimas décadas do século XX, com relação à educação das pessoas que possuem deficiências, talvez fosse interessante pensar se esses discursos também sofreram mudanças, passando a produzir outros sentidos nas práticas desenvolvidas.

Concluí a graduação em 2001, período de efervescência das discussões sobre a inclusão. Questionava-me sobre essa formação tão específica em épocas de escola inclusiva. Se todos deveriam estar na escola regular, haveria lugar para o educador especial no cenário educacional? Que lugar seria esse? Inquietava-me com relação às práticas nas escolas, pois ouvia constantemente as inseguranças, incertezas, inconformidades dos professores dessas escolas com relação à inclusão. Hoje, parece-me que produzimos um equívoco com relação aos significados da educação especial/escola especial e educação inclusiva/escola inclusiva, sendo que esta última passou a substituir a primeira; assim, falar de inclusão passou a significar falar de deficiência. Penso que essa é uma questão que pode e deve ser problematizada (ainda que eu não vá me dedicar a isso neste momento), pois acredito que a escola inclusiva, com seus objetivos e propostas, busca olhar para a escola procurando encontrar práticas pedagógicas que sejam ofertadas com qualidade para qualquer aluno, e não somente para os alunos com deficiências. Fala-se em diferenças, e estas não são

[2] Graduação em Educação Especial – Licenciatura Plena, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

sinônimos de deficiência; portanto, educação especial e educação inclusiva coexistem e não significam a mesma coisa.

Segundo Lunardi (2003), a educação especial, área de saber técnico-científico, surge no final do século XIX e no início do século XX com experiências de ensino destinadas a alunos surdos e cegos, especialmente na França e na Inglaterra[3]. A emergência dessa área de saber tem como uma de suas condições de possibilidade o processo de institucionalização e universalização da escola. A obrigatoriedade da escola para todos só é possível a partir do momento em que se percebe a necessidade de previsão de lugares, vigilância e controle da infância.

Varela e Alvarez-Uria (1992) acreditam que a definição de um estatuto da infância se tornou possível a partir do momento em que a Igreja do Renascimento, diante da estruturação dos estados administrativos na Modernidade, percebe que precisa desenvolver uma série de táticas para que consiga "continuar conservando, e se for possível aumentando, seu prestígio e poderes" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69). Dentre as mudanças impostas por essa necessidade de reestruturação da Igreja, encontra-se a ênfase na doutrinação daqueles que, por possuírem pouca idade e em função de suas características constitutivas, se mostram alvos privilegiados para o investimento de práticas de subjetivação a partir de ações de moralização e de ensinamentos dos preceitos da Igreja. Acreditava-se que, por serem facilmente doutrinados, se constituiriam como futuros reprodutores da fé cristã e das obrigações morais que ela agrega à vida do indivíduo.

Assim, a infância, instituída como uma etapa da vida, pressupunha a invenção de estratégias de vigilância e cuidado para que não se constituísse como uma ameaça. A infância livre, especialmente aquela desprovida de riquezas, precisava ser institucionalizada; era preciso que as crianças fossem para a escola e se transformassem em bons (e dóceis) sujeitos, úteis para a manutenção das normas e perpetuação da ordem social. Nesse espaço em que todas as crianças deveriam estar, inventam-se estratégias de disciplinamento e governamento para que todos possam ali permanecer. Há, no entanto, aqueles que escapam da lógica da ordenação (entre eles, os que possuíam deficiência), e para esses fez-se preciso a constituição de espaços de instrução específicos, nos quais métodos, técnicas e profissionais, também específicos, seriam localizados.

---

[3] Datam desse período histórico também a fundação das primeiras instituições de ensino especializado para alunos surdos – Imperial Instituto de Surdos-Mudos (1857) – e para alunos cegos – Imperial Instituto dos Meninos Cegos (1854) – no Brasil, sendo ambas localizadas no Rio de Janeiro (Mazzota, 2003).

É nesse contexto, a partir do enlace da educação com os saberes médico-clínicos, que os sujeitos com deficiência passaram a ser analisados, observados, diagnosticados e identificados como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras para que pudessem retornar à normalidade. Coube à educação especial, localizada por Lunardi (2003) como uma ferramenta de controle social, ocupar-se da educação dos alunos com deficiências, tendo em sua raiz um saber clínico que a constituiu. Segundo a autora, podemos pensar em uma matriz comum entre medicina e educação especial, principalmente se olhamos para as relações estabelecidas entre essas duas áreas "a partir dos estudos do médico francês Pinel e seus seguidores, Esquirol (médico que estabeleceu a diferença entre retardo mental e doença mental) e Jean Itard (médico francês, conhecido pela literatura oficial como o precursor da educação especial)" (LUNARDI, 2003, p. 87).

Na tentativa de reabilitar para a normalidade[4], em meados do século XX, passamos a encaminhar os sujeitos com deficiência para instituições "especializadas", onde as atividades desenvolvidas privilegiavam as aprendizagens de comportamentos modelados de ações de vida diária (vestir-se, alimentar-se, higienizar-se, etc.), o treinamento de habilidades em oficinas protegidas de trabalho (padarias, tapeçarias, oficinas de arte, etc.) e, para aqueles que conseguiam, as atividades pedagógicas de alfabetização. Essa modelagem de comportamento ou treino de habilidades, tomada na época como a maior possibilidade de reabilitação nessas instituições, pode ser analisada em função do deslocamento das influências médico-clínicas para a influência que a psicologia do desenvolvimento passa a ter na área educacional neste século. Esse olhar psicologizante, capaz de predizer quem são os alunos com deficiência e até onde eles poderão evoluir em suas aprendizagens, passou a embasar de forma determinante as práticas das instituições especializadas em meados do século XX e continua direcionando as ações educacionais.

Tenho vivenciado no meio escolar os movimentos que respondem às propostas políticas que a última década apresentou à educação e entendo que a lógica reabilitadora permanece constituindo a centralidade das práticas desenvolvidas com as pessoas que possuem deficiências, ainda que discursivamente seja defendida a necessidade de "superá-la". Inclusive, entendo que essa necessidade de superação das ações reabilitadoras

---

[4] Compreendo a idéia de norma a partir de Ewald (2000) como "[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade" (EWALD, 2000, p. 86), portanto, como "um elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado" (FOUCAULT, 2002, p.62).

constituiu um dos argumentos centrais do projeto de escola inclusiva para operar o convencimento de todos sobre sua importância. Afinal, percebo que, com o fortalecimento da produção discursiva sobre a escola inclusiva, se deu o esmaecimento dos discursos clínico-reabilitadores no trabalho direcionado às pessoas que possuem deficiência. Em um contexto educacional inclusivo, não é "correto" falar em reabilitação, tampouco assumir a realização de uma prática reabilitadora. Para manterem-se em atividade, instituições e profissionais da educação especial foram convidados a redefinir princípios e concepções, sujeitando-se às novas necessidades.

Na busca de substituição (se não das práticas, pelo menos das terminologias) do olhar clínico-reabilitador para as deficiências, deixa-se de trabalhar com termos como *atendimento*, *diagnóstico* e *tratamento* e passa-se a pensar em encaminhamentos, estudos de caso, avaliações, pareceres, etc. Não mais falamos em modelagens de comportamentos, mas pensamos os alunos a partir de estágios, com idades-marco que delimitam comportamentos que precisam ser alcançados. Entendo que produzimos um deslocamento da clínica para as ciências *psi*, a partir das quais passamos a estabelecer outras medidas para a instituição da igualdade como norma. Refiro-me aqui àquilo que Coutinho (2008) procura detalhadamente mostrar quando localiza as psicologias do desenvolvimento como formas de regulação governamental. Segundo a autora, a psicologia do desenvolvimento, ao interpretar (e, portanto, inventar) o processo de desenvolvimento das crianças, institui "normas de desenvolvimento para vários comportamentos, como por exemplo, tabelas de desenvolvimento motor [...]; tabelas de desenvolvimento da linguagem [...]" (COUTINHO, 2008, p. 87); ao serem utilizadas para avaliar as habilidades já desenvolvidas pelas crianças, demarcam aqueles que, "por possuírem limitações", acabam apresentando condutas atrasadas com relação às dos demais (ou normais). Assim, penso que, ao olharmos para os sujeitos com deficiência a partir de tabelas de comportamentos que ajudam a instituir a norma, estamos também procurando produzir práticas de normalização. Uma vez tendo identificado uma suposta necessidade de conquista de uma conduta atrasada, cabe à escola trabalhar para o alcance, pelo aluno, dessa conduta, reabilitando-o para o convívio com a normalidade.

Em minha trajetória como educadora especial, fui da "prática clínica" em instituições especializadas à "prática educacional" em escolas de ensino regular. Entre idas e vindas, desenvolvi minha pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) no período de 2003 a 2005. Nessa época, diante da avassaladora inserção dos computadores nas escolas pela criação dos laboratórios

de informática, interessou-me olhar para as práticas e entender como os professores, que há pouco haviam sido "convidados" a trabalhar com os alunos com deficiências em suas aulas, "respeitando e aceitando a diferença", estavam agora lidando com a nova necessidade de informatização dos seus planejamentos. No meu entendimento, professor crítico e criativo era aquele que buscava ousar, atualizando-se diante das novidades que as invenções científicas e tecnológicas apresentavam à sociedade (Menezes, 2005).

Como Mestre em Educação, embasada em uma perspectiva teórica crítica, produzi um trabalho que apresentou indicações sobre como professores deveriam utilizar o computador em suas práticas se desejassem que essa ferramenta fosse efetivamente produtiva para a aprendizagem dos seus alunos. Defendi a ideia de que aqueles professores que se comprometem com o seu trabalho de forma competente entendem que ofertar aos seus alunos atividades no laboratório de informática é mais do que uma possibilidade, é uma obrigatoriedade nos dias atuais. Hoje, olhando para esse estudo, percebo que, subjetivada, acabei assumindo para mim as verdades[5] produzidas pelos projetos governamentais e, sem problematizá-las, procurei reproduzi-las para outros sujeitos.

Defendi com convicção a proposta de inserção dos computadores nas escolas com a mesma intensidade com que, durante alguns anos, defendi e argumentei a favor da educação inclusiva. Fiz dessas verdades minhas verdades, completei-me de certezas e então me dei por satisfeita com o que haviam me dado.

> O sempre surpreendente Guimarães Rosa dizia: "o animal satisfeito dorme". (...) O que o escritor tão bem percebeu é que a condição humana perde substância e energia vital toda vez que se sente plenamente confortável com a maneira como as coisas já estão. Rendendo-se à sedução do repouso e imobilizando-se na acomodação. A advertência é preciosa: não esquecer que a satisfação conclui, encerra, termina; a satisfação não deixa margem para a continuidade, para o prosseguimento, para a persistência, para o desdobramento. A satisfação acalma, limita, amortece (CORTELLA, 2006, p. 11).

Com o tempo e certa experiência nos espaços educacionais, o sossego foi desaparecendo e, de repente, não mais encontrava sentido em minhas certezas. Como educadora especial, não me sentia no direito de questionar as benesses da inclusão ou a necessidade de pô-la em prática. Como indivíduo, no entanto, não encontrava mais os argumentos para convencer-me de que precisava continuar olhando essas questões dessa

[5] Entendo "verdade" a partir da perspectiva teórica em que este estudo é desenvolvido, como um produto de relações de força, operada pelos discursos, na busca de significação de determinados sujeitos sobre os outros.

forma. Não se tratou aqui de assumir um comportamento oposto que me levaria à repulsa de toda e qualquer ação inclusiva. O que passei a entender é que eu podia autorizar-me a suspeitar e a questionar aquilo que estava posto como norma, como verdade. Suspeitar não para efetuar um juízo de valor, mas para compreender as relações de força a partir das quais somos produzidos e produtores dessas verdades. Hoje entendo que, quando concluí a escrita de minha dissertação de mestrado, não mais acreditava nela.

Cansada de reproduzir os mesmos discursos, de falar sobre o já sabido, decidi suspeitar e pensar a educação especial, a inclusão, a educação e a mim mesma como sujeito dessa teia[6]. Essa sensação de "cansaço" com relação à minha produção impulsionou-me em busca de outras leituras que me ofertassem outras formas de compreender as questões que estavam se constituindo como objeto de minhas problematizações. Isso se deu no mesmo momento em que, pelas minhas andanças pelo Centro de Educação da UFSM, encontro a Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin e, junto com ela, "encontro" também Michel Foucault. Sim, aquele Foucault de quem eu havia ouvido falar em algum texto de alguma aula da disciplina de Epistemologia, mostrou-se para mim um autor interessante e produtivo.

Durante os anos de 2005 a 2007 passei a dedicar minhas horas de estudo como aluna especial/ouvinte/PEC nos PPGEs da UFSM e da UFRGS. Nesse período, autorizei-me a ouvir muito e falar quase nada. Participei de eventos, aproximei-me das discussões do grupo de estudo da professora Márcia Lunardi-Lazzarin e fui assim conhecendo autores que produzem trabalhos a partir dos estudos foucaultianos. Nessa trajetória, chego em 2008 à condição de doutoranda do PPGE da Unisinos, mais especificamente da Linha de Pesquisa III – Currículo, Cultura e Sociedade. O que vim buscar nesse Programa? A possibilidade de continuar estudando e pensando sobre a escola e sua relação com as ações inclusivas. O que me trouxe até ele? "Uma certa obstinação em desfazer-se do que é familiar e em olhar as mesmas coisas de forma diferente" (FOUCAULT, 1980, p. 5).

Entendendo que aquilo que me acontece não se dá em uma relação de causa e efeito, hoje leio esses acontecimentos de aproximadamente cinco anos atrás e percebo que a inquietação e a vontade de saber que me levam a buscar novas perspectivas alimentam e são alimentadas pelas leituras feitas, pelos autores estudados; assim, ao mesmo tempo em

---

[6] Acredito que, ao mapear minhas escolhas teóricas, acabo apontando aquilo que entendo por pesquisar, o que busco com esta pesquisa e o quanto tenho tentado escapar da obrigatória necessidade de "descoberta" ou "desvelamento" de respostas mais verdadeiras impostas ao pesquisador em outras formas de fazer pesquisa; no entanto, nunca é demais alertar... Nesta pesquisa, procuro exercitar a crítica pelo exercício do pensamento. Portanto, pensar sobre a inclusão não significa o mesmo que estar contra a inclusão. Pensar sobre a inclusão aqui significa colocar em suspeição algumas verdades que têm sido produzidas a partir dessa política e que são utilizadas como estratégia para o assujeitamento daqueles envolvidos com a educação no País.

que passo a conhecer outras formas de pensar, passo também a "escolhê-las". Dentre as possibilidades de perspectivas postas para pensarmos a educação, "escolhi" uma que não tem no seu centro a intenção de indicar formas universais de comportamentos desejáveis. Certamente essa escolha acaba conduzindo-me como sujeito, e, a partir dela, tento pensar sem a intenção de indicar ou contestar benefícios, problematizando acontecimentos e os efeitos que eles produzem.

E a informática na escola? Não tenho me ocupado em pensar sobre ela, mas, caso fosse fazê-lo, seria a partir de outras perguntas. Hoje, talvez me interessasse em pensar sobre a informática na relação com a escola problematizando o programa de inserção de computadores na rede pública de ensino; olhar as políticas que se ocupam da informática educativa e, dessa forma, analisar verdades produzidas que acabam por instituir o laboratório de informática como lugar privilegiado de aprendizagem dos alunos e assujeitam os professores à inserção do computador em suas aulas[7].

Durante a condição de doutoranda, além de pesquisadora imbricada em pensar sobre a escola que temos e os alunos que produzimos com as práticas que desenvolvemos, encontrei-me também na condição de responsável pelo serviço de atendimento educacional especializado destinado aos alunos nomeados como incluídos em uma escola regular[8]. Tal experiência acabou levando-me a uma interessante busca sobre políticas educacionais que direcionam e determinam aquilo que é realizado dentro das escolas em termos de ações inclusivas. A análise desses documentos possibilitou-me perceber que as mudanças nas orientações educacionais direcionadas por documentos legais têm sido cada vez mais enfáticas, aspecto esse que procuro discutir a partir de agora.

Como já afirmei anteriormente, aproximadamente na década de 90 do século XX, passamos a falar em inclusão para referirmo-nos a práticas relacionadas à escolarização de alunos com deficiências nas escolas regulares. Na tentativa de alteração do cenário educacional que sustentava a existência de sistemas paralelos de ensino – o regular e o especial –, discursos educacionais passaram a ser articulados a discursos assistenciais, políticos, filosóficos e legais na busca do convencimento de todos de que havia lugares mais adequados do que outros para a escolarização dos alunos com deficiência. O lugar mais adequado seria, então, a escola inclusiva, dita para todos, onde a diversidade, travestida

---

[7] Em sua Tese de Doutorado Sommer (2003) analisa ações que buscam a inserção dos computadores nas escolas públicas do País. Referência: SOMMER, Luis Henrique. "*Computadores na Escola: a Produção de Cérebros-de-Obra*". Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

[8] Tal experiência teve a duração de um ano (2009/2010).

pela diferença[9], seria finalmente respeitada e valorizada.[10] Mais do que uma questão de adequação de espaços, a escola inclusiva passou a ser nomeada como uma questão de direitos humanos, e sua concretização representaria um passo importante em direção à efetivação do conclamado direito universal à igualdade entre os homens.

Na busca de aceitação pela escola regular e por seus atores com relação à necessidade de abertura de suas salas de aula para o "acolhimento" dos alunos com deficiência, técnicas de subjetivação são postas em funcionamento, dentre as quais, destaco a aliança entre os discursos que circulam em materiais produzidos pelos Governos FHC (1995/1998; 1999/2002) e Governo Lula (2003/2006; 2007/2010) e a defesa dos direitos humanos. Com isso, a inclusão escolar passa a ser apresentada como "evolução" e "superação" da situação de preconceito e exclusão que as pessoas com deficiência viviam até então.

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão (BRASIL, 2008a, p. 01).

---

[9] Segundo Burbules (2006, p. 162) "a posição pluralista de tolerância a diversidade [...] em geral significa acomodação daquelas características da diferença que podem ser compreendidas e classificadas em termos dos modelos dominantes, ignorando ou negligenciando outras espécies de diferença. Mesmo a reivindicação aparentemente mais inclusiva para "celebrar a diversidade" muitas vezes significa apenas a exorcização da diferença, do Outro como algo exótico, fascinante ou curioso – mas ainda visto e avaliado em função de um ponto de vista dominante", leia-se aqui, do ponto de vista da normalidade (Moderna e ocidental) instituída.

[10] Talvez seja possível aqui uma localização temporal com fins didáticos e analíticos, a partir da qual se pense no século XX como um período de emergência e fortalecimento da educação especial e das classificações e demarcações das deficiências e, no século XXI como o século da diversidade e da suposta valorização da diferença. Assim, o esmaecimento (nas últimas décadas do século XX) dos movimentos em prol da educação especial dá condições para o fortalecimento (no século XXI) dos movimentos políticos para a minimização do conceito de deficiência, para a ênfase na diversidade dos sujeitos (classificados por raça; orientação sexual; etnias, deficiências, etc.) e para o fortalecimento das reivindicações com relação ao direito a inclusão e a tudo que dela decorre (trabalho, salário, benefícios, etc.).

> O direito de cada criança à educação é proclamado na Declaração Universal de Direitos Humanos e foi fortemente reconfirmado pela Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Qualquer pessoa portadora de deficiência tem o direito de expressar seus desejos com relação à sua educação, tanto quanto estes possam ser realizados. Pais possuem o direito inerente de serem consultados sobre a forma de educação mais apropriada às necessidades, circunstâncias e aspirações de suas crianças (BRASIL, 1994, s/p.).

É interessante pensar o quanto 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. A LDB 9.394/96, documento concebido como um dos precursores no Brasil das ações inclusivas, destaca que a matrícula de alunos com deficiência deveria ser efetivada *preferencialmente* nas escolas regulares. Da mesma maneira, a Declaração de Salamanca (1994, s/p.), que embasa tanto as diretrizes educacionais inclusivas previstas na referida LDB quanto os demais documentos legais promulgados no final do século passado e início do presente século, prevê como princípio fundamental da escola inclusiva "que todas as crianças devem aprender juntas, *sempre que possível*, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter".

Atualmente, passados 15 anos da promulgação da referida LDB, as orientações com relação às matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares já não se apresentam mais como um aspecto facultativo. Hoje, especialmente pela Resolução nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, 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.

Pode-se perceber, desse modo, o movimento da inclusão como possibilidade (e escolha) ceder lugar ao movimento da inclusão como obrigação (e dever). Partimos de práticas que atendiam alunos com e sem deficiências em espaços diferenciados, cujos profissionais também possuíam formação e habilitação distintas, e passamos à possibilidade de unificação desses espaços e à formação generalista dos professores (para que fossem capazes de atuar com todo e qualquer aluno) como fatores facultativos. Ao chegarmos ao fim da primeira década do século XXI, temos a obrigatoriedade tanto de matrícula dos alunos com deficiência nas escolas regulares quanto de inserção de conhecimentos relativos

às deficiências em todos os cursos de licenciaturas do país. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1/2002, fica estabelecido que as instituições de ensino superior *devem* prever, em sua organização curricular, formação docente voltada para a atenção à diversidade, contemplando conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais[11].

Hoje, parece não haver escolhas com relação à escola inclusiva. "Os sistemas de ensino *devem* matricular alunos com deficiências nas classes comuns do ensino regular" (Brasil, 2009). Independentemente das condições das escolas, dos recursos disponíveis, das concepções existentes acerca das potencialidades e possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência, é imperioso que crianças com deficiências estejam matriculadas em escolas regulares. Tornando esse fator de obrigatoriedade ainda mais notório e interessante às escolas, com o Decreto nº 6.571 (2008), que organiza e dispõe bases para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, fica estabelecido que serão admitidas, "a partir de 1º de janeiro de 2010, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na escola regular". Dito de outra forma, a partir desse Decreto, a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares que estiverem também recebendo atendimento da educação especial será contabilizada duplamente para fins de financiamento. No entanto, fica estabelecido pela Resolução nº 4 (2009) que a escola especial, ou espaço especializado de atendimento, não receberá o financiamento que lhe cabe caso os alunos a quem se destinaria tal repasse não apresentem também matrícula na escola regular. Portanto, entendo que 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.

Mais do que um imperativo legal, a inclusão tem se apresentado como um imperativo moral. Afinal, como não defender a igualdade de oportunidades? Como não respeitar o direito que todos têm de estar na escola regular? Como defender práticas nomeadas de segregacionistas? Como não operar no mundo a partir de um olhar "politicamente correto"? Entendo que, costuradas aos princípios morais, as estratégias de convencimento de todos com relação à necessidade de inclusão acabaram conquistando seus objetivos. Práticas inclusivas acabaram sendo naturalizadas. Hoje, fazem parte das

[11] Tal nomenclatura representa uma entre tantas outras formas de classificação e localização da diferença a que fomos apresentados há pelo menos mais de duas décadas. Segundo Rech (2010), ela passa a ser especialmente utilizada no Brasil a partir de meados dos anos 90. Entendo que a alteração na nomenclatura não é diretamente responsável pela alteração na forma como olhamos para os sujeitos que possuem deficiências. Portanto, neste trabalho, esse termo foi utilizado apenas para uma localização cronológica e política da discussão feita.

relações entre os sujeitos, e, mesmo que não concordemos com elas, não nos autorizamos a questioná-las. Partimos do princípio de que, se todos têm o direito à vida em sociedade, não há o que se discutir e, assim, não discutimos nem mesmo sob quais condições essas práticas têm sido postas em funcionamento, tampouco quais sujeitos têm sido produzidos por elas. Portanto, não olhamos para as in/exclusões que nós mesmos provocamos.

O que me propus a mostrar nos parágrafos anteriores foi que a curiosidade (da educadora especial) em conhecer com mais propriedade as orientações governamentais sobre as ações inclusivas nas escolas levou-me a uma análise preliminar das políticas educacionais produzidas pelo Governo anterior e pelo atual Governo brasileiro. Tal análise fez-me perceber que essas diretrizes educacionais produziram o deslocamento da educação inclusiva da condição de possibilidade para a condição de obrigatoriedade (o que será discutido com mais detalhamento na continuidade da Tese). Nesse deslocamento, vejo a inclusão de alunos com deficiência na escola tornar-se um fator inquestionável para muitos, se não para a maioria dos profissionais da educação. Inquietada diante dessas constatações, passei a questionar (como pesquisadora) por que, de uma prática possível, a inclusão passou a representar uma obrigatoriedade legal? Percebendo essa obrigatoriedade, passo a enxergar a presença da lógica inclusiva não apenas nas questões relacionadas à educação, mas na própria constituição e organização do Estado; assim, a partir dessa constatação, passei a desenhar a presente Tese.

1.2 Das primeiras suspeitas à problematização da Tese

Parto de uma lógica de inclusão maior do que a inserção de alunos em espaços educacionais para entender que ela hoje é concebida como um princípio que dá mobilidade aos sujeitos e que, mobilizando-os, acaba por mobilizar grupos, economia e o próprio Estado. Logo, se a entendo como um princípio de mobilização que norteia a conduta dos sujeitos, posso entendê-la como um princípio organizador do Estado. Posso olhá-la como um projeto da atual racionalidade política que busca na aliança com a Escola a produção de sujeitos que procurem alcançar o acesso àquilo que desejam. Tal aliança mostra-se especialmente produtiva em função da obrigatoriedade de escolarização imposta a todos, sem que desse "todos" escape alguém.

Dito isso, esclareço que, no meu entendimento, uma vez que a inclusão escolar tenha sido inventada como uma necessidade[12], coube ao Estado aliar-se à escola com a produção de políticas de inclusão escolar para produzir subjetividades úteis às suas intenções e objetivos. Tais subjetividades, que eu nomeio como *inclusivas*, foram entendidas por mim, em um primeiro momento, como aquelas produzidas tendo como imperativo a necessidade de ocuparem-se de si para ocuparem-se também dos outros, buscando possibilitar que todos tenham condições de participação na Contemporaneidade. Assim, ao visualizar a inclusão sendo consolidada como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade, visualizei também a necessidade de movimentarmo-nos para que ela aconteça. Mobilizamo-nos em busca de ações, ideias e projetos que possibilitem que todos estejam incluídos nos grupos em que desejam estar, precisando, para tanto, mostrar condições de investimento em si mesmos. É preciso autocuidado para que se possa perceber o que precisa ser feito e o que deve ser evitado, para que se tenha o direito de fazer parte deste grupo e não daquele, mantendo-se na condição de normalidade.

Existem, no entanto, aqueles que, produzidos como não-possuidores dessa condição de investimento em si, por si só, não conseguem movimentar-se para estar, tampouco permanecer, incluídos. Estes precisam do investimento dos outros; portanto, somos responsáveis pela sua inclusão. Para os excluídos[13] (produzidos em número cada vez maior), inventamos projetos que visem a ações de acessibilidade, práticas para a "igualdade" de condições, adaptações, flexibilizações, estímulo ao desenvolvimento da autonomia e liberdade, entre outros que possibilitem sua participação na vida em sociedade. Então, tornamo-nos alvos permanentes da captura. Ninguém pode escapar. Todos precisam desejar ocupar-se de si e dos outros, sujeitando-se as normas e as regras instituídas e contribuindo

---

[12] Nesta Tese tomo o que é necessário como aquilo "que não pode ser de outra maneira ou aquilo cuja contraditória é impossível. [...] Toda necessidade que pressupõe causas livres chama-se necessidade moral" http://www.filoinfo.bem-vindo.net/filosofia/modules/lexico/entry.php?entryID=751). Essa necessidade moral subjetiva os indivíduos, quando a partir dela passa-se a esperar um determinado comportamento, tomando como referência determinadas certezas e/ou de verdades. Nesse sentido, a invenção da inclusão como uma necessidade pressupõe a operação de práticas de subjetivação para a produção de sujeitos autogovernados que defendam (por uma questão de princípios morais) a obrigatoriedade da inclusão como uma verdade a ser vivenciada.

[13] Pesquisadores que constituem o Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão/Gepi registrado na Unisinos e no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq, têm produzido trabalhos cuja intenção primeira é submeter a temática da inclusão a tensionamentos (Lopes et al, 2010). Assim, a partir de diferentes vieses o Grupo tem analisado e investigado a inclusão agenciada as práticas educacionais, tomando-a como um imperativo da lógica de Estado neoliberal. Dessas análises, e considerando que na atualidade "as fronteiras que caracterizavam as ações de inclusão e de exclusão se mesclam", coube ao Grupo questionar "[...] quem são os excluídos na contemporaneidade?" (LOPES et al, 2010, p. 5). Segundo pontuam, os excluídos são "aqueles que integram a sociedade em diferentes níveis de participação ou gradientes de inclusão" (LOPES et al, 2010, p. 5). Ao propor esse questionamento, o Grupo propõe também a grafia da expressão *in/exclusão* para se referir ao estado de tensão que caracteriza o modo de vida contemporâneo. Essa discussão será novamente realizada no terceiro capítulo da Tese.

para o progresso e desenvolvimento social e econômico do País, o que pode produzir como efeito a resignificação do lugar que esse País ocupa nas relações que mantém com outras nações.

No entanto, uma análise mais detalhada dessa minha primeira concepção sobre subjetividades que eu nomeava como inclusivas fez-me perceber que esse sujeito subjetivado para olhar para si e para os outros em busca de manutenção de todos em condições de governamento a partir de uma razão de Estado é, antes de tudo, o sujeito do Estado governamentalizado. Assim, ao perceber a fragilidade do conceito que eu estava inventando, passei a empreender novos investimentos investigativos para que conseguisse avaliar se seria possível (e como seria possível) sustentar minha argumentação. O que caracterizava afinal tais subjetividades? O que a obrigatoriedade das ações inclusivas estava me anunciando que eu ainda não conseguia significar?

As "respostas" para tais questionamentos foram visualizadas quando uma leitura mais minuciosa das políticas educacionais na perspectiva da inclusão escolar foi empreendida. Com essa leitura, passei a perceber anúncios da governamentalidade neoliberal em operação para a produção de sujeitos que se sujeitem ao modo de vida da sociedade contemporânea, que tem como centro das ações de governo o mercado. Diante dessa constatação, passei a entender que as subjetividades que nomeio como inclusivas são, então, aquelas que se ocupam de si e dos outros para que todos tenham condições de investimento em si na busca do desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens a partir da racionalidade neoliberal, procurando incluir-se nas redes de consumo dessa sociedade e nelas permanecer. São subjetividades que não poderão cessar nunca de se autoinvestir, afinal, a iminência da exclusão as acompanhará permanentemente; por isso, o que se busca é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão, uma vez que, no modo de vida da sociedade contemporânea, a conquista dessa condição não é garantia de sua permanência.

Considerando na Contemporaneidade a inclusão como um princípio de mobilidade operado pelo Estado para a manutenção de todos com condições de participação e circulação na vida em sociedade; entendendo a escola como uma maquinaria[14] de normalização que se constitui na Modernidade como uma instituição privilegiada para a produção de tipos específicos de sujeitos; e percebendo a produtiva aliança existente entre escola e Estado para a produção de subjetividades a partir de uma determinada

[14] Uma discussão mais elaborada sobre a maquinaria escolar é desenvolvida no terceiro capítulo desta Tese. Por ora, esclareço que compreendo a "maquinaria escolar" a partir de Varela e Alvarez-Uria (1992) como um conjunto de máquinas operando sobre os indivíduos, visando a normalizá-los.

racionalidade, senti-me instigada a entender como chegamos a este estado de subjetivação. Assim, desenho a pergunta central desta Tese que busca compreender *como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea?* Ao perguntar como a produção dessas subjetividades é operada, pergunto pelas condições de possibilidade de sua emergência. Acredito que compreender como nos constituímos, na Contemporaneidade, em sujeitos inclusivos pode nos ajudar a encontrar outras possibilidades de condução nos momentos em que for possível escapar ao que está instituído pela governamentalidade neoliberal.

Considero que a construção desta problematização e a decorrente invenção da "produção de subjetividades inclusivas" como um problema a ser investigado estão amarradas às escolhas teórico-metodológicas feitas. Tais escolhas conduziram-me no percurso investigativo e levaram-me à organização da pesquisa em duas fases. Na primeira fase, localizada como condição para a compreensão do presente e, portanto, como ponto de partida para as análises que foram empreendidas durante a escrita da Tese, (re)tomo a análise de algumas políticas educacionais apresentadas nos últimos anos, as quais atualmente direcionam as práticas inclusivas nas escolas regulares, olhando para elas agora como materiais da pesquisa, procurando analisar a produtividade discursiva que as constituem e seus possíveis efeitos na produção de um tipo adequado de alunos incluídos.

Da análise empreendida nesse primeiro momento, podem-se identificar características que devem estar presentes no indivíduo, a partir das quais é possível apontar necessidades de uma racionalidade neoliberal de governar para uma sociedade inclusiva. Partindo dessa análise, construo novos questionamentos para a pesquisa, tomando-os como direcionamentos para a realização da segunda etapa da investigação, realizada após a qualificação da Proposta de Tese, quando me encaminhei ao acervo de uma escola pública estadual, manuseando registros históricos, procurando por acontecimentos que me possibilitassem entender movimentos ocorridos nas práticas escolares antes e depois da instauração das políticas de inclusão e os efeitos desses movimentos na produção de subjetividades inclusivas.

Passo agora a pontuar as escolhas teóricas de onde olho para o contexto da investigação, as implicações metodológicas resultantes de tais escolhas e o percurso metodológico percorrido para a construção desta Tese.

1.3 Percurso metodológico: a escolha teórica e suas implicações

As práticas escolares ditas inclusivas e os sujeitos que são produzidos nessas práticas, pontos que constituem a centralidade desta investigação, são aqui analisados a partir de um campo de teorizações bastante específico. Refiro-me às teorizações foucaultianas e, mais especificamente, ao grupo de investigações genealógicas desenvolvidas por Michel Foucault, especialmente aquelas em que é possível identificar um acento nas discussões sobre governamentalidade[15].

Nesta Tese, recorro a Foucault tendo como foco a utilidade e a produtividade, para meus estudos, de alguns conceitos por ele trabalhados.

> [...] "fazer um estudo foucaultiano" pode significar tomar no todo ou simplesmente em pedaços as ferramentas conceituais do filósofo que possam ser úteis para o nosso trabalho [...]. Em outras palavras, usá-lo aqui, ali e em muitos lugares, mas não necessariamente sempre. É claro que ao fazermos isso estaremos contrabandeando, às vezes perigosamente, para dentro de seu discurso o que a ele não pertence ou fazendo dele aquilo que ele não foi ou não quis ser. No desenrolar desse processo é que surge a fidelidade infiel a Foucault (VEIGA-NETO, 2006, p. 83).

Procurando manter uma "fidelidade infiel" ao autor, vasculho suas ferramentas conceituais em busca de arranjos possíveis entre aquilo que foi tema de seus estudos e a educação, uma vez que esta última não constitui objeto sobre o qual Foucault tenha se debruçado em suas análises.

Ao buscar "ir além" do que foi dito pelo autor (ciente do perigo impresso nesse exercício, cuido para não creditar a Foucault significados que ele não procurou produzir), imprimo às minhas pesquisas o caráter da autoria, o que me leva a entender que ser fiel infielmente, conforme o próprio Foucault esperava que fossem aqueles que escolhessem utilizá-lo, pode ser uma forma produtiva de compreender o presente, as linhas de força que o atravessam e os modos de vida que o caracterizam.

O que quero mostrar aqui é que a escolha pelos estudos foucaultianos se deu de forma estritamente interessada, especialmente porque esta investigação, como já anunciei

---

[15] As análises de Foucault sobre o poder constituem objeto de discussão dos cursos ministrados pelo autor no *Collège de France* entre os anos 1970 e 1982. Dentre esses cursos, é em "Em defesa da sociedade" (1975-1976), "Segurança, território e população" (1977-1978), "Nascimento da biopolítica" (1978-1979) e "O governo dos vivos" (1979-1980) que, segundo Castro (2009), podemos perceber o início do predomínio das discussões sobre governo e governamentalidade.

anteriormente, emerge de minha insatisfação acadêmica diante daquilo que eu vinha produzindo. O que busquei, ao entrar no doutorado, foi a possibilidade (prevista) de estudar e aprofundar os poucos conhecimentos que eu já tinha sobre essa outra forma de olhar para a educação. Refiro-me a uma forma de fazer pesquisa a partir do exercício da hipercrítica ou, como diz Veiga-Neto (2005a, p. 28), pela "crítica da crítica". A crítica foucaultiana é aquela que "está sempre pronta a se voltar contra si mesma para perguntar sobre as condições de possibilidade de sua existência, sobre as condições de sua própria racionalidade". Desse modo, ao empreender uma crítica a partir dos estudos foucaultianos, colocamo-nos no lugar daquele que, ao perguntar, não procura pelas explicações, mas pela possibilidade de suspeitar do que está posto. E, ainda que explicações sejam dadas, elas serão permanentemente passíveis de novas suspeitas. A hipercrítica não imobiliza, não aquieta. Ela incomoda, desestabiliza, pois "se desloca sem descanso, sobre ela mesma e sobre nós" (VEIGA-NETO, 2005a, p. 29).

Sistematizar os estudos de Foucault pode constituir-se em uma missão difícil e perigosa. Perigosa principalmente se pensada pela lógica da linearidade, o que implicaria supor que, em seus estudos, o autor apresenta seus conceitos de forma linear, como se houvesse uma evolução e superação de novas ideias com relação a ideias anteriores. Ainda que perigosa, essa é uma tarefa que, em alguns momentos, por uma questão didática, se faz necessária. Assim, movimentando-me para compreender Michel Foucault a ponto de sentir-me confortável para operar com suas ferramentas conceituais, procuro pensar sua obra a partir de "domínios" (VEIGA-NETO, 2005a) que apresentam incorporações de conceitos e problematizações entre eles. Não estou indicando aqui que farei uma sistematização dos estudos do filósofo, mas sim que, para uma melhor compreensão conceitual, olho para os estudos foucaultianos, partindo de uma sistematização já desenvolvida por Veiga-Neto (2005a) e da atualização dessa sistematização, apresentada por Nildo Avelino na tradução da obra *Do Governo dos Vivos,* Curso no *Collége de France*, 1979-1980 (excertos), de Michel Foucault, publicado no Brasil em 2010.

Segundo Avelino,

> A partir de 1980 Michel Foucault introduz uma nova problematização nos seus estudos sobre as relações de poder através da qual renovou consideravelmente seu "método" de análise: trata-se da *anarqueologia dos saberes* que consiste no deslocamento analítico do eixo Poder-Saber para o eixo do "governo dos homens pela Verdade sob a forma da Subjetividade" (2010, p. 11).

Assim, a partir desse Curso torna-se possível compreender que o último domínio dos estudos foucaultianos (anarqueológico) seria aquele em que os modos de subjetivação aparecem como preocupação central, portanto, o sujeito na sua relação consigo e com o outro, em busca da verdade, configuram tal domínio. A produtividade das análises desenvolvidas no referido Curso na relação com as pretendidas na presente Tese mostrou-se lógica a partir do momento em que tomei conhecimento do mesmo, no entanto, por tê-lo acessado somente no momento de finalização do trabalho, limitei-me a desenvolver apenas algumas aproximações entre os estudos anarqueológicos e a produção de subjetividades inclusivas, efetuando, assim, a sinalização de algumas possíveis análises futuras.

Diante disso, esclareço que esta Tese foi desenhada genealogicamente, e portanto, nesta investigação, olho para a produtividade dos estudos que são considerados como parte do domínio genealógico, em que Foucault busca conhecer, pela análise histórica, as condições que possibilitaram que os indivíduos se tornassem sujeitos objetivados e subjetivados por diferentes relações de poder/saber. Esse olhar para a história dá-se pelo entendimento de que o presente não é o resultado final de uma evolução de acontecimentos, mas sim "uma etapa no processo bélico de confrontação entre forças opostas em busca do controle e da dominação" (VEIGA-NETO, 2005a, p. 61). Dito de outra maneira, olhar genealógico em Foucault busca entender acontecimentos do presente a partir das condições históricas que possibilitaram sua configuração atual.

Assumir essa perspectiva significa assumir que os acontecimentos se dão como resultado das lutas e conflitos travados entre os sujeitos, dos quais não há apenas uma história a ser contada – a história dos vencedores –, como nos fez crer o modo tradicional de fazermos história. Optar pela genealogia significa, entre outras coisas, posicionar-se, "rebelar-se contra um conhecimento imposto, tirar proveito e assumir os riscos da decisão e de seus próprios pontos de vista" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 35). Nessa perspectiva, procurando desenvolver uma investigação de *inspiração genealógica* e assumindo os riscos inerentes a essa escolha, olho para as práticas escolares que produzem subjetividades para a sociedade inclusiva. Conhecer as tramas históricas que instituíram a inclusão como um princípio da escola na Contemporaneidade pode ajudar-me a compreender outras possibilidades de constituição dos espaços escolares que foram refutadas e pensar em outros caminhos possíveis para produção dos sujeitos, tenham eles deficiências ou não.

Assumir tal posicionamento implica, ainda, assumir uma compreensão diferenciada da construção metodológica de uma pesquisa. Implica compreender que as ferramentas de análise utilizadas não são escolhidas *a priori*, mas durante a construção do percurso

metodológico. Portanto, neste estudo, a identificação da utilidade e produtividade das ferramentas *governamentalidade, normalização* e *subjetivação* para a análise dos efeitos da inclusão escolar na produção dos sujeitos inclusivos só se tornou possível a partir do momento em que passei a olhar para os materiais que constituem a empiria deste estudo.

Esse processo de análise e o mergulho nos materiais da pesquisa teve início durante o ano de 2009. Tomando como ponto de partida a intenção de entender como produzimos, pelas práticas escolares, sujeitos que buscam a sua condução e a condução do outro para participação da vida na sociedade contemporânea, identifiquei como contexto privilegiado para esta investigação a escola. Considerando que a escola se constitui como um importante espaço para a intervenção do Estado na vida da população é que volto meu olhar para a ela. Olho para a escola porque, junto com Ó (2008), passo a entender que o Estado precisa da escola para produzir o sujeito dentro de uma determinada racionalidade.

Entendo que em qualquer escola eu poderia procurar por práticas que, uma vez desenvolvidas, operam para a produção de subjetividades. Porém, acabei encontrando, no município de Santa Maria/RS, uma escola com mais de um século de existência que, por arquivar em seu prédio um acervo com documentos de sua história, me pareceu ser um lugar produtivo para a realização da investigação que eu estava estruturando. A escola escolhida para a realização desta pesquisa é uma escola pública estadual, fundada no ano de 1901, que tem ofertado diferentes níveis de ensino – educação infantil, fundamental, médio e normal superior – além de diferentes modalidades de ensino – educação regular, especial e EJA.

Durante o segundo semestre de 2009, por pelo menos dois dias semanais, estive dentro dessa escola, em contato com seu acervo. Nesse período, pude mapear a documentação existente, organizando os diferentes tipos de documentos que a escola tem em seu arquivo, classificando-os da seguinte forma:

REGISTROS SOBRE A VIDA DO ALUNO	REGISTROS SOBRE A VIDA DA ESCOLA
- Livros de ocorrências - Estatísticas de aprovação/reprovação - Relatórios de acompanhamentos e avaliações sobre a saúde e o desenvolvimento dos alunos - Relatórios de assistência - Fichas - Pareceres - Estatuto e regimento dos alunos	- Relatórios anuais e planejamentos - Livros de regimento interno - Plano curricular das modalidades de ensino - Propostas pedagógicas - Relatórios de projetos realizados na escola - Livros históricos - Fotografias variadas e filmagens das atividades comemorativas da instituição - Jornal escolar – A Instrução; A Educação - Livro de posse dos professores - Livro de atas de reuniões de professores - Livro ponto - Livro de visitas e inspeção - Livro de lançamentos de "fatos diários" na vida da escola normal - Livro de transformação da escola normal em Instituto de Educação - Livros de registros e ocorrências - Livros de eventos - Livros de avisos e convocações - Relatório de gestão - Regimento do Centro Cívico - Plantas da escola e das salas de aula

Durante esse primeiro momento em que estive no acervo da escola, conheci sua história, percebi movimentos legais e políticos que redesenharam as ações educacionais no País nesse século de sua existência. Pude visualizar a emergência dos discursos relativos à "moderna pedagogia" e os efeitos desta nas orientações escolares. Encontrei a materialização da necessidade de ordem (moderna) imposta pela disciplina nos mais variados registros. Pelas fotos das atividades cívicas e plantas de organização das salas de

aula, visualizei a disciplina agindo sobre o corpo. Pelos textos dos jornais produzidos pelos alunos – "Eu estava mal com um colega de classe e fiz as pazes, porque reconheci que era uma ação má que eu estava praticando" (Jornal *A Instrução*, 1941) –, vi a disciplina agindo sobre a alma.

E aqui entendo ser interessante pensar nesse exemplo da produção dos alunos também como uma prática para a captura do sujeito a partir da verbalização de uma experiência vivida, o que pressupõe, por sua vez, um processo de autoavaliação em busca da verdade que o constitui (e o governa). Como isso, é possível visualizarmos uma prática moderna que também coloca em operação mecanismos de subjetivação para a produção do sujeito para a Contemporaneidade. O que entendo ser importante anunciar é que foi possível visualizar na análise dos materiais da escola arranjos entre práticas modernas e contemporâneas para a produção das subjetividades, cujos efeitos dependem dos sentidos dados e da operação de outros mecanismos operados em conjunto sobre os sujeitos.

Ao vasculhar os materiais, percebi, ainda, a operação da biopolítica nas ações higienistas em orientações e implementações dos gabinetes médicos e odontológicos dentro da escola. Tais registros possibilitaram-me perceber práticas que "espelhavam um raciocínio de tipo populacional mas onde, *et pour cause*[16], cada actor educativo era alvo de um olhar particularizado, diferenciador, microfísico" (Ó; 2009, p. 19). Assim, vemos processos de governamento dos alunos em conexão com as práticas de condução do Estado, o que também justifica a eleição da governamentalidade como ferramenta de análise que perpassa todo o trabalho, constituindo-se no principal instrumento analítico desta pesquisa.

Em um primeiro momento, a necessidade de produção de sujeitos que se ocupem de si, ao mesmo tempo em que se ocupam também dos outros, presente nos registros pareceu-me uma primeira condição de possibilidade para o aparecimento das políticas de inclusão escolar e a consequente produção de subjetividades inclusivas. No entanto, como essas idas e vindas ao acervo foram permeadas pelas reuniões de orientação e pelos encontros de estudo com professores e alunos da Linha de Pesquisa do PPGE da UNISINOS, pude compreender que esse sujeito que eu buscava nomear como inclusivo é, antes de tudo, o sujeito do estado governamentalizado.

Com isso, percebi que não estava enxergando nos materiais recorrências discursivas que me levassem a compreender como aquilo que eu nomeava por subjetividades inclusivas

---

[16] Segundo o *Dicionário de Dificuldades da Língua Portuguesa*, de Vasco Botelho de Amaral, a expressão "*et pour cause"* representa uma locução familiar francesa que quer dizer: com razão, não sem motivo (Fonte: http://ciberduvidas.pt/index.php).

eram produzidas no interior da escola. O que eu estava entendendo por subjetividades inclusivas? O que as caracterizariam? Que comportamento, princípios e modos de vida produzidos por essa escola em suas práticas poderiam ser nomeados como inclusivos? Percebendo minhas dificuldades em olhar para os materiais e encontrar aquilo que havia me levado até eles, resolvi distanciar-me um pouco dos registros do acervo da escola, procurando organizar melhor minhas intenções de pesquisa.

Apesar da difícil sensação de incertezas diante do meu trabalho, hoje entendo que esse momento resultou em um produtivo exercício do silenciamento. Parei com o trabalho nos materiais do acervo e procurei pensar sobre meu objeto de pesquisa – os sujeitos produzidos na escola para uma sociedade que se pretende inclusiva. Naquele mesmo momento, na condição de professora responsável pelo atendimento educacional especializado/AEE de uma escola pública no município de Santa Maria/RS, precisei dedicar-me ao estudo das orientações legais aprovadas nos últimos anos com relação à escola inclusiva. Assim, elenquei para estudo quatro documentos publicados nos últimos três anos que, em seu conjunto, evidenciam o movimento que leva as práticas inclusivas na escola ao status de obrigatoriedade. Tais documentos são os seguintes:

MATERIAIS	**PERÍODO**
Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (Assinada em Nova Iorque e aprovada no Brasil pelo Decreto Nº 186).	2007
Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.	2008
Decreto Nº 6.571 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado.	2008
Resolução nº 4: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	2009

No estudo desses documentos, comecei a perceber enunciados bem específicos com relação aos alunos ditos em processo de inclusão, visualizando produtividade nesses documentos para minha pesquisa; senti então uma necessidade de operar uma *virada* em

meu percurso metodológico. Nesse momento, abandonei provisoriamente o acervo da escola e retomei a análise das políticas educacionais, olhando para elas agora como materiais da investigação. Partindo do entendimento de que os discursos das políticas, sejam elas educacionais ou não, "operam para constituir, posicionar, tornar produtivo, regular, moralizar e governar o cidadão" (DOHERTY, 2008, p. 204), o olhar direcionado para tais documentos procurou analisar a produtividade discursiva que os constituíam e seus possíveis efeitos na produção de alunos (ditos) em processo de inclusão.

Ao observar tais enunciações, percebi que eles me possibilitavam olhar para a escola inclusiva como espaço de subjetivação, operando a partir de princípios[17] como acessibilidade, igualdade, liberdade, autonomia, desenvolvimento de competências e participação, entre outros. Uma vez tendo identificado tais enunciações, passei a trabalhar de forma mais incisiva na análise dos documentos, sinalizando as recorrências discursivas com marcações diferenciadas, separando-as, classificando-as e organizando-os em quadros[18].

Ao tomar a política educacional como "uma expressão da racionalidade política e como um elemento constituinte da preparação dos andaimes que sustentam e mantêm determinados projetos hegemônicos" (DOHERTY, 2008, p. 201), direcionei meu o olhar para leis, decretos e resoluções aqui pontuadas, vendo a racionalidade política posta em funcionamento nas práticas escolares que produzem sujeitos inclusivos. Com a análise dos documentos, percebi recorrências discursivas que me enunciavam desdobramentos da lógica neoliberal[19] operando para a produção de sujeitos capazes de livre participação na vida em sociedade – leia-se, aqui, capturados pelos princípios de mercado que orientam esse modo de vida neoliberal. Passei a pensar que as subjetividades inclusivas poderiam ser identificadas com aquelas que, entre outras coisas, tivessem condições de acesso, sem restrições, à vida social; se sentissem estimuladas, pela oferta de igualdade de oportunidades, ao autoinvestimento, desenvolvendo suas habilidades e competências; alcançassem autonomia em suas ações para que pudessem bem usufruir do acesso que lhes era ofertado, tornando-se sujeitos capazes de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo.

---

[17] No contexto deste estudo, a palavra *princípio* é significada como "norma de conduta" e como "regras ou código de (boa) conduta pelos quais alguém governa a sua vida e as suas ações" (Michaelis, 2010).

[18] E aqui faço um alerta: na análise dos documentos, as recorrências e aquilo que elas me enunciam apresentam-se de forma estritamente interligada; então, ainda que eu as tenha separado em quadros visando a uma melhor organização didática da pesquisa, entendo que, em vários momentos, recorrências localizadas dentro de um enunciado podem também ser localizadas dentro dos outros, e vice-versa.

[19] A discussão conceitual sobre neoliberalismo será desenvolvida juntamente com a análise dos materiais indicados na continuidade da Tese, nos capítulos II, III e IV.

A partir dessa análise, o termo *inclusão*, para mim, ganha novos contornos, passando a ser significado como um princípio do neoliberalismo que, vinculado à escola, opera a partir de oferta de acessibilidade, ênfase na igualdade de oportunidades, incentivo à autonomia dos alunos, autoinvestimento e estímulo à mobilidade, à criatividade, ao dinamismo e à pró-atividade (para citar apenas algumas das tantas características que constituem o sujeito da sociedade contemporânea).

Nessa lógica, pareceu-me que a maquinaria escolar, além das funções de disciplinamento, normalização e produção de conhecimento que justificam sua emergência, passa também a constituir-se como mais uma instituição que, agenciada[20] com o Estado, precisa desenvolver condições de solução para as tensões do nosso tempo. Dito de outra forma, entendo que o agenciamento entre escola e Estado busca a produção de subjetividades que se constituam como capazes de participação nessa sociedade, cujas noções de tempo e espaço se ampliam, cujas certezas ora instituídas pela Modernidade se mostram frágeis, cujas fronteiras e classificações antes bem delimitadas passam a ser eclipsadas, cuja possibilidade de planejamento no presente de uma vida segura no futuro se mostra em muito fragilizada, etc. Sociedade essa gestada pelo mercado a partir de uma racionalidade governamental neoliberal. Assim, o que parecia estar se anunciando naquele momento era que o modo de vida contemporâneo instituído a partir dessa racionalidade que buscava subjetivar os sujeitos com deficiência havia encontrado nesses sujeitos um novo alvo de operação, expandindo a dimensão e a extensão de sua área de governamento. Afinal, por uma questão de seguridade[21], todos precisam desenvolver condições de autoinvestimento para que busquem sua inclusão no jogo econômico do neoliberalismo.

---

[20] O termo "agência" neste trabalho é utilizado para significar uma relação entre duas ou mais instâncias (instituições, pessoas, práticas, etc.) que ao se associarem não se substituem suprimindo-se, mas sim se transformam, produzindo como efeito a produção daquilo que não é localizado pontualmente em nenhuma das instâncias iniciais do processo de agenciamento.

[21] As discussões sobre seguridade foram desenvolvidas de forma mais detalhada por Foucault no curso "Segurança, Território, População" em (1978), quando o filósofo analisa as condições de possibilidade do aparecimento de uma nova tecnologia de poder - biopoder, operada sobre a vida para a manutenção de sua segurança. Tal tecnologia de poder age por meio de mecanismos que procuram promover o alcance de uma *condição permanente de segurança* (seguridade) para a população e para cada indivíduo que a constitui e, encontra nos mecanismos jurídicos legais e nos mecanismos disciplinares (em uma relação de deslocamento e aperfeiçoamento) condições para sua emergência. É na aula do dia 11 de janeiro de 1978 (no Curso indicado) que tais mecanismos de segurança foram analisados pelo autor, a partir das discussões sobre os espaços de segurança; sobre o problema do tratamento dos acontecimentos aleatórios que constituem a população; sobre a forma de normalização específica da seguridade (e que diferem da normalização operada pela disciplina) e, especialmente, a partir das análises da população como categoria que cumpre ao mesmo tempo o status de objeto e de sujeito desses mecanismos de segurança. Uma discussão sobre a emergência da população como alvo e como agente das ações de seguridade a partir de uma governamentalidade biopolítica será desenvolvida no terceiro capítulo desta Tese.

No entanto, esse modo de vida que produz e é produzido pelos sujeitos, não emerge de repente e também *não está desde sempre aí*, como nos lembra Foucault; portanto, faz-se preciso questionar as condições históricas de sua existência em nossa cultura. Procurando compreender como os sujeitos são produzidos nessa lógica neoliberal para também compreender as práticas a partir das quais produzimos e fortalecemos essa mesma lógica, passei a questionar:

- ✓ Como passamos a pensar na inclusão como uma possibilidade? Por que essa possibilidade se torna um imperativo?
- ✓ Para quem interessa investir na escolarização daqueles produzidos historicamente como incapazes?
- ✓ Como as práticas educacionais atuais operam o governamento e o autogovernamento dos sujeitos, posicionando-os com relação à educação inclusiva?
- ✓ Como o contexto de políticas neoliberais pode estar determinando e orientando as práticas escolares?

Nesse contexto, ao ler os acontecimentos do presente, sentindo-me instigada a procurar elementos na história que me possibilitassem compreender as condições de sua emergência, tomei as questões acima apontadas como novos direcionamentos da pesquisa[22], retornando ao acervo da escola. Entendo ser importante esclarecer que a necessidade de retomar a compreensão sobre as preocupações com relação a escolarização daqueles considerados "incapazes" se fez pertinente para a compreensão dos deslocamentos que possibilitam a emergência da inclusão como um imperativo e, especialmente, para a análise da racionalidade política que ao instituir tal imperativo, aumenta a dimensão e a extensão de sua área de governamento.

Ao retornar, procurei trabalhar o conjunto dos materiais existentes não com intenções de buscar na análise o esgotamento de cada um, mas sim com a intenção de procurar recorrências que me possibilitassem, como já indiquei, compreender o presente e as condições de sua existência. Considerando-se o número excessivo de registros existentes no acervo, o tempo exíguo disponível, a necessidade de finalização da Tese e,

[22] Ao elencar tais questionamentos, não procurei apontá-los como perguntas que serão pontualmente respondidas ao final do trabalho, mas sim mostrar algumas das inquietações que estavam me acompanhando nesse momento da investigação e que me mobilizaram ao retorno para os materiais do acervo da escola.

principalmente, a sensação de ter visualizado recorrências suficientes para empreender a análise e finalizar a investigação, os materiais trabalhados foram os seguintes:

MATERIAIS	PERÍODO
Relatório das atividades anuais: Tais relatórios eram organizados pelos responsáveis pelo acervo da escola, sendo constituídos pela compilação de todos os materiais existentes referentes aos anos em questão. Sendo assim, no corpo da Tese, as indicações dos materiais utilizados foram feitas a partir do ano e do nome dos documentos, lembrando que estes constituíam partes dos Relatórios das atividades anuais aqui indicados.	1938 1941 1944 1968 1969 1974 1976 1978 1982 2009
Plano de Ação – Gestão 2010/2012	2010
Constituição Federal	1934 1937
LDB 5.692/71	1971
Parecer CEE 112/78	1978
Parecer CEE 834/78	1978
Parecer CEE 834/78	1978
Parecer CFE 853/71	1971
Parecer CEE 740/99	1999
Parecer CEE 323/99	1999

Da união dos dois momentos do percurso investigativo, resulta que os materiais utilizados para a construção da Tese foram separados em dois grupos, como veremos a seguir. Antes faço, porém, nova ressalva. A opção pela utilização de diversos materiais durante a análise e a construção da Tese é justificada pela possibilidade vislumbrada de mostrar que, em qualquer lugar da escola, é possível perceber a governamentalidade de um tipo de estado se materializando.

GRUPO	MATERIAIS
G R U P O I	Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (Assinada em Nova Iorque e aprovada no Brasil pelo Decreto Nº 186) - 2007 Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva - 2008 Decreto Nº 6.571 - Dispõe sobre o atendimento educacional especializado - 2008 Resolução nº 4: Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial - 2009
G R U P O II	Relatórios das atividades anuais: 1938/1941/1944/1968/1969/1974/1976/1978/1982/2009 Plano de Ação – Gestão 2010/2012 Constituição Federal: 1934/1937 LDB 5.692/1971 Parecer CEE 112/1978 Parecer CEE 834/1978 Parecer CEE 834/1978 Parecer CFE 853/1971 Parecer CEE 740/1999 Parecer CEE 323/1999

Na sequência do trabalho, passarei a apresentar aquilo que significo como uma (possível) leitura do presente a partir dos arranjos que visualizei como plausíveis para que compreendamos os processos pelos quais fomos deslocando a inclusão de uma prática possível para uma prática necessária na atualidade. Para tanto, apresento uma discussão de diferentes produções discursivas produzidas nas últimas décadas, bem como uma análise das políticas de inclusão escolar. Entendo que ambos os investimentos podem reforçar meu argumento de que as práticas inclusivas atuais são gestadas a partir de uma racionalidade política neoliberal que, na minha compreensão, opera para a invenção da inclusão como uma necessidade da prática escolar; o que, por sua vez, pressupõe a produção de subjetividades inclusivas.

CAPÍTULO II

Inclusão escolar: estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal

Com a discussão que segue, pelo arranjo de discursos de diferentes instâncias, pretendo mostrar os êxitos conquistados por discursos governamentais com relação ao convencimento de todos sobre a necessidade de efetivação da escola inclusiva. Entendo que os discursos aqui analisados, ao mesmo tempo em que são produzidos a partir de uma razão de Estado, também são dela produtores. Ao serem produzidos, manifestam o governamento resultante das ações de governo e constituem-se como estratégias para a condução de demais sujeitos em direção à efetivação da escola para todos. Em síntese, entendo que, com esses exemplos, podemos ver ações de governamento da população que resultam em ações que buscam o governamento de cada indivíduo dessa população.

2.1 A produção discursiva da inclusão: da possibilidade à obrigatoriedade

> *[...] o que há, enfim, de tão perigoso no fato de as pessoas falarem e de seus discursos proliferarem indefinidamente? Onde, afinal, está o perigo?* (FOUCAULT, 2000, p. 08).

Ao iniciar esta Tese, no delineamento daquilo que chamei de (des)caminhos percorridos, procurei pontuar de forma bastante enfática o quanto, em minhas andanças profissionais e acadêmicas, fui me sentindo inquietada diante dos movimentos (políticos, educacionais, sociais) que acabaram instituindo a inclusão escolar – inicialmente entendida como uma possibilidade – como uma prática não-questionável. Uma vez tendo afirmado

que, na Contemporaneidade, a agenda política educacional não encontra espaços para discutir ou relativizar a obrigatoriedade da inclusão escolar, entendo que agora se faz preciso analisar a produção da trama discursiva que tem instituído verdades sobre a inclusão, produzindo-a como uma necessidade nas práticas escolares. Aqui ratifico que minha compreensão sobre a inclusão se dá pelo entendimento de que se trata de uma "uma invenção produzida na/pela linguagem" que "ganha *status* de verdade e de realidade quando começa a ser produzida nas narrativas, quando começa a circular em diferentes grupos como uma bandeira de luta" (LOPES, 2007, p. 15).

Ao propor essa análise, parto do entendimento de que "é sempre um problema de linguagem que se encontra na origem e na constituição do mundo" (Ó, 2009, p. 25) e, portanto, na constituição das práticas. Assim, ao analisar a produção da inclusão como verdade, tomo a linguagem naquilo que ela tem de produtivo para entender como, por práticas de subjetivação, fomos sendo produzidos como sujeitos convencidos a olhar para a inclusão de forma naturalizada, sem questionar motivos, intenções e efeitos dessa política. O lugar central que a linguagem ocupa no contexto teórico em que este estudo está sendo produzido (e que já foi, entendo eu, suficientemente apresentado) justifica-se pelo caráter atributivo que é dado à linguagem.

Nessa perspectiva, entende-se que, ao falarmos sobre alguma coisa ou alguém, estamos empreendendo sempre um exercício de poder. Quem fala acaba por instituir formas de olhar para aquilo e/ou aquele sobre quem fala, ou seja, a significação das pessoas e das coisas que constituem a cultura não se dá de forma natural, sendo social e culturalmente produzida. Portanto, produzimos pela linguagem aquilo sobre o que falamos, de maneiras variadas, em significados que não são únicos; ao fazer isso, privilegiamos ou excluímos determinados significados em detrimento de outros. Essa concepção de linguagem e sua relação com a significação, aqui apresentada em linhas gerais, podem explicar a virada linguística[23], que constitui uma das principais formas de olhar postas em movimento na pós-crítica. Trata-se, então, da concepção de que a linguagem não só representa a realidade[24] – ela a produz.

Uma vez tendo compreendido o caráter atributivo que Foucault confere à linguagem, podemos então compreender o significado de discurso a partir de seus estudos

---

[23] Segundo Veiga-Neto (2005a, p. 109), "adotou-se a expressão virada lingüística para designar a mudança no entendimento do papel principal da linguagem: de denotacionista para atributiva".

[24] Realidade aqui compreendida como uma dentre as muitas possibilidades que temos de interpretar uma mesma materialidade.

anarqueológicos[25] (quando as análises sobre discurso passam a apresentar arranjos com as análises de poder na relação com a produção da verdade).

> O tipo de análise que eu pratico não se ocupa do problema do sujeito falante, mas examina as diferentes maneiras pelas quais o discurso cumpre uma função dentro de um sistema estratégico onde o poder está implicado e pelo qual o poder funciona. O poder não está, pois, fora do discurso. O poder não é nem a fonte nem a origem do discurso. O poder é algo que funciona através do discurso, porque o discurso é, ele mesmo, um elemento em um dispositivo estratégico de relações de poder (FOUCAULT, 2006a, p. 465).

Nessa lógica, as formulações discursivas – constituídas a partir de regras que podem ser alteradas, dependendo de quem fala, em que contexto e com que intenções – sempre acabarão por determinar a realização de práticas que colocam o discurso em funcionamento, operando, portanto, para a produção de determinados efeitos desejados. Feitas as localizações conceituais necessárias, esclareço, por fim, que o que intento com esta parte do trabalho é analisar artefatos discursivos que são produzidos em diferentes contextos e que, juntos, produzem as tramas que ligam a escola à política de inclusão.

Dito isso, neste primeiro momento da discussão, procuro localizar as políticas educacionais do país, mostrando o deslocamento das ações desenvolvidas pela educação especial com relação aos alunos com deficiência e o encaminhamento desses alunos para a escola inclusiva há pelo menos mais de uma década. Ao traçar tal discussão, não pretendo exercitar a defesa da escola que pretende acolher a todos, tampouco empreender uma crítica e apontar falhas de tal processo. Pretendo, sim, através da análise de alguns documentos oficiais, compreender como se deu o aumento do acento inclusivo nas questões relativas à educação no Brasil e seus possíveis efeitos nas práticas escolares.

Temos visto no país, principalmente a partir da última década do século XX, a produção de políticas educacionais que preveem o acesso dos alunos com deficiência às escolas regulares. Se até então as orientações previam a existência de espaços, saberes e profissionais específicos para a aprendizagem dos alunos com deficiência, em meados da década de 90 do século passado, passamos a conviver com outros discursos, que previam o encaminhamento desses alunos para a escola nomeada também de inclusiva. Campanhas

---

[25] Aqui ratifico que ao fazer menção ao referido Curso não estou me propondo a analisá-lo neste momento, mas a apontar sua existência e o meu conhecimento com relação a utilidade dele para este estudo. Destaco, ainda, que muitas discussões que constituem a Tese vão ao encontro das análises feitas por Foucault nesse novo curso, e por isso, ao perceber tais similitudes, não busquei incorporá-lo simplesmente ao texto já produzido, mas sim, sinalizar futuros desdobramentos possíveis de análise.

governamentais baseadas em estatísticas, pesquisas acadêmicas, ações da mídia, entre outros mecanismos, foram postos em funcionamento para operar o convencimento de todos sobre a necessidade de transformação da escola em um espaço aberto à diversidade. Nessa escola, a educação especial, antes prevista como única forma de desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência, ganha uma nova função e passa a ser nominada como parceira. Diante dessa reconfiguração dos espaços educacionais, dá-se também a necessidade de reconfiguração dos papéis dos professores, do envolvimento das famílias e do comportamento dos próprios alunos (sejam os ditos incluídos ou não).

Apesar do acento à inclusão dar-se no Brasil a partir dos anos 90, considero que, ainda que em caráter de orientação e não em caráter de obrigatoriedade, a primeira lei nacional que aponta como aconselhável a educação de pessoas com deficiência na rede regular é a versão da Lei de Diretrizes de Bases da Educação, nº 4.024/61, segundo a qual "a educação de excepcionais deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade" (Art. 88).

Na leitura desse artigo, Carvalho (2002) aponta dois aspectos para análise. O primeiro diz respeito à garantia da educação dos alunos *excepcionais*, que deveria ser enquadrada no sistema geral de educação e que estava condicionada pela expressão "no que for possível". Não está preciso na Lei se a condicionalidade seria determinada pelas condições individuais de cada aluno de frequentar ou não a escola ou se seria determinada pela condição do sistema de educação de absorver ou não esse aluno. Podemos perguntar a quem cabe (e a partir de quais critérios) determinar tal condição. Entretanto, penso que o aspecto que merece destaque no contexto desta Tese reside no fato de que, já na década de 60 do século passado, se falava em formas de garantir a integração e o convívio desses alunos com a comunidade.

Pôde-se ver, a partir desse momento, uma ênfase nos discursos a favor da "superação" da condição de segregação social a que os sujeitos com deficiências eram "submetidos" até então e a busca por práticas que visassem à sua inclusão. E por que aproximar e possibilitar o convívio entre sujeitos deficientes e não-deficientes passa a ser interessante? Visualizo aqui uma das condições que possibilitaram a emergência de práticas que buscam responsabilizar o maior número possível de sujeitos com relação à condução das condutas das pessoas com deficiência. Assim, pela aproximação da normalidade com a anormalidade, visualiza-se uma possibilidade maior de manutenção do olhar atento exercido por alguns sujeitos (autorizados a isso) sobre outros (Menezes; Rech, 2009).

Nessa lógica da aproximação entre "normais" e "anormais", vimos a produção de ações políticas inclusivas no Brasil passarem a ser fortemente disseminadas durante as últimas décadas do século XX, época do Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002). Dentre as legislações apresentadas nesse Governo, destaco a atual LDB, nº 9.394/96, que inclui um capítulo inteiro (Capítulo V) em seu texto para a orientação sobre as ações a serem desenvolvidas quanto à educação dos sujeitos com deficiência. Enfatizando ainda mais a necessidade de aproximação e convivência, a referida LDB revê o conceito de educação especial, ressaltando que se trata de uma modalidade de educação ofertada aos alunos com deficiência, preferencialmente na escola regular, e destacando o compromisso do poder público em ampliar as ações inclusivas no país.

> Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo (BRASIL, 1996, Art. 60).

A partir da publicação dessa LDB, vê-se uma série de outros documentos legais que buscam prever condições de oferta de serviços que colaborem com a efetivação da escola inclusiva. São diretrizes educacionais que preveem a formação do professor, formas de financiamento, organização dos serviços da educação especial na escola regular e reorganização dos espaços específicos de atendimento em educação especial destinados agora aos alunos incluídos, entre outras ações, o que acaba colaborando para a produção da inclusão como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável.

As Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001), por exemplo, asseguram a educação dos alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Segundo esse documento, "os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos". Na categoria "alunos com necessidades educacionais especiais", estão incluídos aqueles que apresentam, durante o processo educacional, dificuldades no desenvolvimento vinculadas a uma causa orgânica específica, relacionadas às deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização, necessitando, por isso, de linguagens ou códigos aplicáveis; altas habilidades ou superdotação.

As Diretrizes entendem que, com as ações inclusivas, o sistema de ensino do país apresentou um avanço em relação ao que antes era preconizado, uma vez que a inclusão pressupõe a reestruturação das escolas para que se constituam em um espaço democrático e competente para trabalhar com todos os alunos, sem distinções, baseando-se no princípio da diversidade. Desse modo, ela deve não só ser aceita como também desejada. Novamente, vemos a inclusão (diga-se localização de "todos" em um mesmo espaço) sendo ovacionada pela possibilidade de superação das práticas segregadoras, argumento a partir do qual o Estado tem produzido o convencimento e assujeitamento dos indivíduos quanto à inquestionabilidade das ações de inclusão escolar.

Seis anos mais tarde, o Governo Federal, agora representado pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010), já em seu segundo mandado, apresenta a Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva (2008). Tal política afirma que o movimento da escola inclusiva traduz o "direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação" (BRASIL, 2008a, p. 03). Tem como objetivo "assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação". Aqui, ao nomear quem são os alunos da educação especial, a Política difere das Diretrizes anteriormente apresentadas. Enquanto as Diretrizes incluem também aqueles que não estão conseguindo beneficiar-se das aprendizagens escolares por apresentarem "dificuldades de aprendizagem", a normativa atual os exclui. No entanto, entendo que, independentemente de quem sejam os sujeitos, ambos os documentos defendem o princípio da diversidade, que deve ser aceita e desejada, produzindo marcas para dizer quem são os sujeitos da inclusão e destacando a urgência da abertura das escolas para a aprendizagem e a convivência da "normalidade" com a "diferença".

Nesse sentido, Menezes e Rech (2009) destacam que a abertura das escolas para a "diferença", que resulta na aproximação e convivência de todos em um mesmo espaço, se dá porque o Estado, que opera sob a lógica da governamentalidade – estado permanente de governamento dos outros e de si mesmo – desde o século XVIII, encontra no final do século XX condições que possibilitam a reconfiguração das práticas de reclusão para que a condução das condutas das pessoas com deficiência se dê da maneira mais econômica e mais abrangente possível. Nesse contexto, inserir esses alunos nas escolas pode resultar na diminuição dos esforços empenhados pelo Estado no seu governamento. Na escola dita inclusiva, cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom

desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo.

A obrigatoriedade da efetivação (cada vez mais crescente) de matrículas dos alunos com deficiência nas escolas regulares fica visível se paramos para analisar os dados disponibilizados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008a, p. 06). Conforme gráfico abaixo, podemos perceber que, de 1998 a 2006, houve um crescimento de 640% das matrículas em escolas regulares.

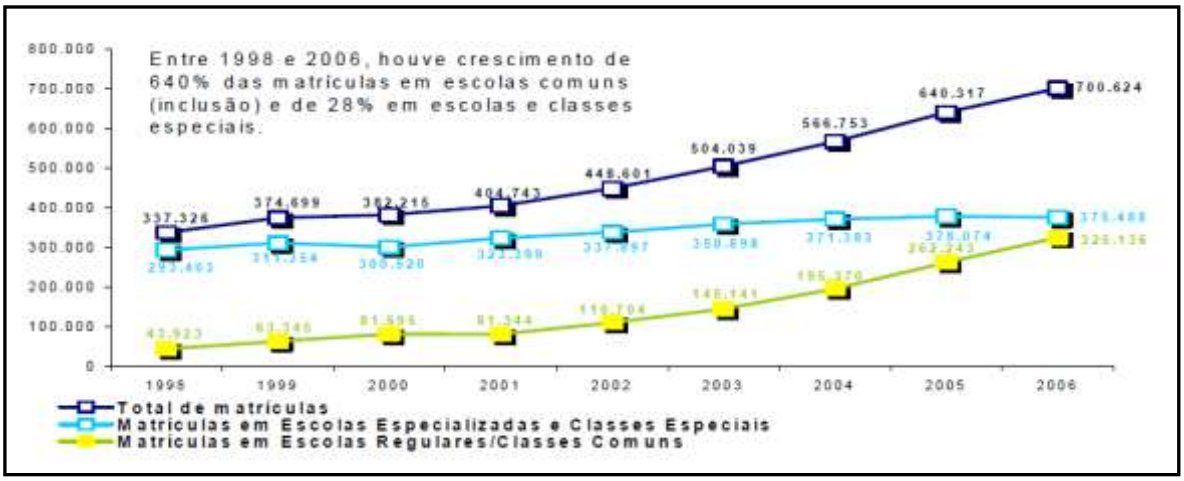


Figura 1: Gráfico demonstrativo da evolução de matrículas de alunos nas escolas inclusivas[26]

Não vou me deter na problematização do número de evasões e/ou número de promoções desses alunos contabilizados como incluídos, ainda que saibamos que o número de matrículas, por si só, não pode ser indicativo de qualidade nas práticas oferecidas. O que me interessa problematizar aqui é o quanto as ações ditas inclusivas têm sido efetivada pelo Governo, tendo em vista a crescente presença de alunos incluídos nas escolas. Ao olharmos para o gráfico e vermos o aumento crescente de número de matrículas de alunos com deficiência nas escolas, logo pensamos no sucesso da inclusão e nos percebemos desencorajados a questioná-la; assim, os números nele representados mostram-se como uma produtiva estratégia de produção de discursos sobre uma inclusão que dá certo.

Nesse contexto, o que temos visto nos últimos anos é o esvaziamento dos espaços especiais, que durante décadas abrigaram os alunos com deficiência, e a dilatação das escolas comuns, que passaram a se ocupar desse grupo. Temos hoje, em decorrência da política de educação inclusiva, discursos cada vez mais contundentes na direção de que

[26] Fonte: BRASIL. *Política Nacional da Ed. Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, 2008.

todos devem estar na escola regular, nomeada agora também como inclusiva. Nessa escola de todos, práticas são desenvolvidas para produzir sujeitos que tenham pelo menos condições mínimas de autogestão e que concordem em ser conduzidos de forma a alcançar acesso e livre participação na sociedade.

Como vimos, o movimento de provisão de diretrizes para a efetivação das práticas de inclusão escolar é instaurado oficialmente no Brasil pela LDB 9.394/96, e a cada novo Governo vemos a aprovação de políticas cada vez mais enfáticas com relação aos serviços que precisam ser desenvolvidos para que todos estejam na escola. Nesse contexto, em 2008 e 2009, deu-se a apresentação de dois documentos que, para mim, são determinantes na reconfiguração da educação especial no contexto educacional brasileiro e na organização das práticas inclusivas nas escolas regulares. Refiro-me ao Decreto Nº 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado, e à Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial (ambos orientados pelos objetivos e metas assumidos pelo Brasil ao assinar a Convenção da ONU sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, em 2007).

Tais documentos indicam atualmente o que as escolas precisam prever para a operacionalização do atendimento educacional de alunos com deficiência nos espaços educacionais, sejam eles de educação básica e/ou superior. Em sua análise, visualizo recorrências que me levam à identificação da necessidade de envolvimento dos mais diferentes sujeitos que possam atuar no espaço escolar visando à "plena" inclusão dos alunos e ao planejamento de serviços com vistas à provisão das necessidades desses alunos para que eles possam estar e permanecer na escola.

> Art. 2º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular aos alunos;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino (BRASIL, 2008b, s/p.).

O atendimento educacional especializado/AEE é atualmente a forma como os serviços da educação especial estão configurados dentro das escolas regulares para que estas tenham condições de atender os alunos em processo de inclusão. Dito de outro modo,

entendo que a implantação do AEE nas escolas regulares representa a materialização das ações inclusivas previstas nas políticas, pois é na parceria entre escola regular e educação especial que são depositadas as crenças com relação aos êxitos das propostas de educação inclusiva. Tal serviço é descrito como aquele que oferta "o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular" (BRASIL, 2008, s/p.).

A organização desse atendimento especializado na escola regular passa por institucionalização do serviço, previsão de um espaço específico para o atendimento dos alunos, elaboração de planos de ação para cada aluno em específico e previsão de recursos que garantam o máximo possível de acesso dos alunos aos conhecimentos que são trabalhados em sala de aula, entre outras ações. Com esses encaminhamentos, podemos ver a possibilidade de a educação especial agir na demarcação de seus espaços, seus saberes, seus alunos e, inclusive, de metodologias específicas para o seu trabalho. Parece-me, neste momento, que os mesmos discursos legais que convidaram a educação especial a reconfigurar-se para não mais ser caracterizada como uma área de saber à parte da educação regular acabam novamente sendo orientados a demarcar suas especificidades.

Com outras roupagens, a educação inclusiva traz a educação especial para dentro da escola regular e a responsabiliza pela realização das ações de implementação, desenvolvimento e acompanhamento das ações relativas à educação inclusiva. Há diferenças entre as práticas que antes eram desenvolvidas? Entendo que sim, e elas residem no fato de que, estando na escola regular, múltiplas práticas de controle podem ser postas em funcionamento e, como sabemos, quanto mais controle, maior a economia nas forças que o Governo precisa despender sobre os sujeitos.

Entendo que a relação "mais governo com menos Governo" materializa novamente os desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas educacionais. Nessa perspectiva, parece-me que, na busca de efetivação da escola que deve atender a todos, encontramos uma agenda política que produz mecanismos de governamento para que todos possam estar e permanecer na escola, tendo o foco da produção de sujeitos úteis aos princípios e objetivos neoliberais agenciados com discursos de moralidade e de direitos humanos para produzir o convencimento de todos a juntos mobilizarem-se para que a inclusão aconteça.

Uma forma de visibilizarmos o aumento da mobilização dos mais diferentes sujeitos com relação às ações inclusivas no nosso país é direcionarmos nosso olhar para a produção de pesquisas científicas relacionadas ao tema. Segundo dados coletados em pesquisa feita

no Banco de Teses da Capes[27], vê-se, na primeira década do século XXI, um crescimento significativo na produção de pesquisas de mestrado e doutorado tendo como objeto de estudo a inclusão. Buscando informações a partir da expressão *inclusão escolar*, os resultados que obtive mostram que, no ano de 1998[28], 17 teses e/ou dissertações foram produzidas; em 2001, temos 88 trabalhos; em 2003, 143 pesquisas; em 2005, 226 estudos; em 2007, 266; e, em 2008, há indicação de 319 pesquisas.

Além dessa pesquisa realizada no Banco de Teses da Capes, busquei também conhecer, nas bibliotecas virtuais da Unisinos, da UFRGS e da UFSM, as investigações de mestrado e doutorado produzidas nos PPGEs dessas instituições, especialmente a partir do ano 2000. Justifico essa demarcação temporal também em função dos números apontados pela pesquisa realizada inicialmente na Capes. Esclareço, ainda, que novamente realizei a busca dos trabalhos a partir da expressão *inclusão escolar*, procurando limitar os resultados ao foco central desta Tese. Isso aconteceu especialmente porque, durante a busca, os resultados apontaram também para trabalhos cujo foco central eram as deficiências, a educação especial, a educação de surdos, processos de normalização, regulação e governamento dos sujeitos com deficiências, entre outros, que podem apresentar relação direta com as questões relacionadas à inclusão escolar, mas que aqui, para fins da análise que segue, foram desconsiderados.

Assim, ao realizar uma análise dos trabalhos encontrados, tomando como orientação para tanto os resumos disponíveis nos *sites*, acabei, em função de uma necessidade didática, organizando-os em torno de dois eixos: *Inclusão escolar como uma necessidade* e *Inclusão escolar como uma possibilidade.*

- Inclusão escolar como uma necessidade:

Dentro desse primeiro eixo, localizo inicialmente minha dissertação de mestrado, *Informática e Educação Inclusiva: discutindo limites e possibilidades,* defendida pelo PPGE/UFSM em 2005. Essa pesquisa teve como objetivo identificar como a tecnologia computacional é utilizada pelos professores de alunos com NEEs incluídos na rede regular de ensino do município de Santa Maria/RS, procurando analisar quais metodologias e concepções educacionais embasam a atuação dos professores frente à referida tecnologia.

---

[27] http://servicos.capes.gov.br/capesdw/

[28] A busca foi realizada tomando o intervalo de tempo de 1996 (ano de promulgação da LDB 9.394/96) a 2008, pois, no momento da coleta de tais informações, as informações referentes ao ano de 2009 ainda não estavam disponíveis no *site*.

Na discussão dos dados, as análises apontam que, mesmo que a aprendizagem de conteúdos não seja diretamente favorecida, o uso do computador de forma democrática, igualitária e não-excludente proporciona aos alunos com NEEs em processo de inclusão o desenvolvimento da autonomia, da autoestima, de aspectos sociais e cognitivos do desenvolvimento, que por sua vez possibilitam que esses alunos se sintam parte da turma, rompendo com processos de isolamento e permitindo que interajam com seus colegas.

Olhando para a inclusão sob essa mesma ótica e contribuindo para a produção discursiva que a localiza como uma prática necessária, destaco a dissertação *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – RS,* de Denise Molon Castanho/UFSM, também defendida pelo PPGE/UFSM, em 2007. Em seu trabalho, com o objetivo de investigar as políticas para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas Universidades e Centro Universitário de Santa Maria (RS), a autora pontua como inegáveis os avanços relativos à legislação, sendo possível constatar movimentos das universidades e centro universitário de Santa Maria para a oferta de ingresso, acesso e permanência do aluno com necessidades educacionais especiais. No entanto, ela ressalta que é preciso mais mobilização para que o aluno com necessidades educacionais especiais possa ter um projeto de vida concretizado na sociedade; portanto, as instituições estudadas necessitam estar melhor preparadas para a demanda cada vez maior de alunos com necessidades educacionais especiais.

Como último exemplo, trago a tese de doutorado *Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na* ***inclusão*** *de alunos com necessidades educacionais especiais,* de Amélia Rota Borges de Bastos, defendida pelo PPGE/Unisinos em 2009. Esse trabalho buscou discutir a genealogia dos saberes mobilizados e produzidos pela escola e por professores que vêm obtendo êxito na escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais, apesar de não terem formação especializada para responder às políticas de inclusão. Em suas considerações, a autora indica que a escola estudada apresenta "boas práticas" com os alunos em processo de inclusão, sendo elas um resultado da mobilização dos professores.

Entendo ser visível que essas três investigações foram produzidas, apesar de não representarem todas as mesmas instituições, a partir de um mesmo olhar com relação à inclusão escolar. Em suas análises, o que fica anunciado é a necessidade de maior mobilização, seja dos professores, seja da sociedade em geral, para que os sujeitos em processo de inclusão tenham garantias mais qualitativas de seus direitos. A fórmula parece ser a mesma: *inclusão necessária + consequente mobilização = mundo melhor para todos*. Parte-se do princípio da inclusão como uma necessidade, e indica-se o que é preciso ser

feito para que ela seja *verdadeiramente* efetivada. Não se discutem os possíveis efeitos dessas práticas na condução dos sujeitos, ignorando-se, assim, as próprias in/exclusões[29] que elas podem estar provocando.

- Inclusão escolar como uma possibilidade:

Dentro deste segundo eixo, que não pressupõe posicionamento contrário ao primeiro, mas uma compreensão de pesquisa diferenciada, localizo as pesquisas que se propõem a suspeitar das verdades produzidas sobre a escola inclusiva. Aqui a inclusão escolar não é significada como um dado posto, impassível de questionamentos. Trago inicialmente a dissertação de mestrado *A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma 'verdade' que permanece,* produzida por Tatiana Luiza Rech e defendida em 2010 no PPGE/Unisinos. Com essa investigação, a autora desenvolve um estudo sobre a emergência da inclusão escolar no Brasil, tendo como recorte temporal e político o Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 1998 - 1999 a 2002). A intenção principal do trabalho é mostrar como a inclusão escolar foi sendo constituída através de algumas práticas que visam à mobilização social, nas quais podemos ver a governamentalidade operando sob o conceito de normalização.

Cito também a dissertação *Formação docente na racionalidade inclusiva: Práticas de governamento dos professores de surdos,* de Fernanda de Camargo Machado, defendida pelo PPGE/UFSM em 2009. Em sua pesquisa, a autora procurou problematizar os discursos da formação docente nas/das políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governamento dos professores de surdos. O material analisado foi a política de formação de professores de surdos no contexto da inclusão, mais especificamente, o *Material de Formação Docente do Projeto Educar na Diversidade* (2005), o volume *Saberes e Práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais de alunos surdos* (2006) e a publicação *Educação Infantil: Saberes e Práticas da Inclusão – Dificuldades de Comunicação e Sinalização: Surdez (6)* (2006). Em suas análises, há a problematização das manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade no sentido de fabricar e governar o professor de surdos interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante.

Como último exemplo, cito a dissertação de mestrado *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*, de Kamila Lockmann, defendida pelo PPGE/UFRGS em

[29] Uma discussão sobre a opção pela utilização do termo *in/exclusão* será desenvolvida no terceiro capítulo desta Tese.

2010, que buscou analisar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola. Tal empreendimento analítico foi desenvolvido tendo como materialidade fichas de encaminhamentos, questionários preenchidos por especialistas e entrevistas realizadas com professores. Na finalização da pesquisa, a autora indica que, a partir da articulação existente entre diferentes saberes e, principalmente, da forma como tais saberes operam sobre os sujeitos, passou a compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

Como a inclusão se tornou uma verdade que permanece? Como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar? Como os discursos da formação docente nas/das políticas de diversidade produzem efeitos na constituição e governamento dos professores? Parece-me que o fio condutor desses trabalhos, se é que se pode falar em um único fio condutor para todos, está no modo de realização das perguntas. Aqui percebo a inclusão sendo significada como uma entre tantas outras possibilidades de constituição das práticas escolares e, portanto, não a melhor forma ou a mais verdadeira.

Desse modo, enquanto os trabalhos do primeiro eixo assumem para si as verdades produzidas pela inclusão escolar, acabando por operar como reprodutores dessas mesmas verdades e, portanto, produtores do convencimento dos sujeitos, os trabalhos do segundo eixo procuram operar na desconstrução dessa forma de olhar para a inclusão e convidam os sujeitos a pensar sobre outras possibilidades de constituição das escolas, das famílias, dos processos formativos, entre outros. Logicamente que os trabalhos do último eixo, além de tantos outros aqui não citados[30], pela forma como olham para a inclusão, constituem o

---

[30] Considero indispensável citar aqui alguns trabalhos que, apesar de não olharem especificamente para a escola inclusiva, por sua produtividade, têm também sido foco de meus estudos e leituras. Destaco: *A Produção da Anormalidade nos Discursos da Educação Especial*, de Márcia Lise Lunardi (Tese de Doutorado em Educação, PPGE/UFRGS, 2003); *Educação & Voluntariado: uma parceria produtiva*, de Rejane Ramos Klein (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UNISINOS 2005), *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*, de Delci Knebelkamp Arnold (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UNISINOS, 2006); *Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial*, de Matilde Scheid (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UNISINOS, 2007; *Escola campeã: estratégias de governamento e auto-regulação*, de Morgana Domênica Hattge (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UNISINOS 2007); *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007),* de Helena Venites Sardagna (Tese de Doutorado em Educação, PPGE/UNISINOS, 2008); *A emergência da psicopedagogia no Brasil*, de Karyne Dias Coutinho (Tese de Doutorado em Educação, PPGE/UFRGS, 2008); *A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos*, de Camila Righi Medeiros Camillo (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFSM, 2008); *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda*, de Mônica Zavacki de Morais (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFSM, 2008), *A hora e a vez da família em uma sociedade*

grupo de leituras que poderão ser úteis para as intenções desta investigação, mas é preciso indicar também a produtividade e a importância das demais produções encontradas, aqui representadas pelos três trabalhos do primeiro grupo, para a análise da proliferação discursiva com relação à inclusão escolar. Nesse sentido, acredito que, independentemente das concepções a partir das quais as investigações foram produzidas, em seu conjunto, elas dão visibilidade ao aumento da produção discursiva sobre a inclusão escolar na última década, e é em função dessa visibilidade que aqui elas foram pontuadas.

Procurando tornar essa produção discursiva ainda mais visível, trago agora algumas matérias vinculadas na mídia na última década, acreditando que, ao olhar para elas, posso também mostrar o movimento de efetivação da escola para todos sendo produzido na sociedade. Falo aqui mais especificamente de matérias veiculadas no período de 1999 a 2009 na *Revista Nova Escola* (revista de conteúdo pedagógico com circulação nacional, publicada mensalmente pela Editora Abril), que tem produzido matérias referentes à escola inclusiva, dentre as quais, destaco:

- 1999: "Inclusão: uma utopia possível" - defende que a convivência entre "os diferentes" é uma forma de ampliação dos horizontes escolares e sociais.

- 2003: "Inclusão que dá certo" - a intenção da revista parece ser apresentar experiências positivas de inclusão de alunos com deficiência na rede regular, indicando os caminhos que as escolas deveriam percorrer para se tornarem capazes de atender todas as crianças.

- 2005: "A escola que é de *todas* as crianças" – chama a atenção para a necessidade da convivência com "as diferenças" para a formação de alunos e professores como cidadãos solidários.

- 2006: "A sociedade em busca de mais tolerância" - discute-se o dever da escola de contribuir para que crianças com deficiências não sejam discriminadas e possam aprender com as *demais crianças*.

- 2006 (Edição Especial): "Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras" - embalada pelas discussões que a mídia televisiva incitava em torno das vivências de uma menina com síndrome de Down em uma novela transmitida em horário nobre, a revista lança essa edição especial anunciando-se como "um guia completo para trabalhar com alunos que têm deficiência". Essa edição,

---

inclusiva: problematizando discursos oficiais, de Priscila Turchiello (Dissertação de Mestrado em Educação, PPGE/UFSM, 2009), entre outros.

diferentemente de outras, é dedicada exclusivamente a assuntos relacionados à educação inclusiva, apresentando, entre outras matérias, sugestões de atividades para os professores que trabalham com alunos que têm deficiência física, mental, auditiva, visual e múltipla, além de relatos de experiências de pais e profissionais que convivem com pessoas que possuem deficiência e um questionário autoavaliativo, sob o título "Inclusão: você está preparado?", que apresenta questões sobre conceitos que ajudariam os professores a trabalhar com alunos incluídos.

- 2007: "Inclusão: é hora de aprender" – organizada também em forma de orientação sobre ações que devem ser realizadas para a efetividade da escola inclusiva, a revista organiza suas discussões em torno dos tópicos: "Como as redes garantem a estrutura?"; "O que as escolas fazem para ensinar"; e "A parceria entre professores e especialistas".

- 2009 (Edição Especial): "Inclusão: como ensinar os conteúdos do currículo para os alunos com deficiência" – apresenta reportagens sobre as deficiências e as síndromes mais comuns, além de discutir aspectos ligados à flexibilização: espaço, tempo, conteúdo e recursos. Apresenta ainda 15 planos de aula prontos, nos quais são sugeridas atividades para o trabalho de todas as disciplinas e deficiências. Na apresentação da revista[31], dá-se destaque para a história do aluno que está na capa da edição: 14 anos, autista e frequentador de uma turma regular de uma escola pública em São Paulo desde a 1ª série. Sua história é ressaltada como uma "prova de que, apesar das dificuldades, incluir crianças com necessidades especiais beneficia a todos".

Na leitura dos discursos produzidos por essas revistas, visualizo certo deslocamento nas discussões acerca da inclusão. Se, em um primeiro momento, a ênfase parece estar no convencimento de que é possível construir uma única escola para todos os alunos, em um segundo momento, parece-me que a ênfase recai sobre os benefícios da convivência entre normalidade e anormalidade. A classificação das "diferenças" em categorias de deficiências aparece aqui como uma estratégia bastante útil para a manutenção do binômio normalidade-anormalidade, pois, como sabemos, quanto mais demarcadas forem as diferenças desses alunos (anormais), mais destacada será também a normalidade dos demais sujeitos que com eles convivem no espaço escolar. Nesse sentido, trago Lunardi (2003, p. 141) para indicar que "há nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é a norma, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão". Nessa lógica,

[31] Disponível no site http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/026.shtml.

junto com Lunardi, entendo que a aproximação possibilitada pelas ações inclusivas produz marcas que classificam os sujeitos e os posicionam com relação a medidas, capacidades e comportamentos tomados como corretos. Nessa classificação, aqueles destoantes, ainda que incluídos, acabam cada vez mais marcados e, portanto, excluídos[32].

Entendo que essa mudança de ênfase nos discursos é um exemplo de diferentes estratégias de subjetivação que, juntas, acabaram colaborando para o nosso convencimento com relação à inclusão. Quando todos se mostram convencidos de que a abertura da escola para todos é uma questão de direitos humanos, faz-se possível a efetivação da aproximação com "os diferentes", agrupados de acordo com diagnósticos e avaliações, contribuindo para a produção de uma normalidade mais compreensiva, caridosa, tolerante e, portanto, mais humana.

Assim, à medida que os alunos com deficiência foram sendo localizados na escola regular, acabamos, sem muito discutir, procurando formas de (re)adequação dos espaços para que pudéssemos ofertar condições (mínimas?) de permanência desse alunos nas escolas. Ainda, como forma de tranquilizar os professores, que parecem já não ter escolhas com relação à matrícula dos alunos com deficiência em suas turmas, a revista passa a indicar, nos últimos números aqui apresentados, exemplos de práticas para uma melhor condução das condutas dos alunos, além da orientação de como trabalhar com as famílias e com os demais colegas dos alunos com deficiência.

Entendo ser interessante trazer também, como exemplo de práticas responsáveis pela produção discursiva da inclusão como necessidade, uma análise da crescente discussão das deficiências pelas novelas da Rede Globo de Televisão. Nesse sentido, cito inicialmente a novela "América" (2005), na qual a discussão sobre as deficiências acontece em função de uma criança que possuía deficiência visual e cuja repercussão parece ter sido significativa para o MEC. No *site* do Ministério, encontramos notícia referente à importância da discussão realizada pela novela para a divulgação dos benefícios da escola inclusiva. Procurando dar ênfase para tais benefícios, a matéria é construída a partir de depoimentos[33]:

---

[32] Lunardi desenvolve uma discussão mais elaborada sobre processos de in/exclusão na relação com a educação especial e as práticas inclusivas em sua Tese de Doutorado. (LUNARDI, Márcia Lise. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Tese de Doutorado em Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2003).

[33] Disponíveis em: (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&task=view&id=3629). Acessado em 30 de março de 2010.

> "A escola se torna um espaço de inclusão. Os professores passam a ter um novo olhar em relação aos alunos e a escola se abre para a comunidade. Há um estímulo ao trabalho multidisciplinar entre educadores, profissionais da área da saúde, trabalho e da assistência social em razão do atendimento desses alunos, o que traz novos conhecimentos para a escola", ressalta a Secretaria (Secretária de Educação Especial do MEC, Cláudia Dutra).
>
> "Eu acho legal as crianças especiais irem para uma escola inclusiva porque vão poder ter contato com outras pessoas e não só com crianças especiais. A inclusão ajuda as crianças a se comunicar com os outros alunos, com crianças com outros tipos de necessidades e isso diminui o preconceito. As pessoas não precisam ter pena dos deficientes. Têm que tratar como uma pessoa normal", incentiva o garoto (Gabriel Gitahy da Cunha, deficiente visual que fez algumas participações na novela).
>
> "Eu queria que meu filho tivesse contato com outras pessoas. Não vivesse só no mundo da deficiência visual. A educação inclusiva está contribuindo para o desenvolvimento do Gabriel, que convive normalmente com crianças com outras deficiências e crianças sem deficiências", diz. Para Wilma, a educação inclusiva deve ser incentivada e divulgada. "Eu aprovo e aconselho" (Mãe de Gabriel, Wilma Gitahy de Lima).

Entendo que tais depoimentos podem ser lidos, a partir de Foucault (2010, p.53) como uma prática para "fazer aparecer o dizer verdadeiro e de autenticar o dizer verdadeiro com o cuidado de que aquele que fala não é o mesmo que detém a verdade, e que a verdade que passa no seu dito é uma verdade que vem do exterior". A questão pontuada pelo filósofo diz respeito a necessidade de compreensão sobre como, em que momento, a partir de quais condições o "dizer verdadeiro pôde autenticar-se de sua verdade" (FOUCAUTL, 2010, p.53), como aquele que diz a verdade se encontra autorizado para dizê-la, como a conheceu?

Neste caso, é a verdade reproduzida pela Secretária de Educação Especial que autentica o "dizer verdadeiro" do menino com deficiência e de sua mãe, afinal são eles que vivenciam e experienciam a deficiência cotidianamente, ou, ao contrário, é aquilo que constitui seus depoimentos que acaba por autenticar a verdade que vem sendo produzida pelo Governo? Para além desse questionamento, o que me parece mais importante destacar é a necessidade do sujeito voltar-se para si e para a sua subjetivação, encontrando pela utilidade da prática da "confissão" a possibilidade de encontrar sua verdade e se mostrar a favor da inclusão, testemunhando suas dificuldades iniciais e suas superações. Assim, um certo número de coisas são afirmadas verdadeiras porque há testemunhas para atestá-las e,

> [...] de testemunha a testemunha, essa cadeia de testemunhas termina sempre por construir a verdade na condição que essa aletugria[34], essa manifestação da verdade refira-se a alguém que pode dizer "eu mesmo" etc. (FOUCAULT, 2010, p. 53).

Pelos depoimentos podemos ver, então, o fortalecimento da necessidade da inclusão escolar através da utilização da "convivência" como argumento central para a produção dessa verdade. Somos, assim, moralmente conduzidos a entender que todos devem estar em um mesmo espaço para que práticas menos segregadoras sejam produzidas, para que a exclusão seja superada e para que a humanidade se desenvolva de forma mais justa, respeitando direitos humanos. Essa possibilidade de convivência ofertada pela escola inclusiva, além de ser narrada como uma possibilidade de constituição de uma humanidade mais tolerante e caridosa, ainda é narrada pelos discursos produzidos pelo Ministério da Educação, conforme Lunardi (2003), como uma possibilidade de "vida de normalidade" para o sujeito com deficiência. Assim, temos a convivência contribuindo para a delimitação dos normais (que vivem uma vida de normalidade) e anormais (que podem compartilhar dessa vida de normalidade se forem aproximados dos primeiros).

Relacionando a deficiência com a escola inclusiva, a novela "Páginas da Vida" (2006) também procurou mostrar, com uma personagem infantil interpretada por uma menina que possuía Síndrome de Down, a importância das relações vivenciadas pela criança na escola (onde a convivência com as outras crianças era destacada) para o seu desenvolvimento. Por fim, além da novela "Caras e Bocas" (2009), que discutiu a deficiência visual, temos ainda as novelas "Cama de Gato" (2010) – discutindo a deficiência auditiva – e "Viver a vida" (2010), que, com a personagem "cadeirante", mobilizou discussões bem enfáticas com relação às dificuldades de acessibilidade do deficiente físico na vida social.

É fato que a presença de personagens com deficiência nas novelas da Rede Globo não é algo que passa a acontecer apenas no início do século XXI. Basta lembrarmo-nos das novelas "Mulheres de Areia" (1993) e "Torre de Babel" (1998), com seus personagens "Tonho da Lua" e "Jamanta", respectivamente. No entanto, fica visível a mudança no olhar que é direcionado para esses personagens. Se estes dois últimos personagens citados representam sujeitos que, em função de suas deficiências, viviam marginalizados da vida social, os personagens das novelas apontadas acima, produzidas a partir do ano 2000, representam sujeitos com deficiências que, apesar de suas dificuldades, interagem na vida

[34] Segundo Foucault a aleturgia pode ser compreendida como "um conjunto de procedimentos possíveis, verbais ou não, pelos quais se atualiza isso que é colocado como verdadeiro por oposição ao falso, ao oculto, ao invisível, ao imprevisível, etc." (FOUCAULT, 2010, p. 36).

social, procurando atuar, da forma mais intensa possível, nos contextos em que estão inseridos – seja na escola, na família, no trabalho –, mostrando-se também produtivos para o desenvolvimento da sociedade. Outro fator importante a ser destacado reside no fato que tais personagens são sempre acompanhados por familiares, amigos e demais sujeitos que, junto com eles, se responsabilizam pelo desenvolvimento máximo de suas potencialidades.

Pela influência que a televisão possui em nosso país, potencializada pela grande audiência que as novelas da Rede Globo apresentam, entendo que essa aliança Governo-mídia televisiva acaba produzindo efeitos muito significativos no convencimento de todos sobre a necessidade de oferta de práticas inclusivas na sociedade e sobre a importância de todos nos envolvermos e nos responsabilizarmos com a oferta dessas práticas, assumindo compromissos com relação ao favorecimento da participação, sem restrições, na vida social pelas pessoas que possuem deficiências.

Nesse contexto, pela análise da acentuada proliferação de discursos pró-inclusão, procurei mostrar a produção da necessidade da abertura dessa escola que ensina a todos a autogestão, localizando-a na esteira das mudanças impostas à produção de subjetividades adequadas às formas de vida que o mundo neoliberal, contemporâneo, tem apresentado. Assim, as discussões a seguir procuram, a partir de um primeiro exercício analítico das políticas educacionais que também constituem o material empírico da investigação, analisar os desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão, que operam para a produção de subjetividades que eu nomeio como inclusivas.

2.2 Desdobramentos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão escolar

Como tenho tentado mostrar, não é difícil visualizar a dimensão que as questões relacionadas à inclusão vêm alcançando nas últimas décadas, nem mesmo é difícil visualizar o quanto os discursos sobre a inclusão subjetivam o sujeito para a sua materialização como uma verdade boa para todos. Uma rápida pesquisa na Internet em um *site* de buscas (Google[35]) pode apresentar diversas variáveis de combinação para a palavra. Inclusão na escola, na educação, na sala de aula, na educação física, na sociedade, na universidade, na educação especial. Inclusão digital, social, escolar, de deficientes, de surdos, inclusão social na educação. Inclusão no Brasil, no esporte, no mercado de trabalho, no ensino regular.

[35] http://www.google.com.br

Para cada uma dessas variáveis, há mais de mil resultados de artigos, *sites* e *links* possíveis para o pesquisador.

Conforme já afirmei, a emergência das orientações políticas de inclusão escolar no Brasil do Governo de Fernando Henrique Cardoso pode ser localizada dentro de um mecanismo de gerenciamento das condutas pelos princípios de mercado do neoliberalismo. Nesse contexto, ao olhar para os movimentos que imprimem a necessidade de inclusão de alunos com deficiência no ensino regular, passei a atribuir outro significado à palavra *inclusão*, entendendo-a não mais como a efetivação de matrículas de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também, e principalmente, como uma verdade produzida para a vida com o outro em condição de seguridade. Uma vida não pautada pela preocupação ética com o outro, mas pela necessidade de participação do outro nos jogos de verdade inclusivos. Tal necessidade se justifica pela compreensão de que eu preciso da presença do outro para que eu me mantenha presente, assim como esse outro necessita da minha presença para ser manter participante, ativo.

Nesse sentido, a inclusão pode ser significada como uma condição permanente de luta, que agenciada com a racionalidade neoliberal busca possibilitar que todos os sujeitos desenvolvam capacidades de autogestão a partir de ações de autoinvestimento para a permanência nas tramas do mercado. Temos, então, a inclusão mobilizando os sujeitos, provocando a mobilização da economia e do próprio Estado, operando como uma forma de organização de vida em sociedade. Há uma lógica a ser seguida: se cada um investir em si (no seu capital), melhor conduzida será a vida da população. Olho, então, para a inclusão como uma estratégia de regulação na governamentalidade neoliberal que busca a produção de sujeitos que, por si só, procurem o acesso àquilo que foram ensinados a desejar.

Nessa lógica, vimos as diretrizes inclusivas nas políticas de Estado nos últimos anos se fortalecendo, principalmente a partir da elaboração da Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2007, que no Brasil foi promulgada pelo Decreto nº 186 de 2008. Tendo como diretrizes as metas estabelecidas pela Convenção, durante o ano de 2007, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Especial, ocupou-se da elaboração da atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008), documento que ratifica a inclusão dos alunos com deficiência nas escolas regulares e que dá bases para a organização do Atendimento Educacional Especializado/AEE, instituído pelo Decreto nº 6571, de 2008, que organiza a oferta da educação especial nas escolas regulares para a previsão dos serviços necessários ao atendimento dos alunos ditos incluídos. Tendo o AEE sido instituído, fez-se preciso a aprovação da Resolução nº 4,

aprovada pelo Conselho Nacional de Educação em outubro de 2009, que institui diretrizes operacionais para o AEE na educação básica, modalidade educação especial, prevendo, entre outros aspectos, a contabilidade de matrícula dupla do aluno com deficiência para fins de financiamento, conforme já destaquei anteriormente.

A partir desses documentos, institui-se então o atendimento educacional especializado/AEE nos espaços escolares, serviço esse que, conforme já explicado, organiza atualmente os serviços da educação especial na escola regular, materializando as ações inclusivas nesses espaços. Para tanto, são previstos salas, métodos, saberes específicos de trabalho, além de um professor especializado. Cabe a esse professor, responsável pelo AEE, responder por uma série de atividades, inclusive por aquelas direcionadas à orientação dos demais professores e das famílias dos alunos incluídos e à busca de parcerias com demais serviços que se fizerem necessários.

> Art. 9º A elaboração e a execução do plano de AEE são de competência dos professores que atuam na sala de recursos multifuncionais ou centros de AEE, em articulação com os demais professores do ensino regular, com a participação das famílias e em interface com os demais serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros necessários ao atendimento (Brasil, 2009).
>
> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
>
> I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;
>
> II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;
>
> III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;
>
> IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;
>
> V – estabelecer parcerias com as áreas interssetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;
>
> VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;
> VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares
> (Brasil, 2009).

Como vimos, fica delegada ao professor do AEE grande parcela das ações que esse serviço pressupõe. Que profissional será esse que dará conta de tantas funções e que, no desempenho de suas atividades, encontrará condições de reverter situações de exclusão que a escola vem produzindo? Parece-me que esse será o profissional localizado nas escolas como aquele que deve responder pelos alunos incluídos, inclusive pelos sucessos e fracassos apresentados por esses alunos. Deverá estar atento às relações familiares que esses alunos estabelecem, sendo capaz de orientar como pais e responsáveis devem se comportar com relação a esses sujeitos para que deles se possa extrair o máximo de potencialidade possível. Deverá, ainda, promover interações qualitativas entre esses alunos e seus professores para que momentos de aprendizagem sejam efetivados na escola. Assumindo tais funções, esse professor colaborará com o Governo no desenvolvimento de práticas de condução tanto das famílias quanto dos alunos e dos demais professores.

Além do professor responsável pelo AEE, temos também a previsão de outros profissionais que, associados ao primeiro, são também incumbidos de garantir a inclusão dos alunos com deficiência. Dessa maneira, o Estado garante maiores possibilidades de sucesso ao seu projeto educacional e – o que me parece ainda mais interessante – com economia nas forças empregadas, afinal, "comprometer todos e cada um com o 'cuidado' necessário a esses indivíduos pode significar economia. Economia nos esforços que são empreendidos, que passam a ser diluídos na trama social" (MENEZES; RECH, 2009, p. 12).

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;

> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
> (Brasil, 2009)

Logicamente, para que tais responsabilidades sejam minimamente assumidas tanto pela escola quanto pelos órgãos gestores das redes de ensino responsáveis por essas escolas, é preciso que práticas de subjetivação sejam postas em funcionamento, práticas essas que passam pelos processos de formação, seja pela formação "continuada de professores para o atendimento educacional especializado", seja pela "formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva" (Brasil, 2008b). Ao participarem de cursos de formação, tais sujeitos parecem estar respondendo a uma dupla finalidade: além de estarem participando porque foram subjetivados com relação à necessidade de colaborar com a escola inclusiva, também passam a investir em si, desenvolvendo, talvez, novas habilidades e capacidades, aumentando assim o seu "valor" nas relações ditadas pelas regras de mercado.

Para além da centralidade do papel do professor do AEE na escola inclusiva, que acaba sujeitando professores a mobilizarem-se cada vez mais para serem capazes de prever, antecipar e estruturar condições adequadas para a inclusão escolar e, principalmente, para o estabelecimento de parcerias com demais sujeitos, temos ainda o planejamento de serviços com vistas à provisão das necessidades dos alunos para que eles possam estar e permanecer na escola.

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
>
> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas.
> (Brasil, 2009)

Temos, então, orientações para o desenvolvimento do AEE, que buscam, por práticas de subjetivação, conduzir as condutas dos diferentes atores convocados a atuar na chamada "comunidade escolar" para a efetivação da escola para todos. Nesse mecanismo de condução de si e dos outros, cada sujeito vai colaborando, à sua maneira, na diminuição das forças empenhadas para a movimentação das engrenagens quem sustentam a sociedade ao mesmo tempo em que potencializam ações de autoinvestimento dos alunos incluídos.

Ao olhar para as políticas de inclusão, percebo recorrências discursivas que me mostram a necessidade de investimento nos alunos, nos professores, nas famílias, nos demais profissionais, etc. Cada vez mais, a rede de sujeitos convocados a se envolver com a escola aumenta, porque entendo que também as funções da própria escola têm aumentado. O fato é que, parece-me, para além da função de ensino de conteúdos e conhecimentos formais, materializados nos currículos escolares, interessa que a escola se constitua como um espaço de produção de subjetividades capazes de livre participação na vida em sociedade, tomando na Contemporaneidade, com matriz de inteligibilidade para o desenvolvimento de suas práticas, princípios neoliberais. Na análise das políticas, vejo em operação princípios de acessibilidade para a garantia da condição de acesso, sem restrições, à vida social; estímulo ao autoinvestimento e ao desenvolvimento de habilidades; e competência e autonomia como princípios necessários na constituição dos sujeitos capazes de concorrência.

Essa necessidade de livre participação das pessoas com deficiência na sociedade, discutida nos documentos como uma questão de direitos humanos, deve ser uma das atuais preocupações da sociedade e, portanto, da educação e das escolas.

> Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o *pleno gozo desse direito* [...] (p. 25).
>
> (Brasil, 2007)

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua *plena participação na sociedade* e desenvolvimento de sua aprendizagem.
>
> (Brasil, 2009)

> O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a *plena participação dos alunos*, considerando suas necessidades específicas (p. 10).
>
> (Brasil, 2008a)

Diante da necessidade de garantia de livre participação social, entendo que incluir pessoas com deficiência nas escolas regulares pode significar primar pelo desenvolvimento da acessibilidade e da autonomia para que essas pessoas desenvolvam comportamentos não-passivos e de não-dependência diante das tantas oportunidades que a sociedade pode lhes apresentar.

Oportunidades de consumo que não podem ser ignoradas por ninguém. Se todos devem jogar o jogo econômico do neoliberalismo, o Estado deve garantir que todos tenham mínimas condições de estar no jogo e de permanecer jogando, afinal, "nenhuma ovelha é indiferente. Nem uma só deve escapar [...] dessa operação de direção e de condução que leva à salvação" (FOUCAULT, 2008a, p. 223), lembrando aqui que, como o filósofo nos mostra (1995), a salvação é deste mundo, sendo alcançada com a conquista de bens materiais, estabilidade financeira, etc.

Nesse contexto, considerando que uma das regras do jogo do mercado é a concorrência, é importante que os sujeitos se sintam livres para melhor escolher. Segundo Veiga-Neto (2000), no neoliberalismo, novas táticas e novos dispositivos são inventados para que o Estado opere sobre uma outra lógica. Uma dessas táticas é a produção discursiva (e, portanto, produtora) da liberdade. Falamos de um "sujeito-cliente" para quem as possibilidades de escolha são inúmeras. "O sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições" (VEIGA-NETO, 2000, p. 199).

> Reconhecendo a importância, para as pessoas com deficiência, de sua autonomia e independência individuais, inclusive da liberdade para fazer as próprias escolhas.
>
> Considerando que as pessoas com deficiência devem ter a oportunidade de participar ativamente das decisões relativas a programas e políticas, inclusive aos que lhes dizem respeito diretamente.
>
> (Brasil, 2007)

> Os Estados Partes tomarão medidas efetivas e apropriadas para eliminar a discriminação contra pessoas com deficiência, em todos os aspectos relativos a casamento, família, paternidade e relacionamentos, em igualdade de condições com as demais pessoas, de modo a assegurar que:
>
> a. Seja reconhecido o direito das pessoas com deficiência, em idade de contrair matrimônio, de casar-se e estabelecer família, com base no livre e pleno consentimento dos pretendentes;
>
> b. Sejam reconhecidos os direitos das pessoas com deficiência de decidir livre e responsavelmente sobre o número de filhos e o espaçamento entre esses filhos e de ter acesso a informações adequadas à idade e à educação em matéria de reprodução e de planejamento familiar, bem como os meios necessários para exercer esses direitos.
>
> (Brasil, 2007)

A liberdade de escolha aparece aqui, no meu entendimento, colada ao princípio da autonomia, uma vez que apenas aquele que desenvolve autonomia é capaz de efetivar suas próprias escolhas. O Estado, quando garante o acesso dos sujeitos com deficiências, seja nos espaços físicos, na comunicação ou na informação, parece estimular a garantia da "conscientização" do sujeito com deficiência sobre as ações e decisões governamentais que guiam o desenvolvimento da sociedade. Quanto maior for o conhecimento sobre o que acontece à sua sociedade de que esse sujeito dispuser, mais ele estará convencido de que

faz parte dessa sociedade e de que, portanto, pode opinar, criticar e "livremente" exercer sua "cidadania", acreditando, por fim, que suas escolhas são mesmo suas.

A aliança entre Estado-escola é então intensificada por essa necessidade de acesso e participação na vida social, pois é preciso que as crianças, todas elas, aprendam o que desejarem e como comportar-se para melhor responder às expectativas da sociedade, leia-se aqui, para melhor escolher, para escolher aquilo que seria decisivo e bom não só para o seu sucesso, mas em particular, aquilo que seria bom para o progresso, desenvolvimento e bem-estar de toda a sociedade (Gadelha, 2009). Portanto, a produção dessas formas de acessibilidade que levarão os alunos ao convencimento de que podem autonomamente escolher – e é preciso bem escolher – constitui-se como uma das diretrizes da educação na perspectiva da escola inclusiva.

> O atendimento educacional especializado [...] complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (p. 10).
>
> (Brasil, 2008a)

> Art. 13. São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:
> VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação.
>
> (Brasil, 2009)

O sujeito do neoliberalismo é, então, aquele que "pode" escolher, e, "para que cada um possa fazer 'livremente' suas escolhas, é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha" (VEIGA-NETO, 2000, p. 199). Desse modo, a escola inclusiva precisa produzir sujeitos competentes cujas potencialidades e habilidades devem ser maximamente desenvolvidas.

> Os Estados Partes se comprometem a adotar medidas imediatas, efetivas e apropriadas para:
> - Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência (p. 20)
> - Promover o reconhecimento das habilidades, dos méritos e das capacidades das pessoas com deficiência e de sua contribuição ao local de trabalho e ao mercado laboral (p. 21).
>
> Os Estados-Partes [...] assegurarão
> - O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima [...] (p. 28).
> - O máximo desenvolvimento possível da personalidade, dos talentos e das criatividades das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais (p. 28).
>
> Os Estados-partes assegurarão às pessoas com deficiência a possibilidade de adquirir as competências práticas e sociais necessárias de modo a facilitar às pessoas com deficiência sua plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade (p. 29).
>
> (Brasil, 2007)

De acordo com Gadelha (2009), nas últimas duas décadas, aproximadamente, tem sido despendida uma especial atenção à necessidade de desenvolvimento das competências dos professores, dos alunos, dos gestores escolares, etc. O conceito de competências tem sido amplamente discutido nos espaços acadêmicos e constitui-se hoje como uma meta das ações pedagógicas, sejam elas inclusivas ou não.

Com relação ao aluno, segundo o autor, o desenvolvimento de competências inscreve-se na instância do princípio de *aprender a aprender*. Nesse prisma, a escola inclusiva é convocada a reconhecer o aluno com deficiência como um aluno com potenciais habilidades a serem desenvolvidas. Aliando-se aos discursos da diversidade, os documentos analisados reconhecem que esse aluno também possui condições de desenvolvimento de competências (ainda que estas sejam inferiores) e que cabe à escola e aos seus atores descobrir quais são e estimulá-las. Sempre há o que desenvolver na tentativa de tornar esse sujeito útil de alguma forma aos objetivos neoliberais. Entendo que tais discursos funcionam

como operadores de ações de autoinvestimento, pois, se todos têm o que desenvolver, basta que cada um possa ocupar-se de si para que desenvolva condições de vida em sociedade e, no caso da sociedade vista sob a ótica neoliberal, para que tenha, entre outros aspectos, mais condições de concorrência e competição.

Ao olhar para a necessidade de desenvolvimento de competências, estabeleço relações com a ênfase dada nos documentos para a necessidade de igualdade de oportunidades. Penso que tais discursos, ao defenderem a necessidade de igualdade de oportunidades e a necessidade de descoberta das potencialidades dos sujeitos com deficiência, acabam operando como estratégias de subjetivação que resultam em ações de autoinvestimento dos alunos. Se todos têm as mesmas oportunidades e todos têm o que desenvolver, basta então que cada um invista em si, cada vez mais e melhor, para que tenha condições de participação na vida em sociedade.

> Para os propósitos da presente Convenção:
> Discriminação por motivo de deficiência significa qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o gozo ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro [...] (p. 17).
>
> Os Estados Partes, sujeitos ao disposto neste Artigo, tomarão todas as medidas apropriadas e efetivas para assegurar às pessoas com deficiência o igual direito de possuir ou herdar bens, de controlar as próprias finanças e de ter igual acesso a empréstimos bancários, hipotecas e outras formas de crédito financeiro, e assegurarão que as pessoas com deficiência não sejam arbitrariamente destituídas de seus bens (p. 23).
>
> Os Estados Partes desta Convenção reconhecem o igual direito de todas as pessoas com deficiência de viver na comunidade, com a mesma liberdade de escolha que as demais pessoas, e tomarão medidas efetivas e apropriadas para facilitar às pessoas com deficiência o pleno gozo desse direito [...] (p. 25).
>
> (Brasil, 2007)

> O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de eqüidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (p. 01).
>
> (Brasil, 2008a)

Aqui trago Gadelha (2009) novamente para associar a discussão sobre a igualdade de oportunidade como estímulo ao desenvolvimento do autoinvestimento e, portanto, das competências do aluno com a teoria do Capital Humano[36]. Segundo o autor, "[...] essa questão das competências, na medida em que se reporta ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e destrezas, tem a ver também com a instituição, demarcação, medição e comparação daqueles componentes de capital humano que têm ou não valor, no e para o mercado [...]" (GADELHA, 2009, p. 183).

Nesse sentido, entendo que é possível problematizar a utilidade da ideia de competências para a manutenção da normalidade e de práticas de normalização, pois entendo que, na medida em que nomeamos e localizamos habilidades e destrezas passíveis de serem desenvolvidas por alguns sujeitos, estamos também identificando aqueles incapazes de alcançá-las. A comparação aparece aqui como uma perversa estratégia de demarcação daqueles que são mais valorosos e que, portanto, merecem mais investimentos. Na lógica da concorrência, os sujeitos com deficiência, ainda que tenham competências a serem desenvolvidas, aparecem sempre em condição de desvantagem em relação aos ditos "normais", e sua qualidade "anormal" permanece destacada e fortalecida.

Assim, a igualdade de oportunidades, ainda que seja tão enfatizada e estimulada, e mesmo que seja garantida, não deixará de constituir-se dentro dessa lógica de manutenção da normalidade e demarcação da anormalidade. No entanto, entendo também que talvez resida exatamente nesse fato a sua produtividade, pois, se todos têm as mesmas oportunidades e todos têm o que desenvolver, aqueles que, em função de suas limitações,

[36] Uma discussão mais detalhada sobre a Teoria do Capital Humano será desenvolvida no terceiro e no quarto capítulo desta Tese.

acabam ficando em situação de desvantagem poderão, se convencidos de que estão sob condições de igualdade, assumir a necessidade de cada vez mais investir em si, procurando, pela intensidade crescente de autoinvestimento, alcançar os componentes do capital humano ditos normais.

Diante do que foi aqui discutido, entendo que pude, a partir de algumas recorrências discursivas e dos arranjos que visualizo entre elas, mostrar elementos que me anunciaram marcas de uma governamentalidade neoliberal operando na produção de subjetividades úteis para uma sociedade que pretende ser inclusiva. Aqui lembro que, ao encerrar esta parte da Tese, não procurei pelo esgotamento das possibilidades de análise das políticas de educação inclusiva.

Ao olhar para a produção discursiva da inclusão escolar, pude perceber que as práticas de inclusão, que em um primeiro momento eram apresentadas como uma possibilidade de escolarização aos sujeitos com deficiência, aos poucos foram sendo transformadas em uma obrigatoriedade das escolas regulares. Na medida em que efetivamos mais ações inclusivas, produzimos mais aproximação entre os sujeitos, o que possibilita mais controle, mais regulação e, desse modo, mais governo. Nessa lógica, visualizo a governamentalidade em operação no contexto dos materiais analisados buscando, pela aliança com a escola, produzir subjetividades que não cessem de se autoinvestir.

Ao visualizar tal deslocamento, visualizo ainda, pelo imperativo da inclusão, a ampliação daqueles que estão sob a categoria "incluídos", ou em situação de inclusão, ou como os que necessitam ser incluídos. Nessa lógica, a inclusão se constitui como um princípio de relação entre a escola e todos os sujeitos, *e também* como um princípio de relação do Estado com a população. Todos os sujeitos precisam desenvolver condições de inclusão, todos eles devem ter condições de investimento em si para se autogestar, alcançando possibilidades de participação, de autonomia, de autoeducação, de concorrência, entre outros. Quando cada sujeito conquistar tais predicados, a sociedade alcançará condições para organizar-se na lógica empresarial, pois "transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico – rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas – principalmente as grandes corporações – têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado" (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Partindo dessa forma de compreender o presente e aquilo que tem sido produzido pelas orientações educacionais do país, passo a compreender que as ações inclusivas, que em um primeiro momento foram narradas como ações a serem desenvolvidas com os

sujeitos com deficiências, ao conquistarem a forma imperativa, se mostram operando sobre todos os sujeitos, e não mais exclusivamente sobre um grupo específico deles. Na verdade, entendo que só se tornou possível falar em inclusão na esteira das deficiências, mobilizando-se todos a envolverem-se com ela, porque houve condições de possibilidade para isso – mas que condições seriam essas?

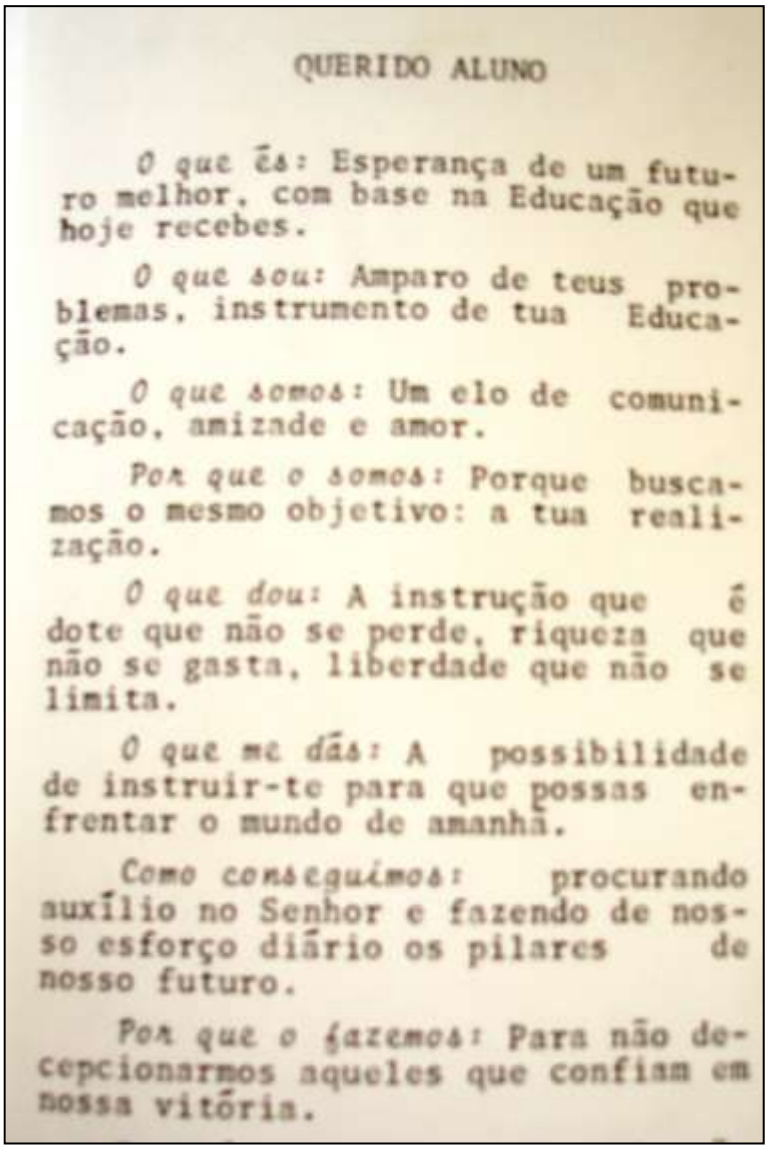
Entendo que os princípios neoliberais que ora direcionam as políticas de inclusão escolar há anos operam o governamento da população na busca de sua seguridade. Da mesma forma, a ocupação com o outro, condição para a efetivação da inclusão, há séculos constitui as relações humanas, ocupando, inclusive, centralidade nas questões morais. Assim, a questão que se faz importante neste momento é entender como esses princípios de autogestão e ocupação com o outro para fins inclusivos aparecem sendo gestados na vida em sociedade. Como se dá sua emergência e fortalecimento?

Minha tese é a de que as subjetividades que incorporam tais princípios nos seus modos de vida como verdades a serem defendidas e vivenciadas (que acabam fortalecendo esses próprios princípios) são produzidas, entre outras instâncias, pela escola. Ao visualizar na escola, ao longo de sua história, deslocamentos das práticas de normalização, em uma relação de aperfeiçoamento, para a produção dessas subjetividades, visualizo princípios contemporâneos para a produção de subjetividades sendo gestados na escola da Modernidade. Dito de outra forma, entendo que essa maquinaria escolar, que pela disciplina produziu um tipo específico de sujeito considerado moderno, continua se atualizando e hoje se constitui como uma maquinaria de produção de subjetividades para nosso tempo. O que cabe perguntar é como essa operação é posta em movimento? Ou então, como essa maquinaria de normalização, opera a produção de subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea?

Com a continuidade da Tese, a partir a articulação entre empreendimentos teóricos e análise dos documentos do acervo da escola, busco construir uma (possível) história do presente, contada a partir de dois focos: um primeiro localizado na escola como agência privilegiada para a produção de tipos específicos de sujeitos, e um segundo localizado no sujeito enquanto produzido pelas diferentes relações que ele estabelece em diferentes instâncias, além da relação dele com ele mesmo. O que pretendo aqui, com o cruzamento desses eixos, é compreender a partir de quais acontecimentos fomos nos tornando o que somos, ou melhor, fomos nos tornando subjetivados em busca da nossa permanente inclusão na sociedade contemporânea – da nossa inclusão e também da do outro.

CAPÍTULO III

Escola como maquinaria de normalização a serviço do Estado



QUERIDO ALUNO

O que és: Esperança de um futuro melhor, com base na Educação que hoje recebes.

O que sou: Amparo de teus problemas, instrumento de tua Educação.

O que somos: Um elo de comunicação, amizade e amor.

Por que o somos: Porque buscamos o mesmo objetivo: a tua realização.

O que dou: A instrução que é dote que não se perde, riqueza que não se gasta, liberdade que não se limita.

O que me dás: A possibilidade de instruir-te para que possas enfrentar o mundo de amanhã.

Como conseguimos: procurando auxílio no Senhor e fazendo de nosso esforço diário os pilares de nosso futuro.

Por que o fazemos: Para não decepcionarmos aqueles que confiam em nossa vitória.

(Homenagem da Escola aos alunos pelo Dia do Estudante/1982)

Escolho abrir esta discussão com os versos acima para anunciar as problematizações que constituem esta parte da Tese, onde procuro olhar para a escolarização, instituída como forma universal e obrigatória de educação há pouco mais de um século, a qual representa a materialização das idealizações modernas para a produção de uma sociedade segura, ordeira e supostamente fadada ao progresso. Trata-se de escola como lugar de verdade, como espaço de conquista do futuro, como instância ideal para a produção de um tipo de sujeito disciplinado que, na Contemporaneidade, se vê obrigado a se repensar, como veremos a seguir.

Sob a égide do pensamento moderno iluminista, vimos emergir, no final do século XIX e início do século XX, a institucionalização da educação em espaços que chamamos de escolas. A obrigatoriedade de escolarização como forma de educação (hegemônica) desde esse período faz da escola, no nosso tempo, uma prática quase tão natural quanto a própria vida. Por a pensarmos naturalmente, dificilmente perguntamo-nos sobre sua emergência, sobre os acontecimentos que possibilitaram sua obrigatoriedade e universalização, sua estruturação, seus fins, as racionalidades que a sustentam, os efeitos de suas práticas e os sujeitos que nelas são produzidos. Partindo dessas inquietações, a discussão que segue tem a intenção de olhar para a escola como uma maquinaria (de normalização) inventada na Modernidade como um dos lugares privilegiados para o exercício da disciplina – um lugar "que foi e continua sendo a principal instituição encarregada de construir um tipo de mundo" (VEIGA-NETO, 2006c, p. 104) que chamamos de Moderno.

Ao olhá-la sob essa perspectiva, tomo a compreensão de Varela e Alvarez-Uria (1992), entendendo que tal maquinaria, ao ser institucionalizada, tem no Estado uma fonte de energia que inaugura seus movimentos. Tais movimentos são transmitidos por um conjunto de engrenagens a um conjunto de máquinas que, uma vez em operação, buscam ao final a produção de sujeitos dentro de padrões estabelecidos em cada tempo. Essas máquinas podem ser compreendidas pelo conjunto de práticas desenvolvidas no interior da escola que, engendradas umas nas outras, produzem esse sujeito idealizado.

Essa compreensão resulta especialmente da análise arqueológica empreendida pelos referidos autores com relação à invenção da escola, cuja necessidade é justificada por eles pelo fato de que "a escola nem sempre existiu, daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 68).

Ao empreender tal análise, Varela e Alvarez-Uria localizam – na invenção da infância, na criação de um espaço específico destinado à educação das crianças, no

aparecimento de um corpo de especialistas (professores, higienistas, médicos e puericultores, entre outros), no combate a outros modos de educação existentes na sociedade e, finalmente, na institucionalização da escola como instância obrigatória – acontecimentos que possibilitaram a emergência dessa maquinaria como instituição nacional, mantida pelo Estado. Assim, a escola passou a ser compreendida, desde há muitas décadas, como uma prática natural e necessária ao desenvolvimento da sociedade. Trata-se de uma "maquinaria de governo da infância" que "não apareceu de súbito, mas ao invés disso, reuniu e instrumentalizou uma série de dispositivos que emergiram e se configuraram a partir do século XVI" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 69) e que é percebida como útil à governamentalização do Estado no final do século XIX e início do século XX (na Europa inicialmente).

Tal época é marcada pela ascensão da nova classe social burguesa ao poder— Inglaterra (1688) e França (1789) —, que, em oposição ao controle absoluto da monarquia, apresenta ao mundo uma nova forma de Governo, cujos fins se ampliam. A primeira manifestação de crise do sistema de Governo da Modernidade (Absolutismo) é datada do século XVII, época da Revolução Inglesa. Tal Revolução pode ser lida como condição de possibilidade para a Revolução Industrial, iniciada na Inglaterra no século XVIII e expandida para o resto do mundo a partir do século seguinte, resultando no avanço do sistema capitalista. Cento e cinquenta anos após a Revolução Inglesa, dá-se a Revolução Francesa, também burguesa, com fins semelhantes aos da anterior. Seus resultados acabam fortalecendo esse novo ordenamento social, econômico e político que se gestava na época e que cronologicamente passa a ser nomeado de Idade Contemporânea.

Nessa nova ordem, defendia-se a necessidade de construção de uma sociedade democrática cujo "direito de todos à educação" aparece como uma meta a ser alcançada para a conquista do progresso, o que, por sua vez, passa pela produção de uma sociedade de letrados (conscientes de suas capacidades racionais), pela "superação" da ignorância, da irracionalidade. A escolarização desponta, então, como uma das estratégias, no conjunto de outras, "destinadas ao controle das classes populares" para a "transformação das classes perigosas e de suas cotidianas formas de existência" (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 88).

A operacionalização dessa transformação do "potencial perigo representado por alguns" ao "idealizado progresso de todos" passa pela escola, maquinaria de normalização que atua pela disciplina na produção desse tipo ideal de homem instituído na lógica moderna. Assim, temos no século XIX e meados do XX uma sociedade cronologicamente localizada como contemporânea que se desenvolve na esteira de um modo de vida que pode

ser nomeado de moderno (disciplinar), cuja implementação tem a escola como uma de suas principais responsáveis.

Feitas essas localizações, esclareço que, ao tomar como foco desta Tese a busca pela compreensão sobre como produzimos, na Contemporaneidade, subjetividades adequadas aos princípios inclusivos, me sinto "obrigada" a olhar para a escola, especialmente porque, ao levar a cabo o projeto de sociedade moderno[37], tal instituição acaba produzindo um tipo de sujeito adequado a esse fim que é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. Dito de outra forma, entendo que é pela invenção da escola, "construção moderna construtora da Modernidade" (PINEAU, 2008, p. 84), que se inventa um espaço privilegiado para a produção do sujeito cartesiano, um sujeito racional, consciente de si mesmo, subjetivado para planificar e responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época.

> Esse sujeito [...] torna-se racional, calculador, planificador. Compreende e crê que, por meio da razão, sua função seja obter o controle do mundo exterior, ser capaz de frear e ordenar seu decorrer imprevisível e modificá-lo para a satisfação de seus fins. Vincula-se ao mundo a partir de uma postura exclusivamente ativa – é ele que conhece, estuda, investiga, compreende – enquanto o exterior ocupa exclusivamente o papel passivo de ser conhecido, estudado, investigado, compreendido (PINEAU, 2008, p. 86).

Esse sujeito, produzido como consciente de si, acaba sendo responsabilizado pelo que lhe acontece, pela gestão de sua independência. De forma consciente deve, portanto, tomar suas decisões, fazer *livremente* suas escolhas e responsabilizar-se por elas. É preciso então bem escolher, e, como falamos em uma sociedade governamentalizada, é preciso, ainda, escolher bem pelo bem de todos, da população.

É apostando nesse sujeito, capaz de razão, responsável pelas suas ações e pela melhor condução do coletivo em busca do desenvolvimento de uma sociedade planejada, organizada e segura, que vimos a Modernidade e a educação moderna se estruturarem. Ternes (2006, p. 94) ressalta que Foucault analisa essa capacidade racional que o homem precisa desenvolver como "o elemento constitutivo da cultura ocidental" moderna. Tal análise é foco da discussão empreendida pelo filósofo em 1984 a partir da resposta de Kant para a questão *Was ist Aufklärung?* (O que são as Luzes?), publicada pelo periódico alemão

[37] Apenas esclareço que entendo que não seja a "a escola" a instituição responsável pela produção da Modernidade, mas que esta foi produzida por uma rede de dispositivos disciplinares da qual a escola é parte significativa; no entanto, em função do foco desta parte da Tese, a discussão desenvolvida trará a escola como centro desse processo em muitos momentos.

Berlinische Monatsschrift em dezembro de 1784[38], questão essa que, para Foucault, representa aquilo que a "filosofia moderna não foi capaz de responder, mas da qual ela nunca conseguiu se desembaraçar" (2005, p. 335).

Segundo Foucault (2005), Kant, ao responder a questão, indica *Aufklärung* como uma possibilidade, uma saída para o estado de menoridade. Por ""menoridade" ele entende certo estado de nossa vontade que nos faz aceitar a autoridade de algum outro para nos conduzir nos domínios em que convém fazer uso da razão" (FOUCAULT, 2005, p. 337). Assim, é o homem, ele próprio, que deve ser o responsável pela saída desse estado de menoridade, o que implica uma autocondução adequada em busca desse fim, para a qual há, segundo Kant, duas condições.

A primeira seria a necessidade de discriminação daquilo que é feito em função de uma atitude de obediência e de uma atitude racional. A atitude de obediência representaria aqui um estado de menoridade, em que o homem se deixa conduzir, não pelo uso da razão, mas pela imposição de normas de conduta. Nesse contexto, o problema não está localizado na necessidade de obediência, mas na ausência do exercício racional. Ora, se é a capacidade racional a "descoberta" moderna que diferencia e liberta o homem, é preciso então que ela seja exercitada. É preciso que esse homem se perceba como livre para escolher, ainda que as possibilidades de escolhas estejam direcionadas a uma finalidade de condução maior. "Obedeçam e vocês poderão raciocinar tanto quanto quiserem" (FOUCAULT, 2005, p. 339) e assim poderão conquistar a maioridade.

A maioridade seria então alcançada pela possibilidade de raciocinar por raciocinar, raciocinar para perceber-se como "capaz de". Nessa lógica, desde que paguemos os impostos, poderemos pensar o que quisermos sobre eles ou então, desde que estejamos presentes na escola de forma disciplinada, poderemos raciocinar tanto quanto quisermos sobre os conteúdos trabalhados, sobre as relações que estabelecemos, sobre o quanto estamos aprendendo (ou não) com as práticas que são desenvolvidas. Obedeçamos porque é preciso, raciocinemos porque é possível.

A esse respeito, Foucault (2005) indica a segunda condição apresentada por Kant para a saída do estado de menoridade, qual seja, a necessidade de distinção entre o uso privado e o uso público da razão. Diz ele que o homem

---

[38] Publicado no Brasil em: KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. Rio de Janeiro: Vozes, 1985. 2ª edição.

> [...] faz um uso privado de sua razão quando ele é "uma peça de uma máquina"; ou seja, quando ele tem um papel a desempenhar na sociedade e funções a exercer: ser soldado, ter impostos a pagar [...] tudo isso faz do ser humano um segmento particular na sociedade. Kant não pede que se pratique uma obediência cega e tola; mas que se faça um uso da razão adaptado a essas circunstâncias determinadas [...]. Não pode haver, portanto, aí, uso livre da razão. Em compensação, quando se raciocina apenas para fazer uso de sua razão, quando se raciocina como ser racional (e não como peça de uma máquina), quando se raciocina como membro da humanidade racional, então o uso da razão deve ser livre e público (FOUCAULT, 2005, p. 339).

Nessa perspectiva, a maioridade é conquistada quando, além de fazer uso livre da razão, o homem é capaz ainda de fazê-lo na articulação com o uso privado da razão. Assim, concebendo o homem como ser "livre para escolher", faz-se preciso que instâncias de ensinamento sobre o que deve ser escolhido sejam inventadas. É preciso que aprendamos a escolher obedecer para que o dispêndio de forças na ação de governamento seja a mínima possível, uma vez que, nessa lógica, a condução se dá de forma consentida e não-violenta (o que caracteriza os Estados de Justiça e Administrativos, discutidos logo mais à frente).

É a partir dessa compreensão de homem que pelo esclarecimento passa de um estado de menoridade para um estado de maioridade e do projeto de sociedade que esta representa que Kant sistematiza em *Sobre a Pedagogia*[39] aquilo que hoje podemos compreender como premissas da educação moderna, motivo pelo qual o trago para esta discussão. Kant compreendia a educação como uma "arte", defendendo que ela deveria ser raciocinada para que se pudesse desenvolver a natureza humana de tal modo que se conseguisse formar homens capazes de conquistar o seu destino. Ele advertia, ainda: "não se deve educar as crianças segundo o presente estado da espécie humana, mas segundo um estado melhor [...] isto é, segundo a ideia de humanidade e da sua inteira destinação" (1999, p. 22). Nessa lógica, o destino humano seria, como vimos, o exercício consciente da razão como caminho para a autocondução.

Veem-se aqui os conceitos de sujeito e de razão sendo agregados a um terceiro elemento: futuro. A ideia de progresso, de conquista de melhores condições em um tempo vindouro a partir daquilo que se faz no presente passa a ser uma meta a ser atingida pelo sujeito na Modernidade. O futuro é agora um produto da ação humana, e, nesse contexto, o sujeito movido pela razão deve ser capaz de tornar-se o responsável pelo que lhe acontece(rá). Sujeito, razão e futuro, em seu conjunto, representam a centralidade da

---

[39] A obra *Sobre a Pedagogia* origina-se nos cursos ministrados por Kant na Universidade de Königsberg nos anos de 1776/77; 1783/84 e 1786/87. Coube a Theodoro Rink a organização de tais cursos e a publicação da referida obra em 1923 na Alemanha. A publicação brasileira aqui referendada é de responsabilidade de Francisco Cock Fontanella; sua primeira impressão data de 1996, e a segunda, de 1999, ambas pela Editora Unimep/São Paulo.

instituição da Modernidade e a reorientação das finalidades da educação e das práticas escolares, que deixam de objetivar a conquista de merecimentos divinos e passam a objetivar a conquista de uma vida mundana segura, como vemos no fragmento de registro escolar que segue:

> A Instrução dirige um apelo a todos vós de acordo com o lema da nossa querida Escola "Para adiante e sempre além" para que no próximo ano venham mais entusiasmados, mais patriotas, enfim, colegiais compenetrados, cumpridores do seu dever, que possam formar o Brasil de amanhã.
> A Escola quer que dia a dia, ano a ano, compreendais melhor que o Brasil precisa de homens que, não ignorando as suas riquezas, conheçam seu glorioso destino e trabalhem para o seu engrandecimento. Para a mocidade brasileira é que está destinada a grande tarefa de tornar o Brasil um dos mais civilizados países do mundo.
>
> ("As Férias", Jornal "A Instrução", Dezembro/1941)

Nessa perspectiva, a escola aparece como lugar onde melhor seria posta em prática a arte de ensinar os homens com vistas ao desenvolvimento de uma sociedade modernamente projetada. Para Pineau (2008), é a escola a instituição que melhor se encarregou da definição moderna de educação, fato esse que, segundo o autor, colabora para o seu triunfo como uma das principais instituições responsáveis pela formação humana até os dias atuais.

Instituída como o lugar das verdades alcançáveis pelo exercício da racionalidade, a escola torna-se uma ponte entre o sujeito que conhece e aquilo que se deve conhecer.

> "Plantador lança na terra a semente para nascer, professora nos ensina como tudo deve ser".
>
> ("A Escola", de M. E. C.; aluna do 2º ano, turma 2. Jornal "A Instrução", Julho/1938)

> "Escola, que seremos sem ti, sem este berço de cultura? Sem esta luz que ilumina nosso caminho?"
>
> ("Escola", produção da aluna E. S., 6ª série, Turma 68. Jornal "Gazeta Bilaquiana", Outubro/1976)

Segundo Kant (1999, p.15), "o homem não pode se tornar verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz". É a maquinaria escolar, então, que o ensina a desenvolver sua condição de humanidade pelo afastamento da sua condição de animalidade. Enquanto ser vivo e racional, tem o homem disposição natural à humanidade, precisando ser educado para que se torne verdadeiramente homem. Para atingir sua humanidade, ele deve ser impedido, através da disciplina[40], de desviar-se de suas inclinações animais, irracionais.

> A disciplina transforma a animalidade em humanidade. Um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser; uma razão exterior a ele tomou por ele antecipadamente todos os cuidados necessários. Mas o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta. Entretanto, por ele não ter a capacidade imediata de o realizar, mas vir ao mundo em estado bruto, outros devem fazê-lo por ele. A espécie humana é obrigada a extrair de si mesma pouco a pouco, com suas próprias forças, todas as qualidades naturais, que pertencem à humanidade. Uma geração educa a outra (KANT, 1999, p. 12).

Não nascemos prontos e, pela razão/educação, tornamo-nos capazes de assumir a tarefa de autoprodução. Desenvolver essa tarefa de autoprodução/autogovernamento em um Estado governamentalizado implica, no entanto, o desenvolvimento conjunto do governo de todos. "O poder deve, em uma mesma operação, manifestar-se sobre todos para produzir em cada um, um sujeito determinado" (PINEAU, 2008, p. 91).

Temos, então, a Modernidade, através da instituição de sistemas nacionais de educação, operando o governamento do conjunto da população, e as escolas, entre outras instituições, operando o autogovernamento de cada sujeito dessa população. Nessa lógica, o Estado materializa ações, por meio dos Sistemas Nacionais de Educação, em parceria com a

---

[40] O conceito de disciplina é particularmente importante em *Sobre a Pedagogia*, porém faz-se necessário explicar que Kant não o utiliza com a mesma significação dada por Foucault em seus estudos. Para Kant, a disciplina constituiria um fim da ação educativa, sendo compreendida como a restrição às inclinações naturais que não correspondem a fins que ele considerava humanos.

área da saúde e da assistência, por exemplo, que transcendem os limites físicos das escolas, preocupando-se com a vida doméstica e familiar.

Assim, vemos o agenciamento do Estado com a maquinaria escolar para a promoção da vida; o cruzamento da disciplina com a biopolítica para a produção da seguridade de todos; e a instituição de novos contornos nas práticas de normalização para a formação de indivíduos sujeitados e subjetivados na governamentalidade biopolítica neoliberal, conforme passarei a discutir a seguir.

3.1 Educação, escolarização e biopolítica: agenciamentos possíveis

Conforme Castro (2009, p. 301), Foucault, quando caracteriza a Modernidade "com base nas formas de exercício de poder", acaba equiparando-a com a época da normalização, "[...] época de um poder que se exerce como disciplina sobre os indivíduos e como biopolítica sobre as populações. A Modernidade é, definitivamente, a época do biopoder". Segundo o filósofo, o poder, na sua forma moderna, se exerce não no domínio da lei, mas no domínio da norma. O autor distingue duas modalidades de exercício de poder no ocidente moderno: a disciplina — cujo alvo é o indivíduo — e a biopolítica — cujo alvo é a população. "Disciplina e biopolítica são os eixos que conformam o biopoder. Com efeito, o biopoder define o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida, biologicamente considerada" (CASTRO, 2009, p. 309).

Nessa lógica, normalizar significa tratar de regular a vida do indivíduo e da população em uma relação de articulação e cruzamento entre norma da disciplina e norma da regulação.

> [...] pode-se dizer que o elemento que vai circular entre o disciplinar e o regulamentador, que vai se aplicar, da mesma forma, ao corpo e à população, que permite a um só tempo controlar a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica, esse elemento que circula entre um e outro é a "norma". A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo quanto a uma população que se quer regulamentar (FOUCAULT, 1999, p. 302).

Como vimos, Foucault denomina de *biopoder* essa nova forma de poder, que se estabelece a partir do Estado governamentalizado do século XVIII, operado não somente no

indivíduo que se deseja conduzir, como sobre o grupo de indivíduos que se deseja governar (população).

Segundo o filósofo (1995), as relações de poder foram sendo governamentalizadas à medida que o Estado moderno ocidental assume como sua a função de condução das condutas dos indivíduos "ao agregar a individualização efetuada pelo jogo do pastor, durante o século XV, à totalização operada pelo jogo da cidade, no registro da soberania, entre os séculos XVI e XVII" (MACHADO, 2009, p. 26).

Sendo a única religião organizada em forma de Igreja, o cristianismo imperou como modo de condução das condutas durante a Idade Média, no chamado "Estado de justiça", instituindo uma forma de servidão de alguns indivíduos com relação a outros, autorizados a isso em função de sua qualidade religiosa. Nessa lógica, obedecia-se ao pastor não da mesma maneira nem com os mesmos princípios que se obedecia aos príncipes, aos magistrados, aos profetas, etc. "Para um cristão, obedecer não é obedecer a uma lei, não é obedecer a um princípio, não é obedecer em função de um elemento racional qualquer, é pôr-se inteiramente na dependência de alguém por ser alguém" (FOUCAULT, 2008a, p. 233). O que se estabelece aqui, conforme o filósofo, é uma instância de obediência pura que representa uma condição de possibilidade para o exercício da obediência característica do homem moderno, conforme já discutimos.

Com a Reforma Protestante, no século XV, abre-se uma fenda no cristianismo (e, consequentemente, na pastoral cristã) que obriga a Igreja a reestruturar-se e a repensar a relação estabelecida com os seus seguidores.

> Uma vez que existiam duas religiões concorrentes no mesmo ambiente cultural e territorial, já não era suficiente que os fiéis obedecessem a determinados rituais: tornou-se necessária a interiorização das crenças e o exercício de um controle superior sobre elas para evitar que os fiéis se identificassem com a outra religião (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 42).

Fez-se necessário, então, uma reorganização da Igreja cristã com relação às estratégias de condução dos fiéis, pois havia agora a possibilidade de os indivíduos olharem para si mesmos identificando o que acreditavam e escolhendo a quem deveriam seguir e a quem seria dado o direito de condução de suas condutas, o que ocasionou o enfraquecimento da Igreja.

Nesse contexto, instauram-se as condições para que o corpo de indivíduos fosse conduzido a partir de outras formas de Governo, momento em que vemos emergir novas

artes de Governar em torno de uma razão de Estado. Assim, o até então Estado de Justiça vai aos poucos tornando-se Estado administrativo, caracterizado principalmente pelo exercício de um poder violento, centralizado na vontade do soberano. Conforme Gadelha (2009, p. 56), Foucault aponta uma predominância dessa "relação de soberania" até os séculos XVII e XVIII. Tal relação "estende-se por todo o corpo social, configurando certa mecânica de exercício de poder", exercido sobre os limites de um território e, mais especificamente, sobre os bens e riquezas produzidas nesse território por seus habitantes. Nesse exercício de poder, há uma ideia de apropriação do poder, posicionado na figura do soberano. Trata-se, assim, de um posicionamento que toma "a existência física do soberano como fundamento e centro do poder" (GADELHA, 2009, p. 57).

Nesse momento, ainda que o Estado seja organizado em torno de uma racionalidade própria, as artes de governar não são colocadas em funcionamento em toda sua produtividade, pois, "de um lado, existe um quadro muito vasto e rígido da soberania e, por outro, um modelo inconsistente da família e, consequentemente, da economia, que estava muito ligada ao doméstico" (KLAUS, 2009, p. 192). É somente a partir do século XVIII, com a emergência do problema da população, que se dá a possibilidade do desbloqueio da arte de governar.

Segundo Foucault (2008a), no decorrer do século XVIII, nas sociedades ocidentais, determinados acontecimentos imprimem aos estados administrativos dificuldades para que estes se mantenham vigentes. O crescimento monetário, a ampliação da produção agrícola e o aumento do crescimento demográfico, especialmente na Europa, tornam o processo de administração do território um problema para o Estado. A massa de indivíduos que habita agora o território precisa ser conduzida de forma organizada (para ser produtiva); assim, para que fosse possível a manutenção das forças do Estado, fez-se necessário governar focando não mais o território, mas os habitantes desse território. Novas configurações de poder são estruturadas de modo a permitir ao Estado a gerência desse novo foco de governo. Dessa forma, aumentar a vida produtiva da população passou a representar a possibilidade de manutenção e fortalecimento do Estado.

Tem-se aí as ações do governo sendo orientadas por um novo foco, que se tornou possível a partir da invenção da categoria "população" pelas *expertises* da biopolítica no século XVIII, como a Estatística, o Direito, a Medicina Social, a Saúde Pública (Machado, 2009). Assim, a partir desse momento, o Estado passa a ocupar-se da população pela constituição de uma nova tecnologia de poder — biopoder —, exercida sobre a vida coletiva buscando o aumento de sua produtividade e utilidade.

Nesse deslocamento do Estado administrativo para Estado governamentalizado, reconfiguram-se as práticas de poder pastoral, colaborando com a organização e manutenção do Estado. Se anteriormente a condução dos indivíduos constituía-se como um problema religioso, com a constituição da massa populacional, tal condução torna-se também uma questão política. E é aqui que vemos o Estado tomando para si a tecnologia do poder pastoral das antigas instituições cristãs, reconfigurando-as. O Estado passa, então, a conduzir os indivíduos em direção à salvação. Tal salvação era passível de ser alcançada "neste mundo", com a conquista de "saúde, bem-estar (riqueza suficiente, padrão de vida), segurança, proteção contra acidentes" (FOUCAULT, 1995, p. 37) – promessas de conquistas de objetivos mundanos, como diz o filósofo, alcançadas por todos aqueles que aceitassem obedientemente a "salvadora" condução do Estado.

Ao falar em pastorado, Foucault fala de "uma forma de poder que não cuida apenas da comunidade como um todo, mas de cada indivíduo em particular, durante toda a sua vida" (FOUCAULT, 1995, p. 237). O pastorado cristão, ao efetivar-se como uma prática política calculada e refletida, possibilita a governamentalização do Estado e a emergência do Estado moderno.

É na aula do dia 22 de fevereiro do Curso de 1978 que Foucault propõe a discussão e as análises sobre o pastorado cristão na forma como se apresenta a partir do século III, procurando especificar diferenças entre essa forma de pastorado e as tradições oriental e hebraica, discutidas nas aulas anteriores do Curso (aulas dos dias 08 e 15 de fevereiro). Conforme ele aponta, trata-se de uma forma diferente de pastorado porque foi enriquecida pelo pensamento cristão, porque passa a constituir-se como uma rede densa e institucionalizada e principalmente porque dá lugar a uma arte de conduzir, dirigir, guiar, manipular os homens, "uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo de sua existência" (FOUCAULT, 2008a, p. 219).

Essa forma de poder está relacionada com a salvação — de todos e de cada um. O pastor deve guiar a todos, cuidando para que progridam em direção à salvação — com a Lei —, na medida em que, para alcançar a salvação, é preciso garantir que o rebanho se submeta à vontade de Deus e com a verdade, pois só se alcança a salvação obedecendo-se às leis com a intenção de aceitar, acreditar e professar certas verdades. "O pastor guia para a salvação, prescreve as Leis, ensina a verdade" (FOUCAULT, 2008a, p. 221). No entanto, para Foucault, não reside apenas no plano de relação entre esses aspectos a produtividade da tecnologia de poder pastoral para a governamentalização do Estado. Tal produtividade

pode ser encontrada nas novas configurações que a relação salvação-Lei-verdade vai ganhar a partir de cinco princípios que serão agora rapidamente discutidos.

Um primeiro princípio diz respeito ao estabelecimento de uma relação não-global, integral e paradoxalmente distributiva entre o pastor cristão e suas ovelhas. São relações integrais porque o pastor deve garantir a salvação de todas e de cada uma de suas ovelhas. "Nenhuma ovelha é indiferente. Nem uma só deve escapar desse movimento, dessa operação de direção e de condução que leva à salvação" (FOUCAULT, 2008a, p. 223). São relações paradoxalmente distributivas porque essa necessidade de salvar a todos implica aceitar que às vezes é preciso sacrificar uma ovelha para garantir a salvação das demais. "A ovelha que escandaliza, a ovelha cuja corrupção ameaça corromper todo o rebanho, deve ser abandonada, deve ser eventualmente excluída, expulsa, etc." (FOUCAULT, 2008a, p. 224). Em suma, a salvação de uma só ovelha deve ser tanto um motivo de preocupação para o pastor quanto a salvação de todo o rebanho.

Agregados a esse primeiro princípio, Foucault (2008a) destaca mais quatro: princípio da responsabilidade analítica – o pastor deve prestar conta de todas as suas ovelhas, prestando também conta de todos os atos de cada uma dessas ovelhas; princípio da transferência exaustiva e instantânea – tudo de bom e de ruim que cada ovelha fizer será também creditado ao pastor; princípio da inversão do sacrifício — "o pastor deve aceitar o perigo de morrer para salvar a alma dos outros. É exatamente quando aceitar morrer pelos outros que o pastor será salvo" (2008a, p. 227); e princípio da correspondência alternada — para salvar seu rebanho do perigo a que este está permanentemente exposto (tentações), o pastor deve lutar sem cessar, buscando aquelas ovelhas que porventura se desgarrarem, e apenas assim ele próprio estará salvo. As fraquezas do rebanho constituem, então, uma condição para a salvação do próprio pastor; em contrapartida, as fraquezas do pastor constituem condição para a salvação do rebanho, pois, na medida em que o pastor mostra suas fraquezas ao rebanho, na medida em que se deixa perceber como também possuidor de imperfeições, constitui-se como exemplo de conduta a ser seguida pelos seus fiéis.

Segundo Foucault (2008a), tais princípios regentes da relação entre pastor e rebanho são prelúdio da governamentalização do Estado, uma vez que instituem uma nova forma de poder a partir de modos específicos de constituição do sujeito – um sujeito cujos méritos são identificados de maneira analítica, sujeitado em redes contínuas de obediência, subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta. São modos de subjetivação que constituem, por fim, o sujeito ocidental moderno (Foucault, 2008a). Aqui cabe destacar que essa rede de obediência em que esse sujeito é produzido tem como efeito a renúncia da sua

vontade própria. A prática da obediência leva ao estado de humildade, o que possibilita que aceitemos, por práticas de subjetivação, a condução do outro. Entendo ser importante ratificar que tal condução, conforme Kant (1985), no Estado governamentalizado, é feita de forma consentida porque racionalizada e, portanto, mais econômica em termos de dispêndio de força. Nesse Estado, obedeço porque aceito ser conduzida de determinada forma, e não porque sou violentamente dominada para tal fim.

Nessa lógica, Foucault (2008a) ainda lembra que ser humilde significa saber que toda vontade própria é uma vontade ruim e que, portanto, é preciso exercitar permanentemente a renúncia dessa vontade, não devendo haver outra vontade senão a vontade de não ter vontade. Entendo o exercício da obediência como uma condição de possibilidade para o próprio exercício das ações disciplinares que, ao aperfeiçoá-la, a constitui como uma necessidade assumida pela maquinaria escolar, especialmente na condução das crianças. Esse sujeito subjetivado para a obediência é o sujeito que mais facilmente se deixará disciplinar, internalizando princípios de comportamento desejáveis que resultam em uma autocondução mais "adequada" dentro dos padrões de cada época.

Assim, "a disciplina" e a "obediência" não se constituem como sinônimos, uma vez que a disciplina é solicitada por aquele que sofre sua ação e a obediência é solicitada por aquele que deseja ser obedecido. Portanto, se a escola disciplina numa articulação com a vontade do sujeito, estimulando a busca de sua própria verdade, o faz não por uma relação de obediência. Por isso, entendo que a disciplina aperfeiçoa a obediência, convencendo o sujeito de que tal escolha é a melhor para ele, dando-lhe razões para que queira fazê-la, subjetivando-o (pela verdade) para assumir que é ele quem está escolhendo.

> A responsabilidade da alma é cuidar do corpo para este não se entregar ao vício e as obras más. Que seria de nós se a nossa alma mandasse no corpo? Creaturas fracas entregues a preguiça e ao vício. Portanto, não devemos permitir que o nosso corpo vença nossa alma. Não esqueçamos que a alma pura é fonte da felicidade.
>
> ("Da Alma", produção do aluno V. S., 4º Ano – Turma 6. Jornal "A Instrução", 1938)

Pedrinho era filho de um lavrador; pobre, mas honrado. Era um menino bem educado e trabalhador. Logo que o sol nascia, levantava-se para ajudar seu pai a lavrar a terra, depois de feito o seu trabalho, ia a sua casa cuidar dos seus irmãos; pois não tinham mãe.

Trabalhava não por obrigação, mas também achava que era um dever. Queria ser um homem honrado e trabalhador, para sustentar a sua família, e para o enriquecimento de sua Pátria.

Trabalhar para a nossa família e para o engrandecimento da nossa Pátria deve ser uma das nossas maiores ambições.

("Pedrinho", produção da aluna M. H. R. C., 4º Ano – Turma 1. Jornal "A Instrução", 1938)

Juntamente com a reconfiguração das técnicas do pastorado, o Estado governamentalizado assume ainda objetivos do regime da soberania, intentando fortalecer a sua própria força, como já visto, visando agora a regular e controlar mais a população do que o espaço territorial. Nessa aliança entre pastorado e Razão de Estado (em que vemos a direção moral dos indivíduos sendo operada em comunhão com o aumento da potência do Estado), podemos, então, localizar a necessidade de articulação entre o Estado com a maquinaria de normalização chamada de escola (entre outras instituições, práticas e saberes), o que implica o seu aumento e fortalecimento, através das práticas de governamento e subjetivação que nela são operacionalizadas nas relações de poder que a constituem. A esse respeito, Foucault (2006c) comenta:

> As relações de poder existem entre um homem e uma mulher, entre aquele que sabe e aquele que não sabe, entre os pais e as crianças, na família. Na sociedade há milhares e milhares de relações de poder e, por conseguinte, relações de forças de pequenos enfrentamentos, microlutas, de algum modo. Se é verdade que essas pequenas relações de poder são com freqüência comandadas, induzidas do alto pelos grandes poderes de Estado ou pelas grandes dominações de classe, é preciso ainda dizer que, em sentido inverso, uma dominação de classe ou uma estrutura de Estado só pode bem funcionar se há, na base, essas pequenas relações de poder. O que seria o poder de Estado, aquele que impõe, por exemplo, o serviço militar, se não houvesse, em torno de cada indivíduo, todo um feixe de relações de poder que o liga a seus pais, a seu patrão, a seu professor—àquele que sabe, àquele que lhe enfiou na cabeça tal ou tal ideia? (FOUCAULT, 2006c, p. 231).

Nesse Estado governamentalizado, o exercício do poder dá-se de forma sutil, sendo capilarizado nas relações sociais pelas ações de investimento de poder sobre o corpo do indivíduo — pela operação de práticas disciplinares, que aparecem durante o deslocamento da soberania para a constituição do Estado de governo — e sobre a totalidade do corpo populacional. Assim, com essa capilarização do poder nas tramas sociais, temos o máximo governo pela mínima aplicação de poder.

Na esteira da necessidade de empenho de um exercício mínimo de poder, toma-se a vida biológica da população como uma preocupação do Estado, cujo foco passa a ser o desenvolvimento de mecanismos, técnicas, estratégias para a sua manutenção e otimização. Segundo Foucault (2008), há aqui uma transformação dos mecanismos de poder: o direito soberano sobre a vida, de fazer morrer ou deixar viver, vê-se aos poucos substituído por um poder de fazer viver ou deixar morrer. "Pela primeira vez, o fato de viver não constitui uma base que emerge vez em quando, pela morte e a fatalidade, entrando no campo de controle do saber e das intervenções de poder" (CASTRO, 2009, p. 58).

Nessa racionalidade, o Governo olha para a população, "interessa-se pelas vidas de seus súditos e as administra; quer que vivam mais, que se alimentem de determinada maneira e que adotem hábitos higiênicos" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 159), quer que a vida se mantenha segura (e produtiva). Vemos aqui um Estado fortalecido tanto pela capilarização das ações de governamento entre os sujeitos da população, quanto pela ampliação da abrangência do controle relativo à vida de cada um desses sujeitos.

Essa atenção estatal à vida em busca de sua otimização produtiva tem relação direta com o desenvolvimento da sociedade capitalista, servindo para administrar a formação do homem em sua relação com os meios de produção e com os processos econômicos. Foi fortalecida no século XIX pelo avanço das sociedades industriais, pela "expansão das estradas de ferro, a conquista de países e reinos na África e na Ásia, as descobertas científicas, a difusão das letras" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 160), avanços esses que dão um novo desenho para as relações estabelecidas nas sociedades nesse período. Aliada a esses avanços, temos também nesse período a evolução significativa dos movimentos migratórios do campo para a cidade, iniciados no século XVIII, que, associados às ações das *expertises* da biopolítica, resultam em uma ampliação dos índices demográficos, pelo aumento da taxa de natalidade e diminuição da taxa de mortalidade. Em seu conjunto, todos esses fatores, por sua vez, pressupõem a necessidade cada vez maior de novas formas de governamentalidade biopolíticas para a manutenção organizada do desenvolvimento crescente.

Como tais mudanças podem ser pensadas no agenciamento com as questões educacionais? Entendo que podemos pensá-las partindo da integração das disciplinas— tecnologia de poder emergente antes da instituição do capitalismo como sistema econômico regente das relações comerciais, cujo alvo de poder é a mente e o corpo do indivíduo — com a biopolítica na prática escolar. É a escola, como lembra Veiga-Neto (2000), que, na perspectiva foucaultiana, se apresenta como uma "dobradiça" entre as práticas de condução individuais e as práticas de condução do todo que se quer governar.

Assim, entendendo com Foucault que a Modernidade é a época do biopoder e concordando que a educação e as práticas escolares têm uma relação de imanência com a instituição da Modernidade, podemos dimensionar a educação como um dispositivo do biopoder[41]? Conforme Gadelha (2009), essa relação não só é plausível, como se mostra ancorada exatamente no conceito de norma e nos processos de normalização, que se encontram operados de formas diferentes, de acordo com a matriz de inteligibilidade que os aciona. Nessa lógica, ao considerar que a escolarização, como instância universal e obrigatória, tem se mostrado como prática por excelência para o exercício da normalização, parece-me possível perceber, por meio da análise empreendida nos registros escolares, deslocamentos dessas noções (norma e normalização) na sociedade de seguridade, considerando-se as diferentes formas de governamentalidade moderna e contemporânea[42].

Nesse contexto, ao analisar os materiais que constituem o acervo histórico da escola (especialmente os relatórios das atividades desenvolvidas entre as décadas de 40 e 80 do século XX), procurando pensá-los a partir das ferramentas teóricas da perspectiva em que este estudo foi desenvolvido, pareceu-me ser possível compreender que os próprios processos de universalização da escola e sua obrigatoriedade podem ser lidos como ações biopolíticas agenciadas com a educação. Afinal, o que mais se pretendia com a institucionalização de sistemas nacionais de ensino que não a formação de tipos específicos de subjetividades, capazes de autogestão para a produção da sociedade capitalista que se fortalecia no Brasil no início do século XX, por exemplo? Por consequência, se formássemos sujeitos trabalhadores a partir de saberes nacionalmente instituídos, evitando o

---

[41] Aqui alerto que, ao fazer essa relação entre biopoder e educação, uma dose de precaução se faz necessária. Como sabemos, e Gadelha (2009) reafirma, essa dedução das ações educacionais como práticas biopolíticas não se faz presente nos estudos foucaultianos de forma dada. Ao contrário, ela se torna possível porque, como pesquisadores, nos autorizamos a utilizar Foucault e seu pensamento de forma não rígida, afastando-nos dele quando é necessário.

[42] A utilização dos termos *moderna* e *contemporânea* neste momento faz referência não a um período de tempo cronológico, mas sim a modos de vida que podem ser diferenciados e que serão discutidos na continuidade do texto.

analfabetismo e a "vagabundagem", que ameaçavam o progresso e o futuro da população, não estaríamos prevenindo o risco e governando para a manutenção de sua seguridade?

No Brasil, o estabelecimento da educação como um assunto de Estado dá-se na Constituição Federal de 1934, que institui que

> Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.
>
> (Constituição Federal de 1934)

Assumindo a educação como uma responsabilidade da família, mas também dos poderes públicos, a Constituição de 1934 ainda institui o "ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos e a tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível" (Artigo nº 150, parágrafo único).

Cabe lembrar – e para tanto utilizo Gadelha (2009) – que a década de 30 do século XX foi marcada no Brasil por uma mudança política determinante para a articulação da educação às ações biopolíticas. O Estado Novo, regime político instituído no país por Getúlio Vargas, em vigor durante os anos de 1937 até 1945, tinha como base a centralização do poder e das decisões na figura do autoritário Presidente. Nesse período, fazia-se preciso superar a situação de pobreza em que se encontrava o país, resultante do processo de passagem da condição de colônia portuguesa à condição de Brasil República. A herança recebida pelos responsáveis pela instituição da República consistia em uma

> [...] economia eminentemente agrícola, com sistemas de comunicação ainda muito precários, dominados por oligarquias regionais [...], com quase 80% da população em idade escolar analfabeta e aproximadamente 90% dela fixada no meio rural (GADELHA, 2009, p. 182).

Era evidente a necessidade do desenvolvimento de políticas para a instrução da população, para o alcance da modernização e o desenvolvimento da ciência; nesse contexto,

a educação escolarizada aparece como uma privilegiada forma de condução ordeira da multiplicidade de indivíduos improdutivos que habitavam o país. Temos, então, nesse período, a constituição de um Estado presente na vida da população de forma direta, que "deveria sobrepujar-se às liberdades individuais e à livre iniciativa, caracterizando-se também por seu intervencionismo no campo econômico e social" (GADELHA, 2009, p. 186). Tal configuração política, econômica e social do País reproduzia aquilo que acontecia em âmbito internacional, cujo cenário de crise do liberalismo[43] acabou por resultar na I Grande Guerra Mundial e na emergência de modalidades de exercício de poder caracterizadas pela forte intervenção do Estado na condução dos países, como vimos ocorrer nos regimes totalitários, como o fascismo e o nazismo.

Vemos, desse modo, o Estado amparando-se nos princípios educacionais modernos para a construção de um sistema educacional capaz de formar sujeitos que, pelo exercício da razão, constituiriam bases para o desenvolvimento e o progresso do País. Era um sistema alicerçado na estatística como ciência política responsável pela identificação dos riscos a serem evitados, e a partir da qual eram desenvolvidas as estratégias de governamentalidade. Como vimos anteriormente, a invenção da população como um novo foco de Governo no século XVIII reorienta as ações do Estado, que passa a operar a partir das *expertises* da biopolítica sobre a vida coletiva, buscando o aumento de sua produtividade e utilidade, bem como a manutenção da seguridade.

É preciso organizar e controlar a multiplicidade crescente e desordenada; para tanto, faz-se preciso "encontrar meios para enfrentar antecipadamente o que não se conhece com exatidão" (FOUCAULT, 2008a, p. 25). Foucault mostra que a segurança vai trabalhar "sobre algo dado", sobre números que representam materialidades e acontecimentos e que possibilitarão que se conheça sobre o que é preciso agir, não na totalidade desses acontecimentos, mas a partir da probabilidade de sua recorrência. Evasão escolar, repetência, índices de analfabetismos e de mortalidade, condições de saúde e moradia, entre outros, constituem uma série de elementos que não podem ser antecipadamente previstos, mas pelos quais se pode trabalhar para sua prevenção. São "séries abertas", como nos fala o filósofo, que precisam ser gestadas e que "só podem ser controladas por uma estimativa de probabilidades" (p. 27).

---

[43] É no curso "Nascimento da Biopolítica" (1978-1979) que Foucault procura discutir o liberalismo, ao perceber que, no Estado governamentalizado, as ações de governo da população são operacionalizadas na esteira da racionalidade política liberal. Isso porque, para o filósofo, o liberalismo deve ser compreendido como um exercício de economia de poder cuja intencionalidade é a aplicação mínima de poder para o alcance da eficiência máxima. Nesse contexto, era preciso encontrar formas de governamento produtivas para a condução da massa de indivíduos crescente na época. Assim, vimos emergir uma forma de governamentalidade caracterizada por um modo de vida moderno, com vistas à produção de uma sociedade segura.

Ao trabalhar nas análises dos materiais da pesquisa, passei a entender que, na sociedade de seguridade de meados do século XX, há uma ênfase na norma disciplinar. O governamento operado parte de um Estado em cujo contexto político, social e econômico — do Estado Novo e dos anos que seguem com o início do regime da Ditadura Militar — as relações entre Estado e população se dão de forma direta (não mediadas pelo mercado). Nessa sociedade, cujo foco está nas ações disciplinares, a ação de inclusão dá-se na lógica da correção, e as práticas de governamento produzem um tipo de sujeito menos ativo, menos adaptável às mudanças, com menos "consciência" de sua capacidade de escolha, menos subjetivado com relação à necessidade de autoinvestimento, que quase não desenvolve autonomia e que se preocupa com o outro mais por princípios morais do que pela necessidade de concorrência.

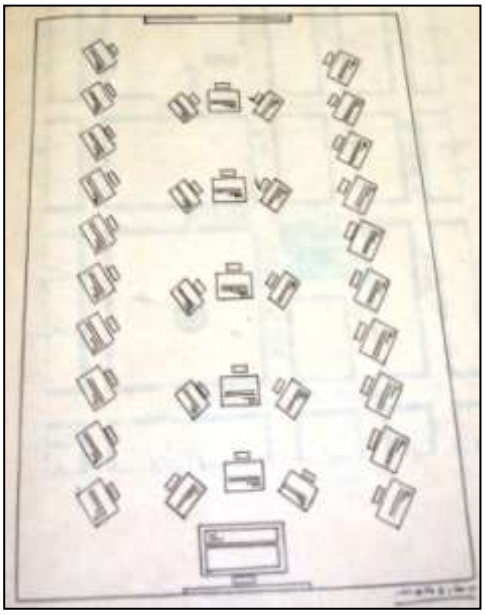
Trata-se de um sujeito pensado para uma sociedade constituída com menos informações, menos inovações, menos ofertas, enfim, uma "sociedade de consumidores", que pouco a pouco se vê tensionada por outra forma de estar no mundo, que caracteriza aquilo que Bauman (2008) localiza como uma "sociedade de produtores". Sendo esta condição de possibilidade para a emergência daquela, foi possível ver o deslocamento da ênfase na disciplina para a ênfase na seguridade nas práticas escolares, para a produção de outras formas de subjetivação, como discutiremos agora.

3.2 Cruzamentos da disciplina com a biopolítica para a produção da seguridade de todos

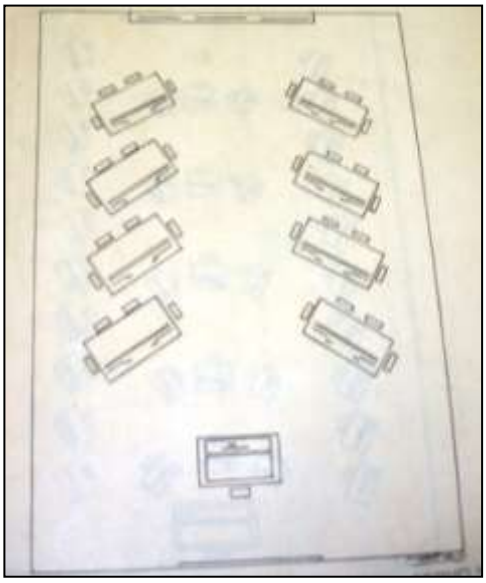
Ao falarmos de disciplina a partir de Foucault, estamos falando de um poder que é instituído para o controle do corpo do indivíduo, com o objetivo de torná-lo útil e dócil. Em *Vigiar e Punir* (1987), o filósofo, empreendendo a análise de uma política do domínio do outro — que, sujeitado àquilo que queremos, se torna cada vez mais dócil e, portanto, mais útil —, mostra-nos que pela disciplina se dá uma operação do esquadrinhamento do corpo, que precisa ser dividido, analisado, submetido a práticas de precisão minuciosa, detalhista, na busca do alcance máximo de sua eficiência e produtividade. A disciplina individualiza "por fiscalizações, por observações, medidas comparativas, que tomam a norma como referência" (BUJES, 2001, p. 139) para normalizar. Tomando um modelo geral como referência, busca o enquadramento à norma, daquele que escapa ao molde. Nessa perspectiva, "há um caráter primitivamente prescritivo da norma", e, por isso, "é em relação a essa norma estabelecida

que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis[44]" (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Nesse contexto, como maquinaria instituída principalmente para normalizar, a escola pode desenvolver diferentes técnicas disciplinares de esquadrinhamento do corpo, a partir das quais é praticamente impossível escapar à vigilância e à identificação das "anormalidades", como se pode verificar nos mapas das salas de aula a seguir:



Sala de Aula de Matemática



Sala de Aula de Geografia

Figura 2: Mapas das salas de aula de Geografia e Matemática/Relatório 1968

Na condição de pastor, responsável pela condução das condutas de cada aluno da sala de aula e do conjunto deles, o professor, ao sentar-se na frente da sala, tem a possibilidade de vigiar todos, especialmente porque cada classe aparece aqui posicionada diretamente para sua mesa. Nesse contexto, Veiga-Neto (2008b, p. 13) ressalta que a vigilância, ao implicar uma ação "imposta o mais contínua, intensiva, ostensiva e precocemente possível, [...] acaba sendo 'incorporada' por aqueles que ela toma para si

[44] Entendo ser importante lembrar que esse caráter prescritivo da norma faz com que Foucault (20008) sugira, neste caso, o uso da palavra *normação*. Assim, na sociedade disciplinar, existem técnicas de normação, cujo objetivo é conformar o considerado "anormal" dentro dos moldes considerados normais. Ainda que essa diferenciação seja necessária e por isso tenha sido aqui citada, neste trabalho, o termo *normalização* será utilizado, sendo diferenciado pela referência à disciplina e à biopolítica quando for preciso.

como objeto" e, portanto, tem como efeito a produção de alunos que se sabem vigiados e que, exatamente por isso, acabam exercendo uma autovigilância.

Nessa mesma lógica de vigilância e disciplinamento do corpo, temos também as práticas de atividades físicas realizadas com fins de exaltação à Pátria:

Figura 3: Atividades cívicas na semana da Pátria. Relatório das Atividades/1969

Entendo que a diferença entre ambos os exemplos pode ser identificada pela ampliação do foco da normalização operada em cada um deles. Enquanto no primeiro podemos visualizar a ênfase no condicionamento do corpo a uma norma instituída, ou seja, a operação do eixo disciplina-corpo, no segundo exemplo, é possível visualizar o aumento desse foco. O objetivo desses últimos exercícios centra-se na necessidade de desenvolvimento da postura patriota dos sujeitos, que, ao exaltarem seu amor pelo País, se subjetivam como responsáveis pelo seu progresso e desenvolvimento; nesse contexto, a operação do eixo disciplina-saber mostra-se acionada por princípios biopolíticos.

Na esteira do governamento para a produção do sujeito que se autogesta para o bem de sua Pátria, vemos os versos abaixo, que não constituem um exemplo de ação da disciplina sobre o corpo, mas diretamente sobre a mente.

Brasil, pátria abençoada
Jesus te privilegiou,
Pondo no teu céu sulino
A cruz que ele tanto amou.

Gentil, altaneira tu és,
Desde o sul até o norte
Teus filhos por ti enfrentarão
Se preciso for, a morte.

Prometo, Brasil amado
Muito estudo e aplicação
Para cada vez mais honrar
O teu sagrado pavilhão.

Imploro, Deus misericordioso,
Tua santa proteção
Para o Brasil, minha pátria
E de todos meus irmãos.

("Quadrinhas Ao Meu Brasil", produção da aluna C.M., 5º Ano – Turma 1. Jornal "A Instrução", 1938)

"Ordem e progresso" brilham no centro de nossa sagrada bandeira, mostrando-nos que devemos ser unidos a fim de que sejamos fortes; devemos honrar a nossa Pátria e trabalhar pelo seu progresso.

(Produção da aluna C.S.S. Jornal "A Instrução", 1938)

Temos nessa lógica disciplinar a comparação dos alunos a partir da instituição de um modelo ótimo de referência para a identificação daqueles considerados a corrigir. Nessa perspectiva, encontrei no acervo da escola orientações educacionais nacionais e estaduais da década de 70 do século passado. Na análise desse material, foi possível perceber que, no período de 1975 a 1978, foram emitidos no Estado do Rio Grande do Sul pareceres (nº 1.042/75, nº 296/77, nº 683/77, nº 112/78, nº 834/78) para correção de irregularidades ocorridas no ensino de 1º grau[45], visando ao "[...] saneamento de lacunas ocorridas na vida escolar de alunos [...] tendo em vista evitar o prejuízo maior aos estudantes envolvidos" (CEE, Parecer nº 834/78). Parece-me lógico que essa preocupação, em uma instância micro, com os estudantes "a corrigir" representa, em uma instância macro, uma preocupação com a condução segura do Estado; assim, vemos um exemplo do agenciamento do biopoder com a educação sendo operacionalizado com uma ênfase na disciplina.

Por se tratar de orientações legais com relação à necessidade de correção na vida acadêmica dos estudantes, leio os pareceres acima anunciados na esteira da normalização disciplinar. Parece-me que há uma forma prescrita de vivenciar a escola, um percurso que seria considerado natural a todo aluno e que, exatamente por isso, tornava possível identificar aqueles que não o vivenciavam naturalmente. A medida comum produzida pela norma (Ewald, 2000) exclui aqueles que não a cumprem, classificando-os em função de seus desvios.

Nessa perspectiva, a inclusão parece ser pensada como a possibilidade de reversão dos processos de exclusão, possível apenas quando – e somente quando – o aluno excluído, após ser submetido a processos corretivos, se mostra normalizado e, portanto, apto ao convívio com os demais. A correção, nesse caso, dá-se por processos de individualização do aluno, submetido a práticas pedagógicas planejadas especificamente para a reversão do seu estado de anormalidade. Separamos e segregamos esse aluno para que então seja possível incluí-lo. Tal compreensão pode ser pensada como a responsável pelas práticas desenvolvidas durante décadas[46] com os alunos classificados como deficientes nas instituições especializadas e nas classes especiais implementadas nas escolas regulares no contexto dos anos 60 e 70. Pode também ser percebida como responsável pelas práticas desenvolvidas com aqueles alunos que, embora não apresentem deficiências diagnosticadas, acabam desviando-se do percurso considerado normal e que, por isso, precisam ser

---

[45] A nomenclatura "1º Grau" faz referência ao hoje conhecido "Ensino Fundamental", tendo sido alterada a partir da aprovação da LDB nº 9394, de 1996.

[46] Conforme já indiquei no início deste estudo, no Brasil, o atendimento escolar dos alunos com deficiência em instituições especializadas teve seu início nos anos 50 do século XIX, mais especificamente, em 1854, com a fundação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos por Dom Pedro II (Mazzotta, 2003).

avaliados, classificados e encaminhados a práticas corretivas na própria escola regular ou em espaços destinados a esse fim.

> [...] quando o objetivo que se tem em vista é, primordialmente, levar o aluno a superar falhas de aprendizagem melhor será submetê-lo a um programa especial de estudos, individualizado, adequado a sua situação atual, a fim de permitir-lhe a superação de deficiências que de fato ainda apresente. Para tanto, será necessário diagnosticar com segurança essas deficiências [...] pois o aluno poderá vir acumulando certas dificuldades se a escola não as tiver identificado a tempo e procurado, em cada nova série, levá-lo a superar possíveis deficiências, como a consolidar aprendizagens básicas, o que normalmente, aliás, deverá fazê-lo com todos os alunos.
>
> (Parecer CEE 112/78, s/p.)

> Enfatiza-se ainda, como medida de ordem geral, a necessidade de um meticuloso exame da vida escolar dos alunos, especialmente por ocasião da matrícula, ou da rematrícula, a fim de que possíveis lacunas sejam identificadas a tempo e sem delongas seja iniciado o processo de sua correção, nos termos indicados no presente parecer.
>
> (Parecer CEE 834/78, s/p.)

Avalia-se, então, para identificar as dificuldades dos alunos, trabalhando pela *prevenção* de possíveis deficiências na aprendizagem, e avalia-se também para que, uma vez tendo-se identificado as dificuldades — pela comparação com a norma prescrita –, se possa agir na sua *superação*. Enquanto a disciplina dá um molde prévio para as condutas, a regulação parte das condutas já existentes para dar-lhes outra direção (Dussel; Caruso, 2003).

Apoiando-se em saberes exteriores à escola — da medicina, psicologia, psicopedagogia, sociologia —, as práticas escolares são organizadas tendo com referência o modelo de homem produzido como normal. Desse modo, a condução de tais práticas é estruturada tendo como objetivo possibilitar que esse homem seja bem guiado no seu processo de desenvolvimento, sem se desviar, sem se deixar seduzir por "escolhas erradas",

constituindo-se como sujeito saudável cujos hábitos, princípios e comportamentos resultarão em uma vida disciplinada e, portanto, produtiva. Na medida em que todos os homens sejam bem conduzidos pela escola (entre outras instituições), poderemos conquistar todos uma vida segura.

> Relativamente ao aluno, pelo que se conhece de psicologia infantil, pelas características das estruturas mentais e do dinamismo afetivo ou sócio-emocional nesta fase da vida, é sem dúvida a criança [...] a quem cabe a menor parcela de culpa. [...] Aos pais e educadores cabe orientar a criança, ampará-la e protegê-la até contra seus próprios impulsos, salvando-a de erros e desvios, especialmente em momentos críticos, em que mais efetiva se torna a aprendizagem, porque realizada através de uma experiência vivida. É dever da família e da escola oferecer-lhe oportunidade de crescer e formar sadiamente sua personalidade.
>
> (Parecer CEE 834/78, s/p.)

Aqui vemos a escola alicerçada nos preceitos modernos de educação e no seu respectivo conceito de homem, defendendo, no final do século XX, que nossa condição de humanidade (Kant, 1999) precisa ser desenvolvida nas relações que estabelecemos com os outros para que possamos ser guiados pelo exercício da racionalidade, afastando-nos da condição de selvageria, ou de um estado de menoridade (Kant, 1985).

> A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através de suas inclinações animais. [...] A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sem sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranqüilamente e a obedecer pontualmente aquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos (KANT, 1999, p. 12).

A ideia desse homem, pensado a partir de uma condição de humanidade que precisa ser desenvolvida e inventado na Modernidade, será fortalecida com a invenção dos

saberes da ciência, especialmente os saberes da saúde e da psicologia, saberes aos quais o Estado se alia quando assume a condução da educação institucionalizada e que irrompem, no século XX, no espaço escolar e nele permanecem até os dias atuais, enraizando-se como verdades que podem indicar os caminhos mais produtivos para o governo dos alunos.

Segundo Dussel e Caruso (2003), no final do século XIX e início do XX, há uma maior obstinação com relação à ideia de que pela ciência se podem descobrir as leis naturais do desenvolvimento e dominá-las. Como os autores citam, embora anúncios da influência da ciência na prática pedagógica já possam ser visualizados no século XVIII, é no século XX que se pode perceber um acento nas ações de "observação e classificação, bem como a construção do sujeito objeto do ensino como uma pessoa que deve ajustar-se às leis "naturais e inquestionáveis" (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 167).

> A criança é um ser em contínuo desenvolvimento. Assim como seu corpo cresce e se modifica, também sua mente se desenvolve e amadurece, através de um processo em que constantemente interagem fatores intrínsecos e as influências externas. Há que considerar o interjogo desses dois grupos de forças, cujo resultado, à medida que a criança avança em idade cronológica, é o nível crescente de maturidade que vai atingindo nas diferentes áreas de sua personalidade e nesta como um todo. [...] Embora se reconheça que há acentuadas diferenças individuais, essas diferenças se verificam muito mais quanto ao ritmo do desenvolvimento, do que à seqüência das fases e subfases evolutivas, que é a mesma ou, pelo menos, muito semelhante, em todas as crianças, dentro de um mesmo contexto cultural. Somente em casos patológicos o desenvolvimento poderá parar ou até regredir, conforme mostram os extensos e profundos estudos, de caráter científico, já realizados no campo da Psicologia da Criança e que se encontram na vasta literatura existente sobre o assunto.
>
> (Parecer CEE 112/78, s/p.)

> Os currículos escolares refletem o processo evolutivo ou a ele procuram ajustar-se [...] tanto no que se refere a objetivos, como a conteúdos e metodologias de ensino.
>
> (Parecer CEE 834/78, s/p.)

> O ensino de 1º grau destina-se à formação da criança e do pré-adolescente, variando em conteúdo e métodos, segundo as fases de desenvolvimento dos alunos.
>
> (LDB 5.692/71, Artigo 17)

> Na seqüência de atividades, áreas de estudo e disciplinas parte-se do mais para o menos amplo e do menos para o mais específico. Além disso, nas atividades, as aprendizagens desenvolver-se-ão antes sobre experiências colhidas em situações concretas do que pela apresentação sistemática do conhecimento [...].
>
> (Parecer CFE 853/71, s/p.)

Tais determinações do Estado com relação à necessidade de organização e racionalização da prática escolar mostram-se centradas na psicologia evolutiva, cujo maior representante é Jean Piaget. Segundo Coutinho (2008, p. 49), "as pedagogias psicológicas preocupam-se, sobretudo, em fortalecer o controle interior. Para tanto, colocam o enfoque das práticas escolares [...] na programação e vigilância do chamado desenvolvimento correto, com base nos estágios de desenvolvimento infantil". Ainda segundo a autora, os conceitos piagetianos elaborados a partir da análise dos processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças, e não sobre formas e conteúdos de ensino, "culminaram em propostas pedagógicas responsáveis pela intensificação da psicologização da ação educativa" (p. 82), resultando assim na legitimação da ideia de que "os conteúdos escolares devem ser entendidos como instrumentos que servem ao desenvolvimento evolutivo natural, e não com fins em si mesmos" (COUTINHO, 2008, p. 82).

Apoiando-se na psicologia enquanto produtora de verdades sobre o desenvolvimento das crianças, a escola, agenciada com o Estado, opera "aplicando com maior ou menor autonomia, processos de conformação que especificam esse sujeito, classificando-o e fixando-o arbitrariamente em categorias que oscilam entre normalidade e anormalidade (como 'ajustado' ou 'desajustado', 'infradotado' ou 'superdotado', 'motivado' ou 'desmotivado', e assim por diante [...]" (GADELHA, 2009, p. 178). Tal agenciamento resulta em práticas de normalização disciplinar, operadas dia após dia nas escolas em uma série de

ações sobre as ações dos alunos, na condução das condutas, produzindo um sujeito governável e autogovernado.

Considerando o que foi discutido até o momento, entendo ser possível afirmar que, na lógica disciplinar, a diferença se constitui como um problema a ser superado. A identificação do aluno desviante da normalidade resulta na necessidade de recuperação desse aluno por processos de correção que supostamente o trariam à normalidade inerente à sua condição humana (excluindo-se aqui "os casos patológicos"). Nessa esteira, a inclusão é significada como o processo de retorno desse (somente desse) aluno considerado recuperável. Desse modo, incluir significa reaproximar esse aluno, reabilitado, para o convívio com a normalidade.

Quanto aos casos patológicos, incluindo-se aqui os alunos com deficiência, no contexto dos anos 70 do século XX, temos um quadro de suposta *intenção inclusiva,* havendo nesse período, segundo diretrizes da LDB 5.692/71, a indicação de que

> Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
>
> (LDB 5.692/71, Artigo 9º)

Os espaços especializados de ensino localizados dentro do ambiente escolar considerado normal são estruturados, indicando a intenção de "atender ao aluno deficiente e integrá-lo socialmente entre os alunos normais" (Relatório Anual 1969), conforme discurso presente nos materiais do acervo da escola. Nesses casos, as ações inclusivas são empreendidas somente quando, depois de trabalho nos espaços especiais e avaliação, o aluno é considerado apto para aprendizagem nos espaços comuns aos demais alunos da escola.

No que tange aos demais alunos, aqueles que não constituíam casos patológicos, um exemplo de prática colocada em funcionamento na escola para a correção de lacunas em sua vida escolar é o Parecer CEE 834/78. Tal documento, em consonância com o disposto no Parecer CEE 112/78, indica a submissão do aluno a "estudos de caráter emendativos", que

deverão ser iniciados pela realização de uma "cuidadosa" avaliação referente ao "campo em que a vida escolar do aluno apresente lacunas, com vistas a verificar possíveis deficiências cumulativas da aprendizagem" (Item 5.1). Feita essa avaliação, após a identificação das "falhas", para "sua superação deverá ser organizado pela escola um programa especial de estudos, a que será submetido o aluno, sem prejuízo do prosseguimento de seus estudos na série em que se encontra, ou para a qual tiver sido promovido".

Esse programa especial de estudos implica "necessariamente" a sistematização de atividades de ensino "durante certo tempo, e não meros exames ou provas", sendo planejado e executado pela escola considerando-se as deficiências identificadas na avaliação, e tendo "superação como o seu escopo". Nessa lógica, tal programa tem como foco "promover a aprendizagem de habilidades e conhecimentos básicos que o estudante *deveria ter já aprendido*, mas não aprendeu", ou aprendeu de forma deficiente.

> Levar o estudante a retomar a ordem seqüencial da aprendizagem requerida, identificando os pontos da sequência onde há dificuldades ainda não perfeitamente superadas por ele, e trabalhando sobre essas dificuldades, tal é o procedimento proposto e que, por isso mesmo, deverá envolver tão somente aprendizagens realmente fundamentais.
>
> (Parecer CEE 834/74, Item 5.1)

Tais ações serão realizadas de forma individual e com duração de tempo indeterminado, dependente da "situação particular do aluno, da extensão de suas deficiências de aprendizagem e de sua capacidade maior ou menor de superá-las".

Estruturação pedagógica a partir de uma ordem (dos conhecimentos curriculares a serem ensinados) pré-suposta de aprendizagem. Avaliação cuidadosa. Identificação de falhas e deficiências. Superação destas. Acompanhamento e vigilância do aluno por tempo indeterminado. Individualização do aluno com foco no ensino daquelas aprendizagens que ele já deveria ter aprendido. Parece-me claro que a determinação do Estado para a implementação desse serviço se dá com o foco em uma normalização disciplinar, que toma como referência um modelo ideal de aluno e para a qual basta que se disciplinem os saberes e o corpo para que se alcance sua produtividade máxima. Ainda que as verdades produzidas

pelo discurso da psicologia já tenham nesse período há muito adentrado a escola e que com elas se passe a falar sobre as diferenças relativas aos processos de aprendizagem de cada aluno, parece que a ênfase se dá em um ensino prescrito para todos de uma mesma forma a tal ponto que aqueles que "não conseguem" aprender são identificados e encaminhados à correção. Talvez possamos pensar, sim, que as diferenças de aprendizagem sejam consideradas nas práticas corretivas, que não se mostram prescritas pelo Estado e organizadas a partir daquilo que a avaliação individual dos alunos diagnostica.

Encontro, para além das ações com foco no ensino de saberes instituídos no currículo, uma preocupação com o ensino de questões sociais, cívicas, culturais, etc. A solução, nesse caso, passa pela sistematização de um programa de atividades complementares específico para cada aluno que o ocupe em tarefas relacionadas com essas demais aprendizagens, de acordo com os aspectos apontados pela avaliação diagnóstica feita. Entendo ser relevante aqui destacar que a organização desse programa considera "importante que, por razões de ordem psicológica, várias opções sejam oferecidas ao aluno e que este participe na seleção de tais atividades". Destaca-se, ainda, que "com esta medida [...] tem-se também a oportunidade de levá-lo a atingir outros objetivos educacionais importantes para o desenvolvimento de sua personalidade" (Parecer CEE 834/74, Item 5.2.1). Tal princípio ainda aparece amparado nas orientações do Conselho Federal de Educação, sendo para tanto indicada a referência ao Parecer 2.164/78.

Olho para essa possibilidade de escolha ofertada ao aluno, mesmo que esta não faça referência aos saberes curriculares considerados indispensáveis, como uma forma de flexibilidade na rigidez estrutural da disciplina como reguladora das condutas e nas relações estabelecidas entre Governo e população. Afinal, poderá a escola organizar-se, a depender das necessidades observadas no aluno, para ofertar tal programa como melhor lhe convier. Trata-se de possibilidade de escolha da escola e também possibilidade de escolha do aluno, sendo esta, talvez, um dos outros objetivos educacionais importantes para o desenvolvimento da personalidade deste.

É fato que a capacidade para escolher não é algo presente nas práticas escolares apenas ao final do século XX. Como vimos, a invenção de um sujeito capaz de razão, consciente de si, que é responsável pelas suas ações, é exatamente uma das condições de possibilidade para a invenção da escola como espaço institucionalizado e obrigatório de ensino, administrada pelo Estado. Dito de outra maneira, entendo que a emergência da prática escolar obrigatória passa pela necessidade prevista pelo Estado de conduzir os sujeitos, de forma consentida/obediente, até as escolhas "corretas" para o bem individual e

a segurança de todos. No entanto, parece-me possível de ser visualizado aqui um anúncio de mudança na forma de governamentalidade, em que as ações de seguridade vão se tornando menos disciplinares pelo aumento da necessidade de suposta flexibilização da relação entre Estado e população, para que se produza um sujeito capaz de adaptação a uma nova ordem mundial — neoliberal —, que no Brasil se institui de forma enfática na década de 90 do século XX. Assim, respondendo a necessidades externas à própria escola, essas mudanças nas ações de governamentalidade resultam na produção de outras práticas escolares, a partir de outros modos de significação da norma e dos processos de normalização, que por sua vez produzem outras subjetividades.

3.3 Novos contornos das práticas de normalização na governamentalidade biopolítica neoliberal

Como tenho afirmado, o olhar direcionado para a escola nesta Tese justifica-se pela vontade que me mobiliza (e que resulta na produção desta investigação) a compreender como ela se organiza para produzir sujeitos capazes de acompanhar as rápidas transformações que nossa sociedade tem apresentado e a partir das quais ela própria vem se constituindo (Veiga-Neto, 2000).

Conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009, p. 188), "desde as últimas décadas do século XX, estamos assistindo a diversas, rápidas, amplas e profundas transformações sociais, econômicas, culturais em âmbito mundial". Tais mudanças podem ser pensadas na esteira do que procurei discutir no início desta parte do trabalho; segundo entendo, elas produzem modos de vida diferenciados, nomeados aqui, para fins didáticos, de "modo de vida moderno" e "modo de vida contemporâneo".

Como vimos, ao conceituar Modernidade a partir de Foucault, Castro (2009) indica que, para o filósofo, tal termo ganhou significados diferenciados, a depender do foco de seus estudos ao longo das suas investigações. Modernidade vista como um período histórico; como a época do homem, da razão, "época da analítica da finitude e das ciências humanas"

(2009, p. 301); Modernidade significada (a partir das formas de exercício de poder) como a época da normalização e também compreendida como uma atitude[47].

O fato é que a instituição da Modernidade como período histórico apresenta ao mundo uma nova forma de condução da vida, que se difere da Medieval principalmente em função da invenção do homem como um sujeito capaz de razão e, portanto, capaz de assumir a condução da sua vida de maneira consciente e responsável, como discuti anteriormente. Nessa lógica, o destino de cada um não é mais explicado (e condicionado) por princípios religiosos, mas sim pela forma como cada um se autogesta.

A esse respeito, Pineau (2008) marca a Modernidade como uma época que

> [...] mudou as concepções temporais com as quais se movia o Ocidente até então — a decadência, a espera de rendição, o eterno retorno — e construiu a ideia de um devir temporal linear e acumulativo que permitiria à humanidade a construção de um futuro melhor (PINEAU, 2008, p. 9).

Essa concepção moderna de tempo vai possibilitar que práticas de medição e quantificação passem a ser operadas sobre ele, o que resulta na possibilidade de controlá-lo. Nessa lógica, o tempo é pensado como um *continuum*, dividido nas categorias passado, presente e futuro, que estabelecem entre si relações de causa e efeito. Assim, aquilo que o indivíduo conquista hoje é resultado do que "foi plantado" no passado, e suas conquistas no futuro serão igualmente determinadas por aquilo que hoje ele pensa e escolhe, pela forma como se comporta, pelas relações que estabelece, pelos investimentos que faz em seu trabalho e que resultarão em acúmulo de capital, etc.

O agenciamento dessa necessidade de investimento no presente para a conquista de recompensas futuras, com as mudanças possibilitadas pela revolução industrial e pelo advento e fortalecimento do sistema capitalista, resulta, como nos lembra Silva (2008) ao citar Bell (1977), em uma sociedade "ancorada em um princípio de acumulação" em que "os sujeitos e as empresas destinavam suas forças de trabalho para acumular capital na busca de prosperidade social e econômica" (SILVA, 2008, p. 83). Sociedade em que as relações de trabalho eram caracterizadas pela busca por empregos que poderiam (e deveriam) durar

---

[47] A ideia de "atitude de modernidade" foi defendida por Foucault (2005) na análise (já discutida anteriormente) desenvolvida sobre Kant e sua resposta à pergunta *Was ist Aufklärung?,* quando ele afirma: "[...] por atitude quero dizer um modo de relação que concerne à atualidade; uma escolha voluntária que é feita por alguns; enfim, uma maneira de pensar e de sentir, uma maneira também de agir e de se conduzir que, tudo ao mesmo tempo, marca uma pertinência e se apresenta como uma tarefa" (FOUCAULT, 2005, p. 341).

uma vida inteira, o que dava uma sensação de segurança, de possibilidade de controle sobre o destino.

Nesse contexto, é a fábrica a instituição que melhor representa tais relações de trabalho, local esse em que os trabalhadores (operários) eram localizados, submetidos a relações disciplinares, em que importava controlar o corpo do trabalhador para que sua produtividade máxima fosse explorada. Importava igualmente constituir linhas de produção para a fabricação de mercadorias padronizadas, duráveis, resistentes ao passar dos anos. Somam-se a essas características, o tempo cronologicamente cronometrado e as rotinas repetidas cotidianamente, e temos aquilo que Bauman (2008) nomeia como sociedade de produtores, em que

> [...] o principal propósito para a aquisição de bens — e consequentemente geração e acúmulo de capital — era guardá-los. Durabilidade e solidez era a qualidade desejável para esses bens. De certa maneira, a satisfação era adiada. Ela não residia na realização imediata dos desejos, mas na vontade de garantir segurança a longo prazo (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 193).

Tais características, apresentadas aqui de forma breve, constituem aquilo que a Modernidade (enquanto período histórico) traz em sua centralidade, e assim ratifico o que procurei discutir nas páginas iniciais desta parte da Tese. Nelas mostro que a busca pelo progresso, pela conquista de melhores condições de vida em um tempo vindouro a partir daquilo que se faz no presente passa a ser uma meta a ser atingida pelo sujeito na Modernidade, o que constitui, no conjunto com outras características, no meu entendimento, um modo de vida moderno.

Tal modo de vida adentra a sociedade contemporânea, estando presente especialmente nas instituições emergentes na Modernidade, como os quartéis, os hospitais, as prisões e as escolas (Foucault, 1987). No entanto, seja nesses espaços considerados modernos, seja nos demais espaços que constituem as sociedades, tal modo de vida vem sendo tensionado há algumas décadas por aquilo que chamo de modo de vida contemporâneo. Nessa lógica, atualmente eles coexistem, estabelecendo entre si jogos de forças em busca de maior significação de um sobre o outro permanentemente.

Falo aqui da produção de outra forma de estar no mundo, cuja ênfase no Brasil pode ser localizada nos últimos anos do século XX e que é caracterizada por Foucault (2008a, 2008b) e também por Bauman (1998, 2001, 2008, 2008a), Sennett (2001, 2006), Veiga-Neto (2000, 2007, 2008, 2009) e Gadelha (2009, 2009a), entre outros, pela

centralidade do mercado nas decisões de Estado, dentro de uma governamentalidade neoliberal.

Ao indicar a emergência de outro modo de vida, remeto o leitor ao primeiro parágrafo do subtítulo ora trabalhado, quando, apoiada em Saraiva e Veiga-Neto (2009), fiz menção às rápidas, diversas e amplas transformações que temos vivenciado desde as últimas décadas do século XX. Tais transformações podem ser caracterizadas (também de forma breve) especialmente pelos novos significados que categorias como tempo, espaço e trabalho, entre outras, passaram a ter, cujos efeitos podem ser observados na produção de outras formas de ser e estar no mundo, ou seja, na produção de outras subjetividades.

A análise com relação a essas mudanças e aos sujeitos que elas produzem é desenvolvida pelos autores acima citados a partir de diferentes referenciais. Tomando-se como referência Sennet e Veiga-Neto, é possível direcionar as discussões para as relações de trabalho, quando tais autores mostram que flexibilidade, polivalência e capacidade criativa, entre outras tantas características, são habilidades vitais nos dias de hoje. Elas se constituem como indispensáveis exatamente porque, na Contemporaneidade, não há mais lugar para a carreira e o emprego vitalício, não há mais certeza de estabilidade, e é a insegurança que nos assombra a todo momento e nos subjetiva em busca do investimento constante em nós mesmos.

Vemos aqui um deslocamento importante entre o modo de vida moderno e o contemporâneo que, no contexto desta Tese, merece destaque: da *ênfase no acúmulo de capital pelo investimento em bens materiais* para a *ênfase no acúmulo do capital humano*[48] *pelo investimento do indivíduo sobre si mesmo*.

Conforme Saraiva e Veiga-Neto (2009), apoiados em Lazzarato e Negri (2001), passamos do trabalho material, localizado na fábrica, para o trabalho imaterial, representado pela lógica empresarial (ainda que ele não seja realizado nos espaços nomeados de empresas e o espaço do trabalho passe a ser virtual). Trabalho que não prioriza o corpo dos trabalhadores, mas suas mentes e seus poderes criativos/inventivos. É a subjetividade do trabalhador que "deve ser transformada, dotando-a de poder de gestão das informações e de tomada de decisões" (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 191).

Nessa sociedade, gestada pela lógica neoliberal, esse olhar para o capital humano denota a centralidade que o sujeito ocupa nos processo de subjetivação para que a verdade se estabeleça. Ao olhar para essa questão a partir da análise anarqueológica foucaultiana

[48] A discussão referente à Teoria do Capital Humano será desenvolvida mais detalhadamente na continuidade deste capítulo e também no próximo.

(2010), é possível compreender que nessa relação entre a busca pela verdade (e pelas manifestações da verdade) e os processos de subjetivação, discursos sobre o investimento em si se fortalecem, fortalecendo assim a verdade da potência do indivíduo. Nessa sociedade é o sujeito que deve a um só tempo ter condições de satisfazer os seus desejos, produzindo novos desejos a serem satisfeitos. Importa aqui que esses desejos sejam satisfeitos não em um futuro distante, mas no presente, no momento vivido, de forma rápida e instantânea (quando possível). O futuro, ou melhor, seu planejamento, torna-se inviável em uma sociedade que muda a todo momento e permanentemente.

Nesse contexto de mudanças, a escola, enredada nas tramas das transformações, acaba sendo chamada a revisitar suas práticas para a produção de sujeitos que se adaptem a esse modo de vida e que possibilitem ao Estado uma condução máxima a partir de um desgaste mínimo de energias. Isso implicou, no Brasil, um processo de abertura política no século XX, quando a marca principal das ações governamentais pode ser lida pela descentralização da condução do Estado sobre a vida da população.

Esse processo de descentralização efetiva-se no País especialmente a partir do processo de abertura política, marcado pela aprovação da Constituição de 1988, representando o início de um período em que as relações estabelecidas entre Estado e população passam a ser mediadas pelo mercado, com a intenção principal de efetivar o exercício máximo do governamento de forma eficiente, pela economia das forças empreendidas. Tal cenário reproduz, em certa medida, aquilo que em âmbito nacional também pode ser percebido ao se analisarem as experiências de governo vigentes nas primeiras décadas do século XX sendo quesionadas. Segundo Veiga-Neto,

> [...] as três principais experiências de governo efetivadas na primeira metade do século XX — a saber, o nazismo, o socialismo de Estado e o Estado de Bem Estar — representavam uma inflação dos aparelhos governamentais destinados à planificação, condução e controle da Economia. Em outras palavras, estava-se governando demais; e isso era visto como irracional porque anti-econômico e retro-alimentativo (VEIGA-NETO, 2000, p. 194).

Gadelha (2010) indica que, desde meados do século XVIII, Foucault (2008) já observava a instituição de um princípio de limitação intrínseco à razão de Estado, que passaria a ser regulada do seu interior pela economia política e que implicava a avaliação permanente e constante com relação ao excesso de governo. Na esteira dessa razão governamental, a economia política, segundo Foucault (2008), será exatamente o que irá

assegurar a autolimitação do Estado, sendo possível a partir dela a estruturação de um Estado e de um governo mínimos.

Como isso foi possível? Foucault (2008) indica alguns fatores que possibilitaram essa autolimitação da razão governamental, destacando inicialmente que o objetivo da economia política era exatamente o enriquecimento do próprio Estado e, nesse contexto, "o enriquecimento simultâneo, correlativo e convenientemente ajustado da população, de um lado, e dos meios de subsistência, do outro", para que se pudesse dessa forma garantir "de forma conveniente, ajustada e sempre proveitosa a concorrência entre os Estados". É pela manutenção das riquezas de cada Estado que se pode garantir, em uma condição de equilíbrio, uma instância de concorrência entre esses Estados (p. 19). Para atingir tal objetivo, a economia política olha para as práticas governamentais procurando questioná-las em termos de seus efeitos e, ao fazê-lo, acaba por perceber a "existência de fenômenos, de processos e de regularidades" através dos quais é possível identificar "certa naturalidade própria da prática mesma do governo" (p. 22).

É então o mercado que, conectado a um só tempo à razão governamental e à razão política, obedecia ou deveria obedecer a esses mecanismos naturais e que ao mesmo tempo era ele mesmo "elemento revelador desses mesmos mecanismos" (GADELHA, 2010, p. 2). Trata-se de mercado como lugar de veridicção articulado à razão governamental liberal que se constituiu e constitui nos nossos dias como dispositivo fundamental de governamento.

Olho, então, para a Constituição Federal de 1937 como condição de possibilidade para a governamentalidade neoliberal quando ela agrega ao caráter de obrigatoriedade e gratuidade do ensino instituído pela Constituição de 1934 o dever de solidariedade que se deve assumir com "os mais necessitados", instituindo que

> Art 130 - O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será *exigida* aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. *(Grifo nosso)*
>
> (Constituição Federal de 1937)

Entendo que o chamamento do envolvimento de uma parcela da população para com a parcela constituída pelos considerados menos privilegiados economicamente[49] pode ser pensado como estratégia de governamento para o fortalecimento do Estado a um exercício mínimo de poder. Cumprindo com as determinações relacionadas à assistência financeira de alguns alunos, as escolas organizam-se e estruturam entre suas práticas a caixa escolar, com vistas principalmente a estimular a permanência na escola dos alunos carentes, evitando a evasão escolar; afinal, era preciso desenvolver uma população letrada.

A organização desse serviço aparece nos registros da escola a partir de 1938, tendo ganhado novos significados até a década de 80, e não aparecendo mais nos registros da escola na década de 90. As últimas marcações encontradas nos relatórios anuais são referentes às atividades dos anos de 1982 e 1983. Como primeira ação estruturada para a implementação da caixa escolar, fez-se preciso que as escolas identificassem quem seriam os alunos pertencentes a esse serviço de assistência e quem seriam as famílias que deveriam efetuar a "contribuição" mensal em dinheiro para a manutenção do serviço, o que implicou a realização de questionários (no ato da matrícula) constituídos por questões relacionadas à vida (financeira) de cada família de todo aluno matriculado na escola.

NOME DA ESCOLA
PROGRAMA DE SERVIÇO SOCIAL ESCOLAR

FOTO

NOME DO ALUNO:
DATA DE NASCIMENTO: IDADE:
RESIDÊNCIA:
PONTO DE REFERÊNCIA:
COM QUEM RESIDE:
NOME DO PAI:
PROFISSÃO: GRAU DE INSTRUÇÃO:
NOME DA MÃE:
PROFISSÃO: GRAU DE INSTRUÇÃO:

I. SITUAÇÃO SÓCIO-ECONÔMICA:
a. Renda mensal familiar:
b. Número de dependentes:
c. Número de irmãos no PSSE:
d. Despesa mensal com:

[49] Segundo Pereira (2009) as ações de Governo com relação aos sujeitos econômicamente desfavorecidos podem ter sua emergência localizada no século XIV. As Leis dos Pobres nesse período constituíam "um conjunto de regulações sociais assumidas pelo Estado, a partir da constatação de que a caridade cristã não dava conta de conter possíveis desordens que poderiam advir da lenta substituição da ordem feudal pela capitalista, seguida de generalizada miséria, desabrigos e epidemias" (PEREIRA, 2009, p. 61). Uma discussão sobre a caridade cristã na relação com a condução dos "pobres" será desenvolvida no quarto capítulo da Tese.

- Casa:
- Água:
- Luz:
- Alimentação:
- Condução:
- Total:

II. SITUAÇÃO HABITACIONAL:

Tipo de construção:
Madeira (...)
Mista (...)
Alvenaria (...)

Serviço sanitário:
Rede de esgoto (...)
Fossa (...)
Insatisfatório (...)
Buraco (...)

Número de cômodos:
Solteiro (...)
Casal (...)
Outros (...)

Serviço de água:
Encanada (...)
Poço (...)
Fonte (...)
Outros (...)

Conservação do prédio:
Bom (...)
Regular (...)
Péssimo (...)

Luz elétrica:
Sim (...)
Não (...)

Condições de horta:
Sim (...)
Não (...)

Lixo:
Removido (...)
Enterrado (...)
Enterrado (...)
Exposto (...)

Condições de ocupação:
Própria (...)
Alugada (...)
Em aquisição (...)
Cedida (...)
Outras (...)

Estado de limpeza:
Muito bom (...)
Bom (...)
Regular (...)
Precário (...)

III. ASSISTÊNCIA MÉDICO-SOCIAL

a. Atendimento por:
(...) Previdência
(...) Ambulatório
(...) Empresa
(...) Outros

b. Situação de saúde
(...) Boa
(...) Regular

c. Dificuldades:
(...) Visão
(...) Audição
(...) Fala

IV. SITUAÇÃO ESCOLAR
a. Escola que procede
b. Série Turma Turno
c. Repetente
(...) Sim (...) Não
d. Promovido
(...) Sim (...) Não
e. Há quanto tempo pertence ao PSSE?

OBSERVAÇÕES:

DATA:

PARECER DA DIREÇÃO:

ASSINATURA DO RESPONSÁVEL:

(Questionário realizado no momento da matrícula – 1938)

A partir desses questionários, dados estatísticos eram produzidos, resultando na classificação dos alunos em quatro grupos:

1. Carência de alimentação e vestuário indispensáveis, inobservância dos mais elementares preceitos higiênicos, habitação deficientíssima.
2. Alimentação fraca, vestuário deficiente, observância de hábitos elementares de higiene, habitação asseada, ainda que deficiente.
3. Alimentação sadia, vestuário necessário, habitação higiênica.
4. Alimentação farta e sadia, maiores recursos no vestuário, habitação confortável, certo luxo, *possibilidades amplas em todos os sentidos*.

(Dados estatísticos Meio Escolar – 1938)

Esse esquadrinhamento da vida das famílias permitia à escola um conhecimento detalhado dos alunos que estavam sendo matriculados. Era possível conhecer questões relacionadas com moradia, higiene, saúde e hábitos de alimentação, e assim se efetivava a individualização, classificação e fixação de cada aluno nas categorias de *aluno carente* X *aluno não-carente*, ou então *aluno contribuinte X aluno assistido.* Parece-me que os alunos

que recebiam a indicação de "possibilidades amplas em todos os sentidos", aqueles com maiores condições econômicas, constituíam a norma, a referência a partir da qual os outros alunos seriam comparados em termos de aprendizagem, comportamentos e rendimento escolar, sendo também submetidos às práticas de normalização disciplinar postas em operação em diferentes espaços da escola com os demais alunos. A prescrição dessa norma pode ser compreendida, conforme Gadelha (2009), a partir do agenciamento entre os saberes das ciências humanas e os saberes das ciências da saúde, que, segundo ele, acabariam por determinar as práticas de normalização disciplinar (condução dos comportamentos pelo adestramento do corpo e contorno do pensamento, desejos, princípios) estabelecidas também com os professores, com estes na relação com os alunos e com as próprias famílias dos alunos.

Como nos lembram Traversini e Bello (2009, p. 145), "as estatísticas como tecnologias para governar operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas". Assim, o exercício da vigilância sobre esses sujeitos assistidos, seus professores e suas famílias, posto em operação durante todo o ano letivo através das atividades diárias da escola, tinha seu efeito intensificado quando agregado aos procedimentos de controle operacionalizados pelas práticas avaliativas que resultavam em números, expressos especialmente ao final do ano letivo, pelos índices de aprovação e/ou reprovação, a partir dos quais se avaliava o que precisaria ser corrigido e o que deveria ser mantido nas práticas para eles instituídas. Além do controle nas avaliações, as famílias dos alunos que recebiam as doações também poderiam ser a qualquer momento convocadas a "comparecer na escola, no Setor de Assistência ao Educando, em dia e horário determinado, com a carteira de trabalho e/ou contracheque de vencimentos, acarretando, o não comparecimento, a perda do benefício da caixa escolar pelo aluno" (Convocação aos pais, 1938).

Cabe esclarecer que vigilância e controle constituem, para Foucault, procedimentos diferenciados, resultantes respectivamente da operacionalização do poder disciplinar e do biopoder. Ressalto, no entanto, que a relação existente entre eles não é uma relação de exclusão ou de substituição, mas de complementação. Enquanto, como vimos, a vigilância implica uma ação contínua sobre o sujeito, o controle implica não necessariamente essa ação contínua, mas "sim e necessariamente, uma ação continuada, infinita, de registros e armazenamento. Nesse sentido, ele é o inverso da vigilância [...]. O controle, mesmo estando a nos 'ameaçar', é episódico, descontínuo no que tange à coleta, processamento e armazenamento da informação" (VEIGA-NETO, 2008b, p. 13). Assim, a vigilância produz

sujeitos que, ao saberem-se vigiados, acabam transformando-se em "sujeitos que se vigiam a si mesmos — e que, por isso mesmo, são capazes de exercerem o autogoverno sobre si mesmos" (VEIGA-NETO, 2008b, p. 13), sujeitando-se eficientemente às ações episódicas do controle.

Nesse primeiro momento, as doações feitas com os recursos da caixa escolar eram basicamente referentes a materiais escolares, uniformes e merendas, e a intenção inicial do referido serviço, no âmbito escolar, além de responder a uma determinação legal do Estado, era também justificada pela necessidade de "assegurar aos alunos necessitados condições de eficiência escolar" (Relatório das atividades, 1938). No entanto, em 1944, é possível encontrar registros da caixa escolar articulados com registros sobre a criação da cooperativa escolar. Na cooperativa, mantida principalmente pelos recursos doados para a caixa escolar, todos os alunos poderiam comprar o material escolar, com descontos e facilidades, conforme descrição que segue:

> "Nossa Cooperativa Escolar continua o programa que se propôs, isto é, vender o material escolar aos educandos, pelo mesmo preço das livrarias e, se possível, um pouco mais barato, empregando a percentagem do lucro no enriquecimento das bibliotecas. No corrente ano, atendendo ao alto custo de vida e às precárias condições financeiras da maioria de nossos alunos, resolvemos conceder-lhes 10% sobre os lucros. Assim todos os que adquiriram o material aqui compraram mais barato do que o fariam em qualquer livraria. Outra vantagem que lhes damos é a venda para pagamento em parcelas.
>
> (Movimento Anual da Cooperativa Escolar – 1944)

Assim, com a criação da cooperativa escolar, as atividades de assistência ao aluno deixam de ser feitas pela doação do material em si e passam a ser feitas a partir da "ideia da venda" desse material. Ao aluno participante do serviço de assistência, o material escolar também era "vendido" na cooperativa, conforme vemos no relatório da caixa escolar.

> A Caixa Escolar, a cada ano que passa na vida da escola amplia suas finalidades. Procura amparar mais e melhor seus educandos necessitados, evitando, porém, deprimi-los. Fornece-lhes o necessário no balcão da Cooperativa, como se lhes estivesse vendendo, tal qual os outros alunos. Faz o assentamento, no mesmo livro borrador, da venda diária. E isto porque, todos os alunos que devem receber assistência, já estão fichados e são conhecidos pela professora que atende as instituições da escola. De modo que, os demais alunos não sabem quais os que compram e quais os que recebem.
>
> (Relatório da Caixa Escolar – 1944)

O que pretendo mostrar ao trazer tais documentos é que, para mim, as relações estabelecidas pela caixa escolar vão se tornando, aos poucos, além de assistenciais, comerciais. A instituição da cooperativa insere no espaço da escola um local de exercício comercial que permitia que os alunos vivenciassem relações econômicas. Lucro, parcela e porcentagem passaram a constituir o discurso escolar, subjetivando os alunos para constituírem-se como compradores, inclusive aqueles que não teriam as condições econômicas para tal prática. Todos poderiam comprar na cooperativa escolar; nenhum aluno seria discriminado ou se sentiria deprimido por não possuir condições de consumo. Entendo que, uma vez tendo vivenciado esse lugar de consumidor em condição de igualdade com os demais alunos da escola, esse aluno, sentindo-se seduzido pelo consumo, poderia começar a "perceber" a necessidade de autogestão para a vida profissional e econômica que lhe esperava no exterior da escola, o que pressuponha autodisciplina nas questões escolares e educacionais. As ideias de endividamento e concorrência também podem ser vistas anunciadas no relato da cooperativa escolar, quando há o destaque para o preço dos materiais vendidos como mais baratos do que nas livrarias comerciais e a possibilidade de parcelamento das compras como uma facilidade ofertada ao consumidor.

Essas relações entre educação e economia ficam ainda mais evidentes no relatório da caixa escolar de 1969/70, que apresenta entre seus objetivos a necessidade de

> - Despertar e manter vivo o sentimento de solidariedade moral e social
>
> - Incentivar a tendência para a economia
>
> (Objetivos da Caixa Escolar da Escola - 1969/70)

A aliança entre economia e assistência, entre sentimento moral e social, parece ser uma das justificativas para a invenção de práticas comerciais no interior da escola. Nesse espaço de consumo, que nasce a partir de uma prática de assistência, os sujeitos aprendiam a desenvolver o sentimento de solidariedade pela colaboração financeira de alguns com relação a outros. O incentivo à "tendência para a economia", que no relatório anterior já estava anunciado, agora aparece como um objetivo da caixa escolar, sendo ressaltado inclusive pela mudança de nome de *cooperativa* — "associação de consumidores ou de produtores que, eliminando a exploração dos intermediários etc., exerce quaisquer atividades econômicas em benefício dos associados, sem lucro" (Michaelis, 2010[50]) — para *loja* — "estabelecimento de venda ou de comércio" (Piberam, 2010[51]) e/ou "estabelecimento para venda de mercadorias ao público" (Michaelis, 2010[52]).

Segundo descrição que segue, a loja escolar era um espaço de estabelecimento de trocas comerciais e sociais entre os sujeitos da escola, estimulando um maior relacionamento entre esses sujeitos, o que me possibilita perceber vínculos sociais sendo também determinados por relações de consumo.

> Atendendo a seus objetivos, a Loja Escolar ofereceu oportunidades constantes aos alunos para alargar suas experiências, procurando fazê-los distinguir valores positivos e negativos, incentivando-os a hábitos de economia e colaboração. A Loja Escolar oportunizou, durante todo o ano, por meio de transações comerciais e sociais, maior relacionamento entre professores, alunos e pais. É hábito de todos os professores e alunos desta escola comprar seu material escolar nesta Loja.
>
> (Relatório da Loja Escolar - 1969/70)

Ao olhar para tais registros, visualizo práticas que se anunciam para mim como condições de possibilidade para a constituição de um Estado que governa pela parceria com o mercado e que, partindo de uma lógica neoliberal, conduz a vida da população e de cada indivíduo desta em nome do menor risco. Pouco a pouco, os alunos aprendem a desenvolver práticas comerciais, podendo perceber-se como potenciais consumidores; com isso,

---

[50] Disponível em http://michaelis.uol.com.br/. Acessado em 06 de janeiro de 2011.
[51] Disponível em: http://www.priberam.pt/dlpo/dlpo.aspx. Acessado em 06 de janeiro de 2011.
[52] Disponível em http://michaelis.uol.com.br/. Acessado em 06 de janeiro de 2011.

começam a estabelecer relações com o mundo e consigo visando à conquista da condição de inclusão no jogo econômico. Tais relações, atravessadas pelo mercado e pelo consumo, podem produzir como efeito um sujeito que passa a se reconhecer como tal a partir do que consome, e que desenvolve maior estima sobre si mesmo quanto maior poder de consumo ele for desenvolvendo.

Nessa perspectiva, entendo que o fato de essas contribuições para a caixa escolar terem deixado de ser instituídas como obrigatórias, também não constando na atual versão da LDB 9394/96, pode ser lido a partir da emergência de outras formas de assistência da governamentalidade contemporânea. Vimos no país, no final do século XX e início do século XXI, a emergência de uma série de políticas de assistência social que, segundo Lopes (2009, p. 163), se iniciaram "mais enfática e publicamente no Brasil no governo Fernando Henrique (1995 – 2002), mas ampliam-se consideravelmente no governo Lula". Conforme Lockmann (2010, p. 02), não são "poucos os benefícios e programas sociais disponibilizados atualmente para a população carente, assim como também não é pequeno o número de famílias beneficiadas".

Uma primeira observação que faço com relação a essas ações de assistência redesenhadas no país na última década do século XX que se agenciam também com a escola diz respeito ao fato de que não apenas os alunos são constituídos como focos da assistência, mas também e principalmente toda a sua família – ampliação do foco de assistência, ampliação da forma de governamento, ampliação das possibilidades de prevenção ao risco. Sobre esse aspecto, Lockmann (2010) diz que a ampliação se dá também pelo aumento crescente do número de famílias atendidas. De acordo com a autora,

> No Brasil, em 2002 tínhamos um equivalente a 8,2 milhões de famílias que recebiam o benefício financeiro intitulado Bolsa-Escola, atualmente o número de famílias beneficiadas pela Bolsa-Família chega a quase 12 milhões. Além do conhecido "bolsa-família" há uma variedade de outros benefícios existentes como, por exemplo, o Pró-Jovem, o Pró-Uni, Vale-Gás, Fome Zero, Salário-Desemprego, Bolsa para egressos da Fase, Vale-Cultura, Auxílio-Reclusão, entre outros (LOCKMANN, 2010, p. 02).

De forma mais específica, o Bolsa Família está vinculado diretamente à prática escolar, sob a condicionalidade de "participação efetiva das famílias no processo educacional e nos programas de saúde que promovam a melhoria das condições de vida na perspectiva da inclusão social" (BRASIL, 2004, Artigo 27) para recebimento do auxílio. Nessa

perspectiva, é responsabilidade do Ministério da Educação acompanhar e fiscalizar as famílias assistidas pelo programa através do controle da "freqüência mínima escolar de oitenta e cinco por cento da carga horária escolar mensal" (Artigo 28, II) das crianças em idade de escolarização obrigatória.

Tal programa social, além dos demais citados acima, objetiva assistir aqueles sujeitos que não apresentam condições de autogestão e que podem ter atendidas, pelo repasse de recursos financeiros, suas necessidades básicas de sobrevivência. Além disso, entendo que objetiva também efetivar ações inclusivas porque possibilita que os sujeitos das famílias assistidas experienciem o jogo econômico do consumo. Tais ações assistenciais e as ações assistenciais operacionalizadas no espaço escolar em meados do século XX, mais especificamente, aquelas referentes à cooperativa e à loja escolar, assemelham-se em termos de objetivos. No meu entendimento, ambos os tipos de ações procuram inserir os sujeitos em situações de consumo, sendo, no entanto, as primeiras mais assistidas, mais determinadas em termos de suas possibilidades pelo Estado, enquanto as últimas têm como cerne a possibilidade de escolha dessas situações de consumo a serem vivenciadas pelos sujeitos.

A diferença passa pela forma como a assistência é efetivada, e não pelo seu fim. A possibilidade de compra na caixa escolar é limitada à aquisição de uniformes, merenda e materiais escolares. Não há necessidade de planejamento, idealização do objeto a ser consumido, não há muitas (ou nenhuma) possibilidades de escolha, não há possibilidades de aumento do consumo, etc. Há, sim, uma primeira experiência de condição de inclusão na lógica do consumo, muito pouco sedutora e limitada ao espaço escolar, produzindo, portanto, efeitos pouco promissores com relação ao autogovernamento dos sujeitos para a permanência nessa condição de inclusão. O aluno, uma vez inserido no serviço de assistência, permaneceria nele até que o período escolar fosse concluído ou até que, porventura, as famílias alcançassem, por motivos outros, condições de manutenção do aluno na escola sem as doações da assistência. Nessa lógica, governar-se-ia demais por muito tempo.

Entendo que o fato de as bolsas de assistência contemporâneas serem efetivadas via repasse do recurso financeiro por depósito em contas bancárias abertas para esse fim demonstra a ressignificação das ações de assistência a partir de uma lógica neoliberal. É o dinheiro em si que vai possibilitar o alargamento das possibilidades de vivência no jogo econômico. Poderá a família utilizar o recurso recebido no consumo do que desejar, o que amplia as possibilidades de inserção dos sujeitos dessas famílias (todos eles) em redes de

concorrência estimuladas especialmente pelo marketing. Nessas redes, à medida que novas possibilidades de consumo são anunciadas, novas possibilidades de subjetivação são produzidas. Quanto maiores as possibilidades de aquisição das inovações (cada vez mais provisórias) apresentadas pelo capitalismo, maiores as possibilidades de sedução desses sujeitos para sua aquisição. Nessa lógica, o repasse das bolsas pode constituir-se como uma estratégia disparadora do consumo, como uma forma primeira de inserção desses sujeitos nesse mundo. A aposta localiza-se na possibilidade de que, uma vez subjetivados pelo modo de vida neoliberal, tais sujeitos procurem cada vez mais e melhor se autogestar para nele permanecerem incluídos.

Dito isso, entendo ser importante fazer dois alertas:

1º. O significado da palavra *inclusão*, nessa sociedade de seguridade operada pela governamentalidade neoliberal, ganha novos contornos. *Inclusão*, para mim, passa a significar a busca pelo alcance da condição de normalidade e por permanência nela, normalidade aqui lida pela ótica da seguridade nesse contexto neoliberal.

2º. Há, na sociedade de seguridade, segundo Foucault (2008), um deslocamento, uma inversão na noção de norma com relação à sociedade disciplinar. Aqui "observa-se a população, determina-se a norma e se intervém com base nela" (COUTINHO, 2008, p. 168). Então, normalizar passa a significar o enquadramento do sujeito dentro de determinada faixa de normalidade. A população é localizada ao mesmo tempo como parâmetro para a instituição da norma e como alvo de práticas de regulação com base nessa norma. Desse modo, a dedução da norma a partir das regularidades que constituem a população acaba se constituindo como uma forma de legitimação da própria norma, que não mais é estabelecida de forma arbitrária.

Nesse contexto, as práticas de normalização operadas na escola procuram fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença, enquadrando-o em uma das distribuições permitidas pela curva de normalidade.

> Nas disciplinas, partia-se de uma norma e era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal. Aqui, ao contrário, vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação das diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai consistir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e [em] fazer de sorte que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis (FOUCAULT, 2008, p.83).

É necessário que todos ocupem um lugar nessa curva, para a garantia de participação na vida em sociedade, considerando-se os princípios de governamento que nela se apresentam. Tal necessidade faz-me olhar para a inclusão como estratégia biopolítica posta em funcionamento para a manutenção da seguridade da população. Digo isso porque, a partir das ações inclusivas, inventamos uma forma de vida em que "todos controlam todos, todos vigiam todos, durante o tempo todo [...] em função da nossa segurança individual, em nome do menor risco, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto" (VEIGA-NETO, 2006c, p 118). Assim, os processos de normalização operados pela governamentalidade neoliberal constituem uma estratégia biopolítica para a produção de subjetividades inclusivas, ocupadas consigo e com os outros para a permanência de todos nas redes de consumo. Se consideramos que normal é participar, empreender, concorrer, consumir, logicamente concordamos que, por uma questão de segurança, todos precisam conquistar tais condições; afinal, aqueles que não se incluem no sistema podem vir a constituir-se como vidas desqualificadas que representam um "risco ao equilíbrio e à manutenção desse sistema no presente e no futuro" (GEORGE *apud* GADELHA, 2009, p. 213).

A governamentalidade neoliberal no Brasil pode ser localizada de forma mais enfática a partir da década de 90 do século XX, no Governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (de 1995 a 2002). Com relação ao projeto educacional do País nesse Governo, Santiago (2002, p. 501) mostra que

> Desde a década de 1990, o Brasil, assim como todos os países que inscrevem seu projeto de desenvolvimento na economia globalizada, tem sua política educacional orientada por organizações internacionais, como a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura); o UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); o PNDU (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e o Banco Mundial (BM).

O fato é que a inserção de um projeto de Governo de Estado na economia globalizada pressupõe também a adequação dos sistemas educacionais através de mudanças e reformas nas redes de ensino, dentre as quais, localizo as ações referentes à implantação e organização de um sistema de ensino para todos, dito inclusivo. Segundo Rech (2010, p. 99), inserindo-se nesse contexto globalizado, "com o objetivo de criar um novo modelo de desenvolvimento para combater a miséria, melhorar a distribuição de renda, assegurar a inserção da economia brasileira no mundo e, ainda, reorganizar o Estado", o Governo FHC "lançou cinco metas principais: emprego, educação, saúde, agricultura e segurança". Ainda

segundo a autora, para assegurar a concretização de ações que visassem à realização dessas metas, provocando a melhoria dos serviços e, por consequência, a melhoria da condição de vida da população, "o Governo FHC garantiu a adoção de novos mecanismos de captação de recursos, envolvendo tanto a esfera nacional como a internacional [...] a fim de mobilizar cerca de R$ 100 bilhões" (RECH, 2010, p. 99) para o orçamento da União. Tais recursos, conforme a autora, deveriam provir, dentre outras instâncias, do mercado internacional de capitais e dos organismos e agências bilaterais e multilaterais de crédito (Banco Mundial - BM e Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID).

É na necessidade de superação da crise financeira, herdada por FHC dos Governos que o antecederam, que são localizadas as justificativas e argumentações para as alianças acordadas entre Brasil e mercados internacionais nesse Governo e a consequente inserção de seu projeto na economia globalizada. Tais alianças acabam imprimindo ao País uma série de adequações em suas práticas (dentre as quais, localizo a proposta de reorganização das escolas para atender a todos), o que denota o entendimento de que todo investimento financeiro externo pressupõe investimento interno nas formas de governamento da população, pois novos índices (de saúde, educação, emprego, etc.) precisam ser alcançados para que possamos continuar merecedores de novos investimentos. Nesse sentido, entendo que esses investimentos feitos no País nas últimas décadas pressupõem a necessidade de formas diferentes de governamento da população, tendo como matriz a racionalidade política neoliberal.

É com uma análise detalhada das duas formas de desdobramento do liberalismo emergentes no século XX — Neoliberalismo em sua vertente americana e em sua vertente alemã — como outras possibilidades de prática de governo da vida que Foucault vai ocupar-se durante o período de 1978-1979. "Em todo o caso", como diria Gadelha (2010), "[...] é enfatizando as peculiaridades da segunda, particularmente em sua versão norte-americana, que antevejo a possibilidade de articular o empreendedorismo à concorrência e à educação" (p. 3), articulação essa que busca produzir como efeito subjetividades que possam estar e permanecer incluídas no jogo econômico do neoliberalismo.

Conforme Gadelha (2009), em 1960, foi possível perceber, nos Estados Unidos, a economia de mercado sendo transformada em critério de explicação e análise de relações e acontecimentos sociais não localizados na esfera das questões econômicas, o que detona um novo tipo de economia política. O autor destaca duas novidades importantes para a compreensão tanto das relações de Governo entre os países quanto das ações de governamento que serão estabelecidas entre os sujeitos a partir de então. Diz ele:

> [...] em primeiro lugar, observa-se um deslocamento mediante o qual o objeto de análise (e de governo) já não se restringe apenas ao Estado e aos processos econômicos, passando a ser propriamente a sociedade, quer dizer, as relações sociais, as sociabilidades, os comportamentos dos indivíduos etc.; em segundo, além de o mercado funcionar como chave de decifração (princípio de inteligibilidade) do que sucede à sociedade e ao comportamento dos indivíduos, ele mesmo generaliza-se em meio a ambos, constituindo-se como (se fosse a) substância ontológica do 'ser' social, a forma (e a lógica) mesma desde a qual, com a qual e na qual deveriam funcionar, desenvolver-se e transformar-se as relações e os fenômenos sociais, assim como os comportamentos de cada grupo e de cada indivíduo (GADELHA, 2009, p. 174).

Tais modos de perceber as relações sociais, a partir de princípios econômicos de mercado, decorrem da forma como a Escola de Chicago[53] vai olhar para as relações de trabalho na análise da economia. Dentre as principais contribuições da Escola de Chicago nessa área, está a teoria do Capital Humano (que será discutida mais detalhadamente na sequência da Tese), que consiste na ideia de que o conjunto das "destrezas e aptidões próprias dos homens 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" (LOPES-RUIZ *apud* GADELHA, 2009, p. 175).

Nessa lógica, Santiago (2002, p. 503) lembra que, no final do século XX, "as recomendações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento apontam a reforma dos sistemas educacionais como uma urgente prioridade, argumentando que adiá-la poderia representar sérios custos econômicos, sociais e políticos para as nações". A autora indica que tais recomendações giravam em torno da necessidade de investimento nos sujeitos, pela educação, para a formação de base técnica para o trabalho, o que daria maiores condições aos países de participação na lógica das relações globalizadas. A ênfase no trabalho pode ser traduzida aqui pela ênfase no mercado, operada pelo modo de vida neoliberal, o que fica perceptível quando olhamos as seguintes orientações do Banco Mundial:

---

[53] Escola de Chicago: significada como um grupo de professores que liderados por Theodore Schultz atuavam no Departamento de Economia da Universidade de Chicago e também na Escola Superior de Administração e na Faculdade de Direito dessa mesma Universidade na década de 1950 aproximadamente e, também, como um grupo de economistas que a partir de 1960, influenciados por Milton Friedman, George Stigler e seus discípulos, defendiam o livre mercado (Gadelha, 2009).

> A educação básica proporciona o conhecimento, as habilidades e as atitudes essenciais para funcionar de maneira efetiva na sociedade sendo, portanto, uma prioridade em todo lugar. Esses atributos incluem um nível básico de competências em áreas gerais, tais como as habilidades verbais, computacionais, comunicacionais, e a resolução de problemas. Essas competências podem ser aplicadas a uma grande variedade de empregos e permitir às pessoas adquirir habilidade e conhecimentos específicos orientados para o trabalho, quando estiverem no local de trabalho (BANCO MUNDIAL *apud* SANTIAGO 2002 p, 503).

Vê-se o país, no Governo FHC, assumindo para si o neoliberalismo como forma e princípio da gestão governamental e, assim, enredando-se de forma enfática na configuração globalizada de relação entre os países. Nessa configuração, inspirada pelos princípios do neoliberalismo, em uma instância macro, interessa aos países que possuem condições econômicas mais estáveis investir em países instáveis economicamente para que as relações econômicas como um todo sejam fortalecidas; nessa lógica, em uma instância micro, interessa que cada país invista em ações de autocondução dos indivíduos de sua população para que todos alcancem também condições de participação no jogo de mercado.

À medida que cada sujeito de uma população desenvolve condições de autogestão para participar das redes de mercado, fortalecem-se economicamente os países que conduzem esses indivíduos e essas populações. Tal fortalecimento imprime nesses países condições de participação na esfera econômica internacional e, assim, o ciclo de oferta e concorrência do capitalismo, que alimenta e é alimentado pela lógica neoliberal, estará também fortalecido. Em outras palavras, conforme Lopes (2009) destaca, há duas regras no jogo neoliberal que permitem o funcionamento ordenado da sociedade com o investimento do mínimo possível de custos: a primeira regra é manter-se sempre em atividade, pois o maior número de pessoas deve integrar as redes do mercado; a segunda é a de que todos devem ser incluídos, em diferentes níveis de participação, ou seja, a impossibilidade de qualquer um perder tudo ou ficar sem jogar deve ser permanentemente controlada e evitada.

É dentro desse mecanismo de gerenciamento das condutas pelos princípios de mercado do neoliberalismo que olho para o Parecer CEE 740/99, que dá orientações para o sistema estadual de ensino quanto à forma de organização das escolas. Tal parecer tem como amparo legal as orientações da LDB 9394/96, cujo âmago está na flexibilidade e autonomia dadas às escolas para organização de suas práticas.

> Esta Lei de educação nacional ampara a escola conferindo-lhe total liberdade de organização e autonomia para estabelecer, de maneira flexível, caminhos que possibilitem ações eficazes dentro do sistema educacional.
>
> (Parecer CEE 740/99, p. 02)

Descentralização das ações, *gestão democrática* e *autonomia* (da escola e dos alunos) são palavras que constituem a referida LDB do início ao fim do seu texto, ratificando sua adequação ao modo de vida que estava se gestando na época. Inclusive, faz-se referência a essa possibilidade de autonomia da escola como uma forma de superação das relações estabelecidas entre escola e Estado na legislação anterior (LDB 5692/71). "Uma escola pública autônoma tem maiores chances de garantir a qualidade de ensino do que uma escola obediente, submissa e burocratizada"[54].

Tal parecer introduz a discussão a que se propõe anunciando que

> No limiar do Século XXI o desenvolvimento do homem e do país exige um sistema educacional eficaz. [...] o dinamismo atual do sistema produtivo requer trabalhadores com qualificação progressiva e capacidade de manejo das tecnologias emergentes. A educação escolar constitui um elemento indispensável, de formação geral necessária, para que o homem participe de maneira efetiva da vida coletiva e da população. Ao se pretender construir uma nova sociedade, cumpre estender escolarização a amplas camadas sociais que dela permanecem excluídas.
>
> (Parecer CEE 740/99, p. 02)

A referência à necessidade de inclusão de todos no sistema educacional brasileiro aparece como uma preocupação que deve ser "uma responsabilidade coletiva a ser enfrentada pela sociedade como um todo" (Parecer CEE 740/99, p. 02). Para engrossar o seu argumento, o Parecer cita Willian Glasser (1972), alertando que,

---

[54] Citação de Moacir Gadotti feita no Parecer, cuja referência é: GADOTTI, Moacir. A escola que queremos construir. In.: *NOVA ESCOLA*, 4 (36): 58, dez. 1989.

> [...] se as crianças malogradas, e os adultos em que elas se convertem, fossem poucas, produziriam escasso impacto sobre a nossa sociedade; mas não são poucas [...] essa pessoa de um modo geral, não triunfará enquanto não puder, seja lá como for, conhecer primeiro o sucesso numa parte importante de sua vida.
>
> (Parecer CEE 740/99, p. 02)

Trata-se de um compromisso coletivo, portanto, com a inclusão de todos nas práticas escolares, que, agenciadas com o Estado, produzem como efeito a constituição de subjetividades inclusivas – subjetividades que precisam ser ensinadas a se autogestar em busca da sua condição de inclusão. Tais questões passam pelo

> [...] surgimento de uma escola que se proponha a assumir um projeto sincronizado com a vida da sociedade, na qual todos estejam conscientes da necessidade de seus envolvimentos e responsabilidades na busca de um desenvolvimento racional e auto-sustentado capaz de levar à mudança social e cultural da comunidade e à melhoria das condições de vida da população.
>
> (Parecer CEE 740/99, p. 03)

Temos atualmente um contexto de invenções permanentes nas áreas da ciência e da informática, do estabelecimento de redes de comunicação cada vez mais eficazes entre os países, do esmaecimento (quase apagamento) das distâncias e das fronteiras por uma configuração globalizada das relações no mundo. Tal contexto provoca a alteração das necessidades sociais e, por consequência, das exigências de produção das sociedades. Novas aprendizagens são necessárias, novas relações entre Estado e população devem ser empreendidas, novos comportamentos precisam ser assumidos, novas subjetividades devem ser produzidas. Temos, então, a necessidade de novas formas de gestão das empresas, das famílias, das escolas, dos grupos, o que, por sua vez, produz ou dá condições para que sejam produzidas novas formas de ser e estar no mundo.

Dessa necessidade de produção de novas subjetividades adequadas às exigências do mundo contemporâneo, fundidas com as necessidades de produção de sujeitos úteis à lógica neoliberal, resulta ao Estado intervir nas condutas dos sujeitos, garantindo que cada um esteja permanentemente produzindo seus próprios desejos ao mesmo tempo em que conquista condições necessárias para sua satisfação. Portanto, "o Estado passa a ser pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências" (VEIGA-NETO, 2000, p.197). Os sujeitos produzidos nas práticas de governamento do Estado neoliberal são cada vez mais conduzidos pelos princípios do mercado. Nessa racionalidade, os indivíduos são programados estrategicamente, sendo necessário controlar

> [...] formas de agir, de sentir, de pensar e de situar-se diante de si mesmos, da vida que levam e do mundo em que vivem, através de determinados processos e políticas de subjetivação: novas tecnologias gerenciais no campo da administração (manegement), práticas e saberes psicológicos voltados à dinâmica e à gestão de grupos e das organizações, propaganda, publicidade, marketing, *brabding*, literatura de autoajuda etc. (GADELHA, 2009, p. 178).

Nessa escola, o currículo deixa de ser narrado como um "rol de disciplinas" e passa a ser um "empreendimento cultural" cuja ação de empreender "requer competências nem sempre satisfatoriamente presentes nas escolas" (Parecer CEE 740/99, p. 7). Assim, se o currículo passa a ser um empreendimento, a escola passa a ser um lugar de empreendedores, cabendo aos professores (responsáveis pela construção do currículo), essa postura empreendedora que será, pelo currículo, ensinada aos alunos e, por que não, às suas famílias. Ao avaliar-se, parte-se da "pergunta, extremamente simples, que cada um se faz, em relação a qualquer empreendimento, se deu certo ou não" (Parecer CEE 740/99, p. 7). Podemos ver as máquinas que constituem a maquinaria sendo apresentadas à necessidade de operação de formas diferentes para que seja possível a produção de sujeitos que, para além do desenvolvimento da aprendizagem de saberes instituídos no currículo, possam desenvolver

> [...] competências cognitivas complexas, cuja importância vem sendo cada vez mais enfatizada: autonomia intelectual, criatividade, solução de problemas, análise e prospeção, entre outras. Essa afirmação é ainda mais verdadeira para jovens provenientes de ambientes culturais e sociais em que o uso da linguagem é restrito e a sistematização do conhecimento espontâneo raramente acontece.
>
> (Parecer CEE 323/99, p. 07)

Tais competências podem ser lidas na esteira da Teoria do Capital Humano, segundo a qual cada sujeito, independentemente de suas condições econômicas e sociais, por aquilo que consegue desenvolver de habilidade a partir de práticas de autocondução, passa a investir em si e assim acumula o "capital" que lhe dará condições de concorrência na lógica do mercado. Nesse contexto, passa-se a falar em assimilação de conceitos e dados — que representam os conhecimentos —, instrumentos de trabalho — compreendidos como habilidades — e capacidade de atuação autônoma — significada como competência (Parecer CEE 323/99, p. 16) – como componentes desse capital humano. Cabe à escola subjetivar os sujeitos que nela estão inseridos para ocuparem-se consigo (e com os outros) para a produção desse capital.

Aqui é possível ratificar o argumento com relação ao deslocamento da necessidade de acúmulo de capital econômico para a necessidade de acúmulo de capital humano, operado na sociedade contemporânea pela lógica neoliberal e, que coloca o sujeito no centro das ações de subjetivação. Tal ênfase no capital humano, na perspectiva de Foucault (2010), alcança lugar de verdade, subjetivando os sujeitos para a sua conquista. Nesse acento os discursos sobre o investimento em si se fortalecem, e acabam fortalecendo também a própria produção da verdade com relação à potência do indivíduo nesse modo de vida.

Considerando-se que a concorrência é uma das condições de possibilidade da sociedade gestada na lógica neoliberal e que o capital acumulado dependerá especialmente do autogovernamento empreendido, a diferença passa a ser defendida não apenas como fator enriquecedor, mas como fator essencial às relações entre os sujeitos. Diferença essa que resulta do maior ou menor investimento que cada sujeito faz em si, afinal, a igualdade nas condições de acesso de todos às práticas de responsabilidade estatal é anunciada nas políticas públicas implementadas, como vimos nas políticas de inclusão (podendo também

ser vista nas políticas de acessibilidade aos recursos da informática, políticas de cotas para ensino superior, etc.).

No entanto, essa mesma lógica igualitária para o acesso da diferença defendida discursivamente acaba por produzir as desigualdades cada vez mais crescentes e conhecidas há muito tempo no sistema capitalista. A esse respeito, Veiga-Neto (2007), ao referir-se à configuração globalizada das relações entre os países, representação por excelência da capilarização do poder na lógica neoliberal, ressalta que

> [...] não basta falar em diferenças e dar o assunto por encerrado, pois, estando todo esse processo atravessado por relações de poder, tais diferenças se dão na forma de desigualdades, seja na distribuição dos bens, serviços e oportunidades, seja no acesso a eles, seja no direito a tudo isso. No fim de tudo isso, está a exclusão, em todas as suas formas e intensidades (VEIGA-NETO, 2007, p. 10).

Assim, pela defesa da diferença como algo natural que precisa ser respeitado, passamos a defender as ações inclusivas na escola. Por essas supostas ações inclusivas, produzimos práticas de normalização na lógica da seguridade, aproximando "normais" e "anormais" e esperando que estes, ao aproximarem-se daqueles, desenvolvam habilidades mínimas para sua inclusão na lógica neoliberal. Tal aproximação procura, por práticas de subjetivação, estimular o desenvolvimento do capital individual pela autogestão de cada aluno, o que resulta em níveis diferentes de capital humano, necessários à lógica da concorrência; isso, por sua vez, resulta em práticas de exclusão nas ações inclusivas, uma vez que nem todos desenvolvem capital humano suficiente para a concorrência.

Em uma lógica em que as classificações e demarcações entre normalidade e anormalidade não são mais rígidas como na lógica moderna (que, em busca da ordem, identificou a diferença, marcando-a como característica negativa a ser corrigida), mas sim provisórias e múltiplas, as possibilidades de inclusão ampliam-se, assim como se ampliam os processos excludentes, afinal, todos nós estamos susceptíveis a práticas de inclusão e exclusão a qualquer momento. Posso eu, como sujeito, ser autorizada a participar, em um mesmo tempo, de diversos grupos e sentir-me incluída e excluída em diferentes situações vivenciadas – condição de in/exclusão, como Lopes (et al., 2010) pontua, que é "peculiar ao nosso tempo" e cuja intenção é "atender à provisoriedade determinada pelas relações pautadas pelo mercado e por um Estado neoliberal desde a perspectiva do mercado" (LOPES; et al., 2010, p. 6).

Considerando as questões até aqui discutidas, que constituem este momento do trabalho, entendo ser importante agora, antes do encaminhamento da discussão que segue, fazer algumas retomadas. Com essa intenção, destaco inicialmente que, ao estruturar esta discussão, tinha como objetivo compreender os diferentes acontecimentos que possibilitaram a emergência e a obrigatoriedade das práticas escolares como hoje as conhecemos, tomando-as não como naturais, mas como uma invenção de redes de poder/saber ao longo do Medievo e da Modernidade, tendo como centralidade a busca da subjetivação dos indivíduos para formas de vida determinadas. Em outras palavras, o que pretendia era analisar como a escola "se tornou o que é, como ela está envolvida com a sociedade em que se insere, como podemos entender melhor, através dela, as transformações que o mundo está sofrendo" (VEIGA-NETO, 2006c, p. 104).

O olhar direcionado para a escola procurou entender acontecimentos escolares e seus efeitos em termos de produção dos alunos. Ao fazê-lo, parti da compreensão de que o sujeito Moderno, produto das práticas escolares institucionalizadas e obrigatórias, é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. Esse sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época, é o sujeito que hoje precisa assumir para si os princípios da governamentalidade neoliberal e que procura ocupar-se com o outro porque foi subjetivado para esse fim, não por uma intencionalidade econômica, mas pela compreensão de que assim estará fazendo o bem (a todos e a si próprio).

Na leitura anarqueológica foucaultiana, foi possível compreender que esse sujeito apenas assume para si tal verdade porque sua racionalidade foi "orientada, determinada, direcionada, organizada" para esse fim, e isso, por sua vez, só se torna possível se "a racionalidade do governado estiver, de algum modo, ajustada ou disposta para a produção da obediência" (FOUCAULT, 2010, p. 21). Como vimos, a obediência pode ser compreendida como condição de possibilidade para a produção do sujeito disciplinado, e esse como condição para o sujeito subjetivado pelas práticas de condução de si em busca da verdade.

Segundo Avelino (2010), ao empreender essa análise, Foucault

> [...] mostra que só foi possível ao liberalismo e ao neoliberalismo indexar o exercício do poder na racionalidade dos governados porque existe há séculos, da parte destes sobre os quais se exerce o poder, práticas de relação de si consigo produtoras de estados de obediência. É preciso uma relação de si consigo, são necessárias tecnologias de si para realizar a governamentalização dos indivíduos (AVELINO, 2010, p. 22).

Essas práticas de si consigo produtoras de sujeitos obedientes são facilmente visualizadas nas ações de normalização operadas pela maquinaria escolar. Ações essas que são orientadas na escola em função da racionalidade de Estado em operação, deslocando-se ora da ênfase na disciplina, ora na ênfase na seguridade, para a produção de sujeitos subjetivados para a busca da verdade que os constitui.

Ao trabalhar na análise dos materiais, foi possível perceber que as relações estabelecidas de forma direta entre Estado e população, características do regime totalitário de Governo instituído no Brasil em boa parte do século XX, operam suas ações de seguridade no agenciamento com a escola, enfatizando as ações disciplinares. Esse Estado se fortalece intervindo diretamente na escola, indicando/impondo formas de estruturação curricular, de avaliação, de recuperação dos alunos, buscando dessa forma a produção de sujeitos que servem a Pátria de forma obediente, trabalham por ela, produzem e acumulam capital e bens materiais que serão usufruídos no futuro, desenvolvendo-se mais por imposição do que por orientação. Há, nessa perspectiva, um percurso ideal de vida a ser conquistado, e o sujeito, por práticas de normalização, vai aprendendo na escola a desejá-lo, disciplinando-se para atingi-lo. Aqueles que porventura resistem às práticas de normalização são identificados, segregados, submetidos a processos corretivos e, se possível, incluídos novamente nas redes sociais.

Desse Estado, que governa demais, deslocamo-nos, na dinâmica de um movimento que é também mundial e não local, procurando por outra forma de governamentalidade na qual seja possível ao Estado fortalecer-se intervindo menos (para governar mais). A constituição dessa outra forma de governamentalidade resulta e é resultante das necessidades impressas no mundo pela lógica neoliberal, pautada pelo mercado.

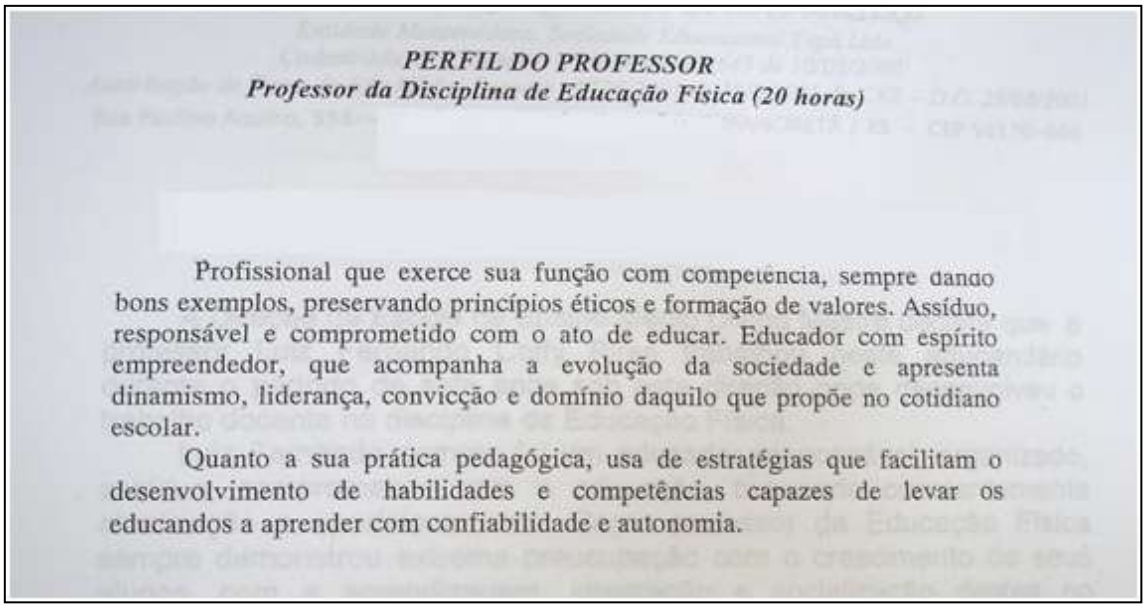
Tal modo de vida obriga então as escolas a se reorganizarem a partir de outros princípios para a produção de outras subjetividades. Nesse contexto, as relações estabelecidas entre Estado e escola passam a ser mediadas pelo mercado, e assim vemos termos como *flexibilidade*, *diferença*, *autonomia*, *inclusão*, *empreendedorismo*, *habilidades* e *competências cognitivas*, entre outros, adentrando o espaço escolar. O sujeito integrante dessa forma de estar no mundo articulada com o mercado passa a ser aquele que é capaz de adaptar-se às mudanças que esse mundo apresenta, sendo capaz de se autogestar para escolher bem, para fazer boas apostas, para aprender sempre, desenvolvendo permanentemente e acumulando (agora) capital humano, o que lhe dará condições de concorrência com o outro.

Nessa perspectiva, pela mobilização dos sujeitos, acaba-se provocando a mobilização da economia e do próprio Estado. Dá-se, então, a organização de vida em sociedade, a partir da compreensão de que, se cada um investir em si, no seu capital, melhor conduzida será a vida da população. Nesse contexto, a inclusão não é somente pensada na lógica da correção do indivíduo, mas também é pensada na lógica da correção de percursos, de níveis educacionais, da invenção permanente de novos projetos, da produção de novas teorias de aprendizagens, na lógica da prevenção, etc. Incluímos para possibilitar que, pelo menos minimamente, todos desenvolvam condições de concorrência, para que ninguém escape ao jogo econômico do neoliberalismo. Nessa lógica, a maquinaria escolar opera na prevenção do risco por processos de normalização, buscando produzir essa subjetividade apta a ser incluída (e nessa condição permanecer), que eu nomeio como inclusiva.

É, então, partindo dessas compreensões que intento agora desenvolver uma discussão que localize conceitualmente o que entendo por processos de subjetivação, que operam na constituição dos sujeitos. Nessa discussão, pretendo discutir as tecnologias a partir das quais as pessoas produzem ou transformam a experiência que têm de si mesmas (Larrosa, 2002) – "tecnologias do eu", como mais costumeiramente Foucault as nomeia em seus estudos –, procurando problematizar as tais práticas de fabricação do sujeito inclusivo, práticas essas que operam para a manutenção de todos em condições de inclusão, como veremos a seguir.

CAPÍTULO IV

A produção de subjetividades na sociedade contemporânea



PERFIL DO PROFESSOR
Professor da Disciplina de Educação Física (20 horas)

Profissional que exerce sua função com competência, sempre dando bons exemplos, preservando princípios éticos e formação de valores. Assíduo, responsável e comprometido com o ato de educar. Educador com espírito empreendedor, que acompanha a evolução da sociedade e apresenta dinamismo, liderança, convicção e domínio daquilo que propõe no cotidiano escolar.

Quanto a sua prática pedagógica, usa de estratégias que facilitam o desenvolvimento de habilidades e competências capazes de levar os educandos a aprender com confiabilidade e autonomia.

("Perfil do Professor", Relatório 2009)

O desenvolvimento da capacidade empreendedora e da capacidade de acompanhar a evolução da sociedade, desenvolvendo habilidades e competências de forma autônoma, conforme citado no perfil do professor, são condições necessárias para a vida contemporânea. O alcance de tal perfil implica que os sujeitos desenvolvam capacidade de autocondução, de acordo com os princípios de nossa época, a partir do necessário e permanente investimento em si (e nos outros). E é esse investimento em si como condição de desenvolvimento pessoal que mobiliza os sujeitos permanentemente que vejo caracterizando um estado de inclusão a ser almejado por todos nós (o que justifica a

necessidade de investimento também nos outros) para que nos mantenhamos participantes das redes de consumo na lógica neoliberal.

Partindo de tal concepção, ao desenvolver a secção anterior desta Tese, procurei mostrar como a escola, ao longo de sua história, mais especialmente nos séculos XIX e XX, se constitui como lugar de (re)produção de verdades, garantia de conquista de uma vida segura. Ao instituir-se com essa significação, ela acaba sendo naturalizada como instância ideal para a produção do sujeito disciplinado, responsável por si e por aquilo que lhe acontece, o que, como afirmo, é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas.

Tal compreensão passou a mostrar-se pertinente para mim, como procuro apontar na segunda parte desta Tese, ao fazer aquilo que nomeei como "uma (possível) leitura do presente". Analiso políticas educacionais para a inclusão escolar da última década e visualizo nessas análises a defesa enfática da necessidade de produção de sujeitos (com deficiência) que desenvolvam autonomia e competências como princípios necessários para que usufruam do acesso que lhes é ofertado.

Junto às análises das políticas, foi possível visualizar, em pesquisas em educação desenvolvidas nos últimos anos, em ações da mídia e na presença marcante da palavra *inclusão* como termo de consulta que resulta em inúmeras possibilidades de busca na Internet, o fortalecimento crescente da produção discursiva com relação ao compromisso que todos devemos assumir com as ações inclusivas. Cada um é responsabilizado pela sua autocondução, de forma a responsabilizar-se igualmente pela condução do sujeito com deficiência, pelo menos até que ele também conquiste condições de autogestão a partir dos princípios acima citados.

Esses princípios foram lidos por mim como características de um modo de vida que tem o mercado como fonte de governo, e assim passei a pensar na inclusão escolar como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal. Nessa perspectiva, o que parecia estar se anunciando naquele momento era que o modo de vida contemporâneo instituído a partir de uma racionalidade neoliberal que buscava subjetivar os sujeitos que não possuíam deficiência encontrara nos sujeitos que a possuíam um novo alvo de operação. Tomando inicialmente as políticas direcionadas para ações inclusivas produzidas para esses sujeitos, percebo um deslocamento da produção da inclusão escolar como possibilidade para a produção da inclusão escolar como uma necessidade e, ainda, um deslocamento do foco no aluno que precisa ser incluído para uma sociedade que deve ser inclusiva.

A partir da constatação de que, em diferentes esferas, a inclusão passava a ser produzida como obrigatória, foi possível compreender que ela acabara se constituindo como imperativa na vida dos sujeitos, de todos eles. Nesse momento, o significado desse termo ganhou para mim novos contornos. Passei a olhá-lo como um princípio de Estado que operacionaliza diferentes estratégias para a produção de sujeitos que se autogestem a partir de princípios neoliberais. Tais princípios impõem que os sujeitos desenvolvam condições de participação, de empreendedorismo, de concorrência e de consumo, entre outros. Ninguém pode ficar de fora da lógica do mercado; aqueles, que porventura não conseguem conquistar tais condições poderão constituir-se como uma ameaça ao equilíbrio econômico do país, o que significa, em um contexto neoliberal, o equilíbrio do país e das relações internacionais que esse país estabelece de uma forma geral. Assim, as possibilidades de manutenção de todos na condição de normalidade, objetivo das ações inclusivas, nesse contexto neoliberal, passam a ser lidas pela ótica da seguridade.

Faz-se preciso incluir para a produção da normalização, para a inserção e permanência de todos nas redes de mercado, para a manutenção da seguridade da população. Nessa lógica, o agenciamento do Estado com a escola aparece como uma possibilidade (entre outras) privilegiada para a produção de sujeitos subjetivados para esse fim, afinal, como vimos na discussão anterior, que outra instituição melhor se encarrega da produção dos sujeitos dentro de uma determinada racionalidade? Percebendo a ênfase que as ações inclusivas ganham nos discursos educacionais e que me anuncia que na Contemporaneidade se faz preciso que todos, sem exceções, sejam incluídos, senti-me instigada a procurar compreender, pela análise dos materiais do acervo escolar, *como a maquinaria escolar opera a produção de subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea.*

A discussão que segue — e que foi precedida pelo olhar lançado para a escola como maquinaria de normalização, agenciada com o Estado para a promoção da vida, para a produção da seguridade de todos e para a formação de indivíduos sujeitados à governamentalidade biopolítica neoliberal — busca olhar as práticas escolares como um conjunto de mecanismos e estratégias de governamento dos sujeitos nos séculos XX e XXI, procurando entender seus efeitos na produção de tais subjetividades (inclusivas). Isso implica que, em um primeiro momento, se faça uma discussão acerca das práticas que conduzem os sujeitos a uma sujeição a si mesmos, para que posteriormente se possa compreender como a escola, a partir de determinadas práticas, impõe na sociedade

contemporânea a necessidade do estabelecimento de outras formas de relações de si consigo e com os outros.

4.1 Modos de subjetivação e "tecnologias do eu": o estabelecimento de relações de si consigo

Como sabemos, ao inventar a escola como espaço privilegiado para o investimento da normalização disciplinar, a Modernidade inventa também um local privilegiado para a fabricação de um tipo específico de sujeito: o sujeito moderno que, pelo investimento da disciplina, aprende como se autogestar. Essa concepção moderna de sujeito, que o toma como "matéria-prima a ser trabalhada pela Educação — seja para levá-lo de um estado selvagem para um estado civilizado (como pensou Rosseau), seja para levá-lo da menoridade para a maioridade (como pensaram Kant, Hegel e Marx)", nasce da compreensão, também moderna e iluminista, de que é o sujeito "uma entidade natural, assim, pré-existente ao mundo social, político, cultural e econômico" (VEIGA-NETO, 2005a, p. 108).

Como vimos em Kant (1999), todos nós carregamos um estado de humanidade potencial ao nascermos, que será transformado em humanidade real desde que seu curso *natural* seja bem conduzido por aqueles que conosco se relacionam. Passa pela escola (pela família, pela religião, pelo Estado, etc.) uma boa parte das responsabilidades inventadas para a transformação dessa potencial humanidade em *realidade*.

Alicerçada nessa concepção de homem, vimos a escola moderna erguer-se e fortalecer-se, amparando-se em diferentes correntes pedagógicas, em diferentes épocas e contextos. Ao analisar algumas delas, Veiga-Neto (2005a, p. 109) cita especialmente a perspectiva marxista e a piagetiana, destacando que ambas "partilham do mesmo ponto básico: como humanos, já seríamos sujeitos dotados de uma natureza comum, que consiste numa capacidade intrínseca de apreendermos". Continuando, o autor indica que a diferença entre elas está na forma como cada concepção compreende os processos de aprendizagens (inerentes à condição humana). São processos que devem ser desencadeados por uma ação externa ao sujeito, de modo que esse *sujeito desde sempre aí* desenvolva sua dimensão humana pela educação, tornando-se autoconsciente e, portanto, capaz de opor-se a situações de exclusão e opressão, conquistando assim sua soberania (Veiga-Neto, 2005a).

Na contramão dessa concepção de sujeito (não em busca de sua negação, mas sim em busca do exercício da suspeição e da crítica sobre ela), Foucault indica que, para ele, "o sujeito não é uma substância. É uma forma, e esta forma não é, sobretudo, nem sempre idêntica a si mesma" (CASTRO, 2009, p. 407), afirmando ainda que fazer uma escolha por essa concepção implica

> [...] um ceticismo sistemático a respeito de todos os universais antropológicos, o que não quer dizer que se os rechace desde o início, em bloco e de uma vez por todas; mas que não há que admitir nada desta ordem que não seja rigorosamente indispensável. Tudo o que nos é proposto, em nosso saber, como sendo de validade universal a respeito da natureza ou das categorias que se pode aplicar ao sujeito exige ser verificado e analisado (FOUCAULT *apud* CASTRO, 2009, p. 407).

Tal compreensão resulta dos estudos empreendidos pelo filósofo, cujo objetivo principal, segundo ele próprio afirmou, "não foi analisar o fenômeno do poder nem elaborar os fundamentos de tal análise", mas sim "criar uma história dos diferentes modos pelos quais, em nossa cultura, os seres humanos tornaram-se sujeitos" (FOUCAULT, 1995, p. 231). Criar uma história dos modos de subjetivação que, conforme destaca Castro (2009, p. 408), são, "precisamente, as práticas de constituição do sujeito". Tais práticas foram estudadas e discutidas pelo filósofo a partir de diferentes objetos (a loucura, as prisões, a sexualidade...) durante o deslocamento entre arqueologia, genealogia e ética.

A esse respeito, Castro (2009) destaca que a expressão *modos de subjetivação* pode ser significada de duas formas na obra do filósofo. Uma primeira localiza o sujeito como objeto de relações de conhecimento e de poder. Seriam modos de subjetivação/objetivação que convertem os seres humanos em objetos de conhecimento a patir de determinadas relações de poder que instituem jogos de verdade. Esses modos, segundo Foucault (1995, p. 231), podem ser distinguidos em três: "modo de investigação, que tenta atingir o estatuto de ciência", práticas divisoras, nas quais "o sujeito é dividido no seu interior e em relação aos outros" e o "modo pelo qual um ser humano torna-se sujeito".

E é em relação a este último modo de subjetivação, que imprime ao indivíduo um trabalho consigo mesmo, que Castro (2009) localiza a segunda possibilidade de significação dos modos de subjetivação. Subjetivação pela sujeição a si mesmo, pela ação moral de si sobre si. Uma ação moral que não vai se distinguir das ações morais a que o sujeito é

submetido nas relações (de poder) que estabelece com outros sujeitos e que o obrigam a assumir determinados comportamentos pela sujeição a determinadas verdades.

É em *Tecnologias do Eu*[55] que Michel Foucault irá esboçar de forma mais detalhada suas análises sobre esse modo de subjetivação que conduz o indivíduo a um trabalho de si para consigo pelas "tecnologias do eu", como ele as nomeou. Algumas questões centrais da referida obra que se tornam importantes no contexto desta Tese para a análise dos materiais da pesquisa serão agora discutidas.

Foucault aponta que seus estudos sobre as regras, deveres e proibições da sexualidade e as proibições e restrições a ela associadas o levaram a se interessar não somente pelos atos permitidos e proibidos, mas também pelos sentimentos representados, pelos pensamentos e desejos suscitados, pelos impulsos que nos fazem buscar o sentimento escondido, o movimento da alma, o desejo disfarçado (Foucault, 1996). Dessas análises, resulta ao filósofo afirmar que as proibições sexuais são diferentes das outras formas de proibição, especialmente porque elas estão sempre ligadas à obrigação de dizermos a verdade sobre nós mesmos.

Ao fazer tal afirmação, Foucault pontua que as práticas da confissão ocuparam um importante papel nas instituições penais e religiosas. Ali era preciso confessar todos os pecados, e não somente os "pecados da carne", mas, segundo o Filósofo, analisar os pecados da carne sem dúvida acabara sendo sempre mais importante. Nesse contexto, o comportamento sexual mostrou-se, desde o advento da espiritualidade cristã e dos princípios monásticos (séculos IV e V), submetido de forma mais intensa do que os outros comportamentos a regras restritas de segredo, de decência e de modéstia. Segundo Foucault, a sexualidade "se relaciona de uma forma estranha e complexa, por sua vez, à proibição verbal e à obrigação de dizer a verdade, de esconder aquilo que se faz e de decifrar quem se é" (FOUCAULT, 1996, p. 46)[56].

Ao perguntar "como se obrigou o sujeito a decifrar-se a respeito do que estava proibido", Foucault vê-se conduzido ao desenvolvimento não da evolução da história da conduta sexual, mas da projeção de uma história das relações entre a obrigação de dizer a verdade e as proibições sobre a sexualidade. Assim, ele realiza uma hermenêutica das técnicas de si nos contextos da prática pagã e da prática cristã em sua época clássica. Tal hermenêutica procurou desenhar uma história das diferentes formas pelas quais

---

[55] FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines.* Paidós/ICE – UAB. 1996.

[56] As citações da referida obra, cuja versão utilizada nesta Tese está escrita em espanhol, serão aqui apresentadas em português, através de minha tradução.

construímos, em nossa cultura, saberes sobre nós mesmos, saberes esses que ocupam lugar de verdade e que se constituem como técnicas para que compreendamos aquilo que somos.

Segundo o filósofo, trata-se de quatro grupos de técnicas, por ele assim classificadas:

> 1) as técnicas de produção graças as quais podemos produzir, transformar e manipular objetos; 2) as técnicas de sistemas de signos, que permitem a utilização de signos, de sentidos, de símbolos ou de significação; 3) as técnicas de poder, que determinam a conduta dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito; 4) as técnicas de si, que permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser; de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 1996, p. 48).

Esses quatro tipos de técnica funcionam de forma imbricada uns aos outros, resultando em diferentes formas de dominação. No entanto, é sobre as duas últimas classificações que Foucault vai se debruçar nessa obra, e são também essas as técnicas que interessam ao contexto da presente investigação. Ao realizar o estudo do desenvolvimento das técnicas de si, o filósofo retoma práticas de si operadas pela filosofia greco-romana dos séculos I e II do começo do Império Romano e pela espiritualidade cristã e princípios monásticos dos séculos IV e V do Baixo Império.

É a partir do preceito grego "tome conta de si", "tenha cuidado consigo", "cuida de ti", considerado um dos grandes princípios, uma das grandes regras de condução das condutas nas cidades gregas, e do fato de ele ter sido obscurecido pelo princípio délfico "conhece-te a ti mesmo", que Foucault vai desenvolver toda a sua análise. De acordo com Foucault, o segundo princípio aparece nos textos gregos e romanos (produzidos no contexto estudado) subordinando-se ao primeiro. Era preciso que o indivíduo "tomasse conta de si" para então poder "conhecer-se a si mesmo". No entanto, é o primeiro que acaba sendo eclipsado pelo segundo com o advento da espiritualidade cristã, que impõe uma moral na qual a renúncia a si, à vontade própria (como já discuti na secção anterior da Tese), era condição para a conquista da salvação, e assim o "cuidado de si" acaba sendo considerado imoral. A necessidade de renúncia de si como condição para a salvação fortalece o princípio "conhece-te a ti mesmo", que indicava uma postura de humildade extrema. Conhece-te a ti mesmo para que "não suponhas que és um Deus" (FOUCAULT, 1996, p. 51).

Nesse estudo, Foucault identifica o Cristianismo como uma religião que se constitui advogando a si a missão de conduzir o indivíduo da morte à vida, do tempo à eternidade.

Sob essa missão, autoriza-se a impor aos seus fiéis condições e regras de conduta que têm por objetivo certa transformação de si que levará à salvação, das quais se destaca a obrigação com a verdade.

Segundo o filósofo, as obrigações com a verdade relacionadas à espiritualidade, à fé, sempre existiram e ainda hoje são numerosas. Tais obrigações conduzem-nos a aceitar deveres, a considerar certos saberes como uma fonte de verdade permanente, a aceitar certas decisões, acatando-as sem questionamentos, demonstrando publicamente que nelas acreditamos, etc. No entanto, o Cristianismo insere nas ações de governamento outra forma de obrigação com a verdade, diferente dessa primeira. Nela constitui-se como um dever de todo indivíduo que ele se empenhe em descobrir aquilo que passa em si mesmo para que seja capaz de identificar suas falhas, admitir suas tentações e seus desejos, pois apenas assim ele será capaz de negá-los.

Uma vez tendo reconhecido a si mesmo, suas falhas, tentações e desejos, faz-se preciso que cada um as comunique especialmente a Deus, mas também aos outros. O importante aqui é que ele mesmo testemunhe (publicamente ou não) contra si próprio, pois é esse conhecimento de si efetuado pela consciência que vai executar a pureza de sua alma, conduzindo-a à salvação.

Esse ato de reconhecimento de si dava-se inicialmente por aquilo que Foucault cita como *exomologêsis.* Segundo o filósofo, para os cristãos, *exomologêsis* significava "reconhecer publicamente a verdade de sua fé, reconhecer publicamente que eram cristãos" (FOUCAULT, 1996, p. 82). Tal prática tinha também uma significação penitencial, em que aquele que havia cometido pecados muito graves passava a ser reconhecido (e a se reconhecer) como um pecador e um penitente. O estatuto de penitente outorgado a esse indivíduo por um período de sua vida deveria afetar-lhe de tal forma que sua vida não se parecesse mais com a dos outros; ainda após a superação de tal estatuto, algumas práticas, como casar ou tornar-se pai, permanecer-lhe-iam proibidas. Nessa perspectiva, a penitência não exime o pecador de pagar pelo seu pecado, mas revela a natureza pecadora desse ser.

> Alardear o sofrimento, manifestar a vergonha, dar a conhecer a humildade e exibir a modéstia, esses são os principais traços da punição. A penitência, em seus primórdios no cristianismo é um modo de vida que se manifesta, a todo momento, pela aceitação da obrigação de se revelar. Ela necessita uma representação visível e a presença de outros, que reconheçam o ritual (FOUCAULT, 1996, p. 84).

É no século IV que aparece a *exagoreusis* como outra técnica de revelação de si. Segundo o filósofo, tal técnica deve ser compreendida a partir dos princípios de obediência e de contemplação que também caracterizam a espiritualidade cristã, sendo significada como uma "verbalização analítica e contínua dos pensamentos, que o sujeito pratica nos moldes de uma relação de obediência absoluta a um outro" (FOUCAULT, 1996, p. 93). Como me referi nas discussões sobre o processo de governamentalização do Estado, mais especificamente quando discuti o poder pastoral, a obediência implica o controle da conduta do indivíduo pelo seu pastor. É uma técnica de si que solicita a quem a realiza um sacrifício de si, um sacrifício de sua vontade própria.

Nessa lógica, o "si" deve constituir-se em "si" a partir do estado de obediência. O que importa aqui não é tanto a ação de renúncia, mas o exame de consciência que possibilita o conhecimento dos pensamentos. É esse exame que possibilita que o indivíduo identifique em cada um de seus pensamentos se existe algo que o torna suscetível ao pecado, ao desvio do caminho de Deus e, portanto, da salvação. Assim, considerando que devemos nos constituir como fiscais permanentes de nós mesmos, Foucault questiona sobre como podemos determinar se um pensamento é ou não bom. Ele mesmo responde, afirmando que existe apenas uma maneira, qual seja, confiar os nossos pensamentos ao nosso mestre, aquele a quem devemos obedecer, comunicando-lhe permanentemente tudo o que pensamos.

Foucault, ao concluir essa discussão, indica que as duas formas de revelação de si, de compromisso do sujeito com a (sua) verdade a partir do Cristianismo (*exomologêsis* e *exagoreusis),* apresentam como ponto em comum o fato de que a revelação de si não pode ser concedida sem a renúncia de si. Feita essa constatação, o filósofo vai então afirmar que, a partir do século XVIII, as ciências humanas reinseriram tais técnicas de revelação de si (mais especificamente, as técnicas de verbalização) em um contexto diferente, fazendo delas não uma prática de renúncia do sujeito a si mesmo, mas um instrumento positivo da constituição de um novo sujeito (Foucault, 1996).

Nesse contexto, os saberes que construímos sobre nós e que se constituem, em nossa cultura, como técnicas para que compreendamos a nós mesmos têm nas práticas de revelação de si uma de suas condições de possibilidade. Fundadas nessas práticas e pregando a necessidade de renúncia de si, podemos, por exemplo, localizar as diretrizes pedagógicas apresentadas por Kant e a abordagem política, filosófica e educacional referente à relação do indivíduo com a sociedade em Rosseuau. O agenciamento entre esses saberes, as instituições escolares e o Estado governamentalizado possibilitou a este último (e

continua possibilitando) a criação de espaços de governamento onde práticas pelas quais os sujeitos revelam a si mesmos, produzindo ou transformando a experiênica que têm de si, são postas em operação (Larrosa, 2002), como discutirei a partir de agora.

4.2 Práticas escolares em operação para a produção de subjetividades inclusivas

Opondo-se à ideia de uma essência constitutiva do sujeito, a compreensão de sujeito — sujeitado "a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento" (FOUCAULT, 1995, p. 235) — na perspectiva foucaultiana possibilitou-me compreender que nos tornamos o que somos por diferentes tipos de saberes, por relações de poder e por relações que estabelecemos conosco mesmos, na busca pela verdade que nos constitui. A esse respeito, Avelino (2010) pontua que

> O poder da verdade [...] contra o qual a anarqueologia se opõe, opera, sobretudo, sob a forma de subjetividade: é no momento em que somos chamados a nos constituir como Sujeito que aceitamos o império dos discursos científicos e não-científicos que têm por função revelar aquilo o que verdadeiramente somos (AVELINO, 2010, p. 25).

Assumir esse olhar anarqueológico para compreender o sujeito, segundo Foucault (2010) significa assumir uma "atitude filosófica" de suspeita diante do poder da verdade que nos subjetiva. Trata-se, ao fim e ao cabo, de não mais nos perguntarmos sobre os vínculos que nos ligam *voluntariamente* a verdade para identificarmos o que pensamos sobre o poder, mas sim de nos perguntarmos, considerando nossa vontade de desfazermos a ligação que nos liga ao poder, o que acontece com o sujeito de conhecimento e da verdade? (Foucault, 2010). O que se busca, nessa lógica, não é a negação ou a aceitação daquilo que tomamos como verdadeiro, mas sim a compreensão do poder da verdade e de seus efeitos na produção das subjetividades. Portanto, no contexto deste trabalho, procurei olhar para discursos e práticas (escolares) assumidos como verdadeiros, e que possibilitaram a emergência de tipos específicos de subjetividades, adaptáveis ao modo de vida das sociedades contemporâneas, que eu nomeio como *inclusivas.*

Tais subjetividades são significadas por mim, entre outras características, como aquelas que, mobilizadas pelo *acesso* (sem restrições) e pela *igualdade de oportunidades* que lhes são ofertados, se sentem estimuladas (sujeitando-se) ao autoinvestimento. Esse autoinvestimento pode resultar em *acúmulo de capital humano* (pelo desenvolvimento de

habilidades e competências, pela construção de saberes e novas aprendizagens...), o que, por sua vez, poderá resultar em uma (sensação de) maior *autonomia* pelos sujeitos em suas decisões e escolhas, além de maiores condições de participação nas redes de consumo. Ao experimentar a (sensação de) *liberdade* para fazer suas escolhas em um meio que lhe apresenta múltiplas e variadas ofertas, esse sujeito usufrui do acesso que lhe é ofertado, alimentando o ciclo da oferta e do consumo da lógica neoliberal, o que (re)compensaria os investimentos do Estado em sua educação.

Essa capacidade de inclusão da sociedade contemporânea passa, então, pela necessidade de desenvolvimento de condições de investimento em si. Investir em si para desenvolver e acumular seu capital, aquilo que lhe dará condições de concorrência, aquilo que lhe possibilitará inventar possibilidades ainda não pensadas, resolver problemas, inovar, empreender. Hoje tais características constituem a gramática escolar, uma gramática constituída por discursos que buscam a produção de sujeitos capazes de atuação nessa sociedade que não cessa de se transformar.

Como vimos, uma das características das orientações políticas com relação às práticas escolares é exatamente a necessidade de desenvolvimento da flexibilidade da escola na tomada de decisões, já que essa escola que considera as peculiaridades dos contextos e dos sujeitos educativos será aquela que terá condições de acompanhar tais transformações sociais. Nesse sentido, desde final da década de 90 (como discuti anteriormente), é possível visualizar a tendência à descentralização das decisões educacionais, passando estas, cada vez mais, a ser localizadas nos âmbitos estaduais, municipais e escolares, inclusive. Cabe a cada sistema e às suas escolas a gestão de suas práticas porque uma suposta autonomia foi dada a essas instituições. Vale lembrar, apenas a título de ratificação, que tal autonomia, no contexto desta Tese, é lida como estratégia de fortalecimento do Estado a partir de uma governamentalidade biopolítica.

A leitura do Plano de Ação da escola — documento equivalente ao projeto pedagógico, que caracteriza, por excelência, aquilo que a LDB 9.394/96 institui como gestão escolar ou, ainda, gestão democrática da escola[57]— anuncia a flexibilidade como um componente indispensável ao planejamento escolar. Segundo o texto, é preciso que, ao elaborar seus planejamentos, os professores tenham em mente que

[57] Segundo Lopes (et al, 2010), Hattge (2007) tem produzido pesquisas em torno da gestão educacional, olhando-a como uma estratégia de governo da governamentalidade neoliberal. Ao olhar para tal temática, a autora procura relacioná-la às ações e políticas de inclusão escolar, pontuando que passa pela gestão da escola boa parte das responsabilidades pela estruturação e oferta de práticas para a produção de subjetividades inclusivas.

> Educar é continuamente replanejar e sentir a dinâmica de poder crescer com seus alunos e demais pessoas que compõem o seu meio cultural e social.
>
> O projeto deve traduzir a ideia de incompletude a ser traduzida em realidade, permanentemente transformada pelo inédito presente na dinâmica do cotidiano.
>
> Embora a organização da escola seja estruturada em anos letivos é importante que em uma perspectiva pedagógica a vida escolar e o currículo possam ser assumidos e trabalhados em dimensões mais flexíveis.
>
> (Plano de Ação – Gestão 2010/2012)

Entendo que essa flexibilidade anunciada na sociedade contemporânea e assumida pelo discurso (e, portanto, pela prática) escolar como uma conquista, como um critério a ser observado nas ações de planejamento para a melhoria das práticas desenvolvidas, se constitui como uma forma de subjetivação dos sujeitos que convivem no espaço da escola. Segundo Bauman (2008), essa "flexibilidade" produzida discursivamente como um bem que precisa ser cultivado também pode significar "a negação da segurança". Ela nos diz que, no nosso tempo, as relações são instáveis, as identidades não são fixas, as certezas são renováveis. Ela também indica que "a antiga estratégia de investir tempo e esforço em habilidades especializadas [...] faz ainda menos sentido — e assim, aquela tão comum escolha racional das pessoas que desejavam uma vida segura já não está disponível" (BAUMAN, 2008, p. 153).

Nesse contexto, a forma flexível de organizar a prática escolar subjetiva os professores para a mobilidade. Ela pode indicar a necessidade de especialização em diferentes áreas e a construção de diferentes conhecimentos (da sua área específica, da saúde, da psicologia, da sexualidade...) permanentemente, pois nunca se sabe quem serão os alunos recebidos a cada início de ano letivo. Mais do que isso, ela pode "ensinar" que as aprendizagens dos alunos sobre os conteúdos específicos podem ser construídas em diferentes ritmos e tempos, e por isso as cobranças devem ser amenizadas, diferenciadas. Ninguém deverá ser "prejudicado" porque o seu tempo de aprendizagem não equivale ao tempo da maioria. "Ritmos, tempos e experiências devem ser consideradas" (PLANO DE AÇÃO DA ESCOLA, 2010, s/p.).

> Se a escola é para todos, ela organiza-se de forma a garantir que todos façam as aprendizagens necessárias para prosseguirem normalmente na escolaridade.
> Considerando que nem todos os alunos conseguem realizar aprendizagens nos ritmos e condições da maioria, alguns necessitarão de mecanismos de complementação que lhes permita avançar.
>
> (Plano de Ação – Gestão 2010/2012)

Se a escola é para todos, façamos o possível para que nelas todos permaneçam. Tratemos de operacionalizar práticas de subjetivação, não só dos professores, mas também dos alunos, para que passem a relacionar-se com sua vida escolar de forma diferenciada. Para que aqueles que não apresentam dificuldades em desenvolver suas aprendizagens se preocupem em colaborar com aqueles que precisam e para que estes busquem cada vez mais mobilizar-se para superar suas dificuldades.

Na esteira da flexibilidade, a concepção de avaliação, como procurei mostrar na secção anterior desta Tese, também aparece ressignificada.

> O desenvolvimento das aprendizagens dá-se em processo. A avaliação não trata de interpretar o desempenho do aluno com base em dados isolados e nem tampouco num acúmulo de informações sem nexo, mas atentando para a mudança de comportamento dos alunos que se traduz, não apenas na aquisição de conhecimentos, mas nas atitudes, nos interesses, nos hábitos de trabalho, no desenvolvimento físico e mental e no ajustamento pessoal e social do aluno.
>
> (Plano de Ação – Gestão 2010/2012)

É possível perceber que as aprendizagens consideradas importantes não dizem mais respeito especificamente aos saberes e à construção do conhecimento. Estes são importantes, mas aparecem (no documento) articulados a todo o momento à necessidade de desenvolvimento de habilidades e competências. Estas podem ser avaliadas pelas relações que os alunos estabelecem com a escola e que se mostram como efeitos das relações que o sujeito é capaz de estabelecer consigo próprio.

Essa necessidade de desenvolvimento de determinadas competências e habilidades, que hoje aparece de forma explícita nos documentos da escola, foi observada por mim na análise empreendida em documentos da década de 60 do século passado. Nessa análise, foi possível perceber recorrências discursivas que tomo como condição de possibilidade para as práticas que subjetivam os alunos para mobilizarem-se pela inclusão, desenvolvidas no contexto escolar atual. Assim, o olhar analítico direcionado para pareceres de professores sobre seus alunos anuncia-me que tais características podem ser consideradas como aquelas que antecedem a produção das subjetividades que hoje nomeio como inclusivas.

Aluna L. M. B.: Planejou atividades muito ricas para os seus alunos, demonstrou habilidade para manejar a classe, confecção de material adequado. Demonstrou muita iniciativa e responsabilidade.

C. L. P.: Acatou sempre as sugestões para um melhor trabalho. De início teve um problema de disciplina, mas procurou sanar e venceu logo. Muito responsável e dedicada, não houve muita criatividade no seu trabalho, aproveitou mais as sugestões de suas orientadoras.

M. S.: Com dificuldade de planejamento e sem confiança em si. No início trabalhou muito apoiada, logo foi adquirindo maior segurança, visto ter dominado plenamente a turma. Muito responsável, solícita, acatando as sugestões para melhorar. Tem muita força de vontade apesar de não ter muita iniciativa.

S. N.: Tem muito poder de criatividade e iniciativa. Sua turma era passiva e ela conseguiu que eles participassem. Na culminância das Unidades, a participação dos alunos era falar sobre o que aprendeu nas aulas.

N. O.: Iniciou muito bem o seu trabalho e cada vez foi melhorando mais. Desenvolveu bons hábitos de trabalho. Os alunos são disciplinados e estão interessados na aprendizagem. O planejamento é ótimo. Os exercícios são bastante variados.

> V. R.: Ótima estagiária. Iniciou muito bem o seu trabalho, esforçando-se cada vez mais. Tem muito entusiasmo e iniciativa. Alguns trabalhos são bastante originais. A classe é muito ativa e o rendimento é bom. O planejamento é ótimo, bem variado, grande, porque os alunos exigem muitas atividades.
>
> W. B. D.: A estagiária iniciou seu trabalho sem muito entusiasmo e pouco melhorou através do mesmo. O planejamento é pequeno e as atividades pouco variadas.
>
> I. H. H.: Estagiária muito interessada e muito dinâmica. Teve algumas falhas iniciais de planejamento e execução, tinha certa dificuldade de motivação. Acatou sempre as sugestões que lhe foram oferecidas bem como procurou corrigir as falhas apontadas.
>
> L. C. N.: Realizou ótimo trabalho. A maior deficiência no início do trabalho foi a falta de relacionamento com os alunos. L. estava demasiadamente preocupada com a disciplina e tratava os alunos de modo muito ríspido. Aos poucos foi conquistando-os. Criatividade foi um dos aspectos que mais se destaca do trabalho de L.
>
> (Pareceres de orientação de estágio. Relatórios 1969, 1974, 1983)

Criatividade, iniciativa, motivação, entusiasmo, dinamismo e autoconfiança aparecem aqui como características que precisam ser desenvolvidas pelos alunos. Alunos esses que se preparam para tornarem-se professores[58] e que por isso se encontram na condição de aluno/estagiário, sendo ao mesmo tempo subjetivados para desenvolver tais características e também para produzi-las em seus alunos. Dupla ação de subjetivação, intensificação de força no investimento em capital humano.

Como expliquei anteriormente, a Teoria do Capital Humano constitui uma forma de análise econômica empreendida pelos economistas da Escola de Chicago entre as décadas de 50 e 60 do século passado, a partir da qual a noção de trabalho ganha novos significados, sendo reintroduzida nessas análises. A Teoria em questão defende a tese de que as destrezas, habilidades e aptidões dos sujeitos adquirem valor de mercado e passam a constituir-se em capital.

[58] Alunos do Curso Normal para formação de professores da escola.

Segundo Gadelha (2010), a diferença entre as análises desenvolvidas nessa perspectiva e aquilo que havia sido feito até então, cujo destaque constitui a teoria marxista, localiza-se no fato de que a teoria econômica clássica "não teria conseguido conceber o trabalho senão em termos abstratos, o que a impossibilitava de dar conta de suas especificações, de suas modulações qualitativas e dos efeitos das mesmas". Ao fazê-lo, tal teoria tomava como objeto de suas análises "processos de produção, de troca e de consumo" (GADELHA, 2010, p. 13), processos esses que, para os neoliberais, não deveriam constituir objeto da análise econômica.

A esse respeito, Foucault (2008b, p. 307) indica que, ao retomarem a definição de objeto econômico proposta em 1930/32 por Robbins, que entendia a economia como uma "ciência do comportamento humano", os neoliberais propõem, pela análise econômica, "não a análise de um mecanismo relacional entre coisas ou processos, do gênero capital, investimento, produção, em que nesse momento o trabalho se encontra de fato inserido somente a título de engrenagem", mas sim a análise do comportamento humano e da racionalidade interna desse comportamento. Nessa lógica, o filósofo indaga: o que pode significar introduzir o trabalho na análise econômica, nessa análise das racionalidades que conduzem os sujeitos a determinados comportamentos?

Ao responder tal questão, Foucault indica que o que importa nessas análises é

> [...] saber como quem trabalha utiliza os recursos de que dispõe. Ou seja, será necessário, para introduzir o trabalho no campo da análise econômica, situar-se do ponto de vista de quem trabalha; será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha. O que é trabalhar, para quem trabalha, e a que sistema de opção, a que sistema de racionalidade essa atividade de trabalho precede? E, com isso, se poderá ver, a partir dessa grade que projeta sobre a atividade de trabalho um princípio de racionalidade estratégica, em que e como as diferenças qualitativas de trabalho podem ter um efeito de tipo econômico. Situar-se, portanto, do ponto de vista do trabalhador e fazer, pela primeira vez, que o trabalhador seja na análise econômica não um objeto, o objeto de uma oferta e de uma procura na forma de força de trabalho, mas um sujeito econômico ativo (FOUCAULT, 2008b, p. 307).

As análises empreendidas pela lógica neoliberal redefinem conceitos centrais da teoria econômica clássica, passando o trabalho a ser definido como uma prática necessária para que o trabalhador tenha um salário. O salário passa a ser aquilo que vai possibilitar ao trabalhador constituir sua renda. A renda é o produto do seu capital, e o capital é constituído

por aptidões, competências, habilidades, aprendizagens, tudo, enfim, que pode gerar ao trabalhador uma renda.

Aqui falo então de um capital não-material, entendido, conforme já expliquei, a partir do desenvolvimento de componentes (destrezas, habilidades, aptidões dos sujeitos) que, adquirindo valor de mercado, passam a constituir cada indivíduo, independentemente da classe social em que ele esteja inserido, como o seu próprio capital. Cabe a esse indivíduo investir nele mesmo, cada vez mais e permanentemente, para que acumule cada vez mais capital e para que tenha, cada vez mais, condições de concorrência com outros indivíduos que estão também ocupados com seu próprio autoinvestimento. "Esse capital humano é composto de quê? Pois bem, ele é composto [...] de elementos que são elementos inatos e de outros que são elementos adquiridos" e é sobre esses últimos, conforme Foucault, que se colocam as análises e as problematizações empreendidas pelos neoliberais (FOUCAULT, 2008b, p. 312). Na esteira dessa governamentalidade que tem como raiz de inteligibilidade a economia e as relações de mercado, a escola aparece como lugar privilegiado, uma vez que nela múltiplas práticas de investimento em si e nos outros podem ser postas em funcionamento, acarretando "não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas a maximização crescente de seus rendimentos ao longo da vida" (GADELHA, 2009, p. 177).

Dessas análises, pode-se perceber que a necessidade de investimento em capital humano passa obrigatoriamente pela necessidade de investimento em educação. Aqui, ressalta Foucault, os neoliberais não estão fazendo referência apenas à necessidade de investimento na instrução escolar, na produção de saberes, na aprendizagem de conteúdos e habilidades profissionais e também não estão se referindo somente às práticas educacionais postas em operação nos espaços escolares. Eles falam também do tempo destinado às relações entre pais e filhos, do tempo que os sujeitos dedicam aos cuidados com sua saúde, ao lazer, aos esportes. São atividades através das quais "o capital humano poderá primeiro ser melhorado, segundo ser conservado e utilizado pelo maior tempo possível" (FOUCAULT, 2008b, p. 316).

A produção de capital humano não passa exclusivamente pela escola, mas sabe-se que depende também (em grande parte) dela. É a escola que, agenciada com essas outras instituições e práticas, acabará subjetivando seus alunos, desde pequenos, à necessidade de investimento em si para uma autogestão dentro dos princípios neoliberais. Como vimos, tais princípios podem ser vistos há algumas décadas sendo desenhados nas práticas escolares.

Conforme Gadelha (2010), a educação pode ser localizada como uma estratégia da governamentalidade neoliberal articulada à biopolítica.

Segundo Foucault (2008b), ao se falar em neoliberalismo americano, fala-se em um indivíduo concebido como uma empresa, que é gestado como se funcionasse como uma empresa e que se autogesta como um empresário de si, "sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda" (FOUCAULT, 2008b, p. 311). Nessa lógica, o acúmulo de capital pressupõe a operação de práticas que busquem subjetivar os indivíduos para o "cuidado de si", para que se conheçam, para que saibam no que precisam investir mais e melhor, para que não deixem de se mobilizar permanentemente em busca de seu aperfeiçoamento.

> . S. R.: Pouco hábil no manejo da classe, insegura e deficiente na elaboração do plano de aula, a princípio não obteve o domínio da turma. Graças ao seu esforço, foi lentamente superando essas deficiências. Já no final do estágio, apresentava bom nível de trabalho.
>
> W. B.: Estagiária muito esforçada, sempre pronta a aceitar e pôr em prática nossa orientação, entretanto o trabalho de W. deixou a desejar por ser um trabalho rotineiro, sua maior falha residia na motivação.
>
> A. M.: Muito organizada, planejou atividades muito relacionadas, ricas. Devido ao seu tipo de temperamento – em alguns momentos da execução, deixou de ter a firmeza necessária – gerando certa indisciplina na classe. Graças aos recursos apontados por esta orientação conseguiu relativa melhora no trabalho.
>
> L. B: Estagiária muito responsável, demonstrou grande interesse pelo seu trabalho. A princípio demonstrou ligeira falta de auto-controle e espontaneidade, falta essa compensada imediatamente após o aconselhamento da orientadora. Desenvolveu muito bem o seu trabalho.
>
> I. B.: Muito responsável nas suas atividades. Acatou sempre as sugestões. Teve muita dificuldade em planejamento, em co-relação. Aos poucos conseguiu melhorar e tornou-se ótima.

> M. C.: Turma turbulenta, nível intelectual baixíssimo, pois não houve uma seleção para a organização dessa classe. Mesmo assim, a estagiária embora apresentasse desde o início segurança, entusiasmo, era muito responsável, viu-se diante de diversos problemas, mas devido ao seu espírito dinâmico solucionou as dificuldades, terminou o seu estágio com ótimo rendimento.
>
> R. P.: Destacou-se pela sua grande força de vontade em vencer, mostrando muito esforço e persistência em progredir, apesar de não demonstrar facilidade para conseguir um bom manejo, uma boa visão de conjunto. Porém, por iniciativa própria resolveu separar seus alunos segundo suas dificuldades. No final do estágio mostrou um grande progresso.
>
> (Pareceres de orientação de estágio. Relatórios 1969, 1974, 1983)

Segurança, persistência, esforço, vontade de progredir. Entendo que tais características podem ser lidas na esteira do investimento em si para compensação de dificuldades, de obstáculos. Cada aluna, apesar das dificuldades apontadas, mostra-se disposta a buscar seu *autoaperfeiçoamento*, o que, na lógica neoliberal, é condição indispensável para a manutenção dos sujeitos nas relações de mercado.

É preciso que o sujeito não esmoreça, é preciso que ele se mantenha ativo, que não desista diante das dificuldades e dos obstáculos encontrados; é preciso que ele acredite nas suas capacidades para que encontre motivos para investir em si. Tal postura, acrescida das capacidades antes destacadas (criatividade, iniciativa, motivação, entusiasmo, dinamismo, autoconfiança), entre outras, produz um sujeito com condições de inclusão nas tramas neoliberais. Aquele que é capaz de empreender porque acredita que tem condições para isso; que, tendo medo de arriscar, o faz porque entende que é preciso manter-se em atividade; que cria novas soluções para problemas que também são novos.

Conforme Gadelha (2010), a noção de empreendedorismo pode ser compreendida de diferentes formas, pelo menos desde 1970. No agenciamento com a Teoria do Capital Humano, aquela que o autor destaca como sendo a que mais se relaciona é a que remete a uma

> "visão de mundo", a um modo de "ser" e "estar" no mundo, em suma, a um estilo de vida a ser adotado e cultivado, e que é modulado pelas capacidades de sonhar, de transformar ideias em realidade, de identificar oportunidades/investimentos, de competir, de definir seu próprio destino, de inovar, mas também pela ousadia em correr riscos, pela eficácia, pela eficiência, pela flexibilidade, pelo "ser pró-ativo" etc. (GADELHA, 2010, p. 21).

Tenho citado a concorrência, em vários momentos da Tese, como uma característica central desse modo de estar no mundo operado pela lógica neoliberal. Uso Gadelha (2010, p. 22) para reforçar meu argumento quando ele a indica como "um dos traços mais decisivos do empreendedorismo" na Contemporaneidade. Assim, esse outro com quem eu concorro é cada vez mais produzido como aquele que me ameaça, como aquele que, não cessando de investir em si, acabará me ultrapassando, ocupando os lugares por mim desejados, satisfazendo desejos que são iguais (supostamente) aos meus. Esse sujeito é produzido como um potencial risco à minha vida, e é em nome da prevenção desse risco que eu preciso também desenvolver permanentemente ações de autoinvestimento.

Nessa lógica, ao perceber em todos, e em qualquer um, um concorrente em potencial, difícil se torna confiar em alguém, se relacionar, estabelecer vínculos duradouros. Somos cada dia mais sujeitos a uma sociedade de indivíduos, segundo Castel (2009). Para esse autor, esse processo de individuação crescente pelo menos nos últimos 30 anos pode ser lido especialmente a partir das mudanças que a sociedade contemporânea tem imprimido ao mundo do trabalho, sobre as quais apresentei algumas características pontuais anteriormente. Ele destaca que temos assistido a uma individualização das tarefas, o que exige do trabalhador dos nossos dias "mobilidade, adaptabilidade e responsabilidade a assumir". Nesse contexto, diz ele, no mundo do trabalho, temos exigido dos trabalhadores "um envolvimento pessoal de cada um, pondo em concorrência, ao mesmo tempo, todos contra todos" (CASTEL, 2009, p. 114).

A esse respeito, o autor diz que tal individualização pode constituir-se como uma característica produtiva para a vida em sociedade daqueles que conquistam boas condições de investimento em si, desenvolvem competências e se mostram bons competidores. No entanto, o "não-dito" desse discurso, para usar uma expressão sua, faz referência àqueles sujeitos que, não desenvolvendo condições de investimento em si, não conquistam espaço na lógica da concorrência – "não necessariamente porque seriam mais burros que os outros, mas porque lhes faltam suportes e recursos para o enfrentamento dessas novas exigências" (CASTEL, 2009, p. 115); assim, acabam ficando em situação de desvantagem com relação aos demais. Entendo que o problema não é a existência de desigualdade nas relações de

concorrência – estas são imprescindíveis; o problema está no fato de, por algum motivo e em algum momento, os meus concorrentes cessarem de existir.

Considerando, então, que o ciclo de oferta e de consumo da lógica neoliberal se torna possível exatamente pela existência dessas relações de concorrência, entendo que se faz preciso cada vez mais ações de investimento nesses outros para que os sujeitos, todos eles, se constituam como potenciais competidores em situações equiparadas (pelo menos, minimamente equiparadas). Nesse sentido, parece-me lógico que as subjetividades produzidas para esse modo de vida (que eu nomeio como inclusivas), além de preocuparem-se consigo, devam também ocupar-se com os outros para que todos tenham condições de inclusão nessa sociedade.

Trata-se de subjetividades inclusivas que se mobilizam permanentemente, a partir de características do modo de vida contemporâneo, para que estejam e permaneçam nas redes de consumo (o que, na sociedade de seguridade, na governamentalidade neoliberal, significa estar em situação de normalidade e, portanto, estar em condição de inclusão), como já foi destacado. Elas são também subjetividades inclusivas porque estabelecem relações com o outro, mobilizando-o igualmente para o desenvolvimento de características necessárias para a lógica da concorrência, incluindo-se nas redes de consumo e nelas movimentando-se para permanecer.

O que fica claro aqui é que, nessa sociedade de indivíduos, alimentada pela lógica da competição, que por sua vez estimula ações de autoinvestimento, a preocupação com o outro, como destaca Gadelha (2010), é calculada a partir da relação custo-benefício, isso porque, ao fim e ao cabo, preciso que o meu investimento no outro resulte em meu benefício próprio. Assim, na esfera da ocupação com o outro, o estímulo às ações inclusivas justifica-se pela aposta na possibilidade de que gradualmente esse sujeito cuja condução é assumida pelos outros possa passar a assumir-se, desenvolvendo condições de investimento em si. Com isso, passará a constituir-se como mais uma subjetividade que busca por si só incluir-se na sociedade contemporânea e que, por isso, também se constitui como sujeito capaz de responsabilizar-se por alguém, caso seja preciso.

Seja como for, na análise dos materiais da escola, foi possível perceber recorrências que me enunciaram que essa preocupação com o outro que tem nos subjetivado, hoje lida sob a ótica da seguridade na sociedade neoliberal, tem nas ações de caridade e nas ações de assistência uma de suas condições de possibilidade.

> Vendo um aleijado dentro de um carro, num um dia em que o sol estava muito forte e o pobre com muita fome, fiquei compadecida. Arranjei, então, um prato de comida, e dei-lhe também um chapéu para abrigar-lhe do sol.
>
> Certo dia vi um velhinho mendigo que não podia passar em uma valeta, dei-lhe a mão e o pobre velhinho me agradeceu e continuou seu caminho muito contente.
>
> Passando por uma igreja, vi uma velhinha muito pobre e fiquei comovida. Pedi emprestado 400 e dei-os àquela velhinha. Ela agradeceu, pareceu-me então que eu estava subindo até alcançar o céu.
>
> ("Minha melhor ação", trabalhos da Hora da Moral. Jornal "A Instrução", Dezembro/1941)

> Hoje estou feliz, pois vejo que já não me olham mais como um prédio qualquer, onde se assiste às aulas simplesmente; estou feliz por saber que aqueles com quem convivo sentem amor por mim. [...] No entanto, nem tudo é alegria, vejo crianças excepcionais, que embora tentem, não conseguem se curar, a maioria adquire dentro de mim algo de bom, e podem inclusive se curar, mas essas crianças não são o que mais me entristece, o que realmente me deixa triste são aqueles que não possuem qualquer doença mental, geralmente jovens, e que não se preocupam em ajudar aqueles que precisam. [...]
>
> ("Estou Vivo", redação da aluna C. P. S, 1ª série, 2º Grau. Concurso Literário/1978)

É fato que essa preocupação com o outro, que precisa mobilizar a todos, há séculos constitui as relações entre os sujeitos, as sociedades, os países. Pelo menos podemos pensar em fraternidade como uma condição para o desenvolvimento da humanidade desde 1789, quando da Revolução Francesa, movimento que representou e representa um marco na conquista dos direitos humanos. Hoje naturalmente colocamo-nos na condição de ajudar o

outro, o próximo, para que tenha condições dignas de vida em sociedade e cobramo-nos moralmente quando não o fazemos. É inclusive porque esse compromisso com o outro passa a ser lido sob a ótica dos direitos humanos que se passa a questionar a validade do termo *caridade*. Nesse contexto, ocupamo-nos com esse outro da forma que se fizer necessária por uma questão de direitos mínimos de alimentação, de moradia, de saúde, de educação, que todos devem ter garantido (previstos nos artigos nº 25 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

No entanto, Castel (2009) alerta que, mesmo antes da emergência das ações de governo a partir de uma razão de Estado (que, apropriando-se dessa natural condição humana, se faz capaz de conduzir a população a partir de uma economia política com vistas à seguridade), mesmo antes do Estado governamentalizado, as ações de assistência a esses "outros menos favorecidos" podem ser vistas em operação. Inclusive, cita o autor, tais ações de assistência que precedem a governamentalização do Estado são condições de possibilidade para esse Estado.

Ao fazer tal afirmação, Castel propõe uma leitura um pouco diferente daquela que ele indica como sendo a que costumeiramente está presente nos estudos sobre as políticas de assistência. Segundo ele próprio afirma,

> [...] o impacto próprio do cristianismo sobre a estruturação da assistência é frequentemente mal avaliado em muitas histórias da assistência. Segundo, não é exato datar da Renascença ou da Reforma o início de uma transformação da assistência inspirada pela preocupação de administrar racionalmente a pobreza (CASTEL, 2009, p. 60).

Para ele, contestar tais aspectos não só é possível como necessário. A compreensão de que o século XVI representaria um marco de enfraquecimento dos valores cristãos e a emergência de uma postura social e política diante da pobreza e, ainda, a ideia de substituição entre "uma postura desconfiada e contábil — dita, às vezes, "burguesa" ou "laica" – sobre o "atendimento generoso inspirado pela caridade cristã" (Castel, 2009), para ele, são equivocadas. Tal afirmação funda-se na compreensão de que as ações cristãs, em todas as suas formas de atendimento aos pobres, serviram para reforçar, mais do que contrariar, toda a estruturação emergente posteriormente com relação aos serviços de assistência.

Segundo o autor, a caridade é sem dúvida uma virtude cristã por excelência, e o voto da pobreza é valorizado em uma referência ao modo de vida dos religiosos que,

abdicando dos bens materiais terrenos, conquistam maiores condições de aproximação com Deus. No entanto, ressalta Castel, esse tipo de "despojamento" não é acessível a qualquer indivíduo; trata-se de uma condição específica da vocação religiosa, devendo ser, portanto, assumida somente por aqueles que escolhem viver sua vida pela igreja. Ainda assim, "até mesmo nesse plano, não é unanimemente aceita [...] Mesmo numa perspectiva de ascese espiritual [...] a pobreza não é um valor absoluto" (2009, p. 62).

Logicamente que ela será menos suportada ainda na relação com aqueles que se encontram em situação de pobreza não por opção. Esses são os considerados miseráveis e, na simbologia da igreja, conforme destaca Castel ao citar Michel Mollat, aparecem sempre representados em atitudes humildes e, por que não dizer, humilhantes, de súplica. Para o autor, tal representação pode ser lida a partir da significação de que a "caridade cristã não se mobiliza automaticamente para socorrer todas as formas de pobreza" (CASTEL, 2009, p. 63).

A pobreza é socorrida apenas quando sua gestão passa a mostrar-se útil para a igreja. Nesse sentido, pode-se compreender que a atitude de caridade junto ao "pobre" pode representar uma ponte entre o "rico" e sua salvação. Em um contexto em que o lucro e o enriquecimento por meio das transações comerciais eram instituídos como pecados pela própria igreja, o pobre constitui-se como instrumento para a prática da virtude cristã. Assim, esse investimento no pobre pode ser lido como um investimento no mundo divino. Isso implicaria uma preocupação a menos da igreja com os necessitados e a manutenção do seu controle sobre a consciência dos seus fiéis.

No entanto, ressalta Castel, o fato de a pobreza constituir-se como uma ponte entre vida mundana de pecados e vida redentora não faz dela uma condição menos desprezível ou do pobre um indivíduo mais amado. A caridade e a misericórdia acabam instituindo aqui uma "economia política da caridade". Estabelece-se, assim, uma espécie de relação comercial entre ricos e pobres cujas vantagens atendem a ambas as partes.

> [...] o primeiro ganha sua salvação graças à sua ação caridosa, mas o segundo é igualmente salvo, desde que aceite sua condição. *Last but not least*[59], a ordem desigual do mundo também é salva nessa economia, que se revela igualmente providencial no sentido de que, reconhecendo a pobreza como necessária, justifica sua existência e só tem que assistir suas manifestações mais extremas. A riqueza vivida de modo cristão apresenta, assim, uma dupla vantagem em relação à pobreza: é um meio de se obter a salvação no outro mundo e é uma forma mais agradável de se viver aqui na terra (CASTEL, 2009, p. 65).

Entendo que essas relações entre pobres e ricos operacionalizadas na esteira da caridade cristã, na qual assistir ao pobre passa a significar a possibilidade de salvação, acabam sendo assumidas pelo Estado no contexto dos processos de governamentalização. Ao apropriar-se de tais princípios de condução da igreja, redesenhando-os, a responsabilidade com a vida daqueles que conquistam menores condições econômicas passa a ser diluída nas tramas sociais, resultando ao Estado, como já afirmei, economia nas ações de governo.

Assim, considerando a necessidade da subjetivação de todos com relação à responsabilidade que temos com aqueles que precisam (temporária e/ou permanentemente), as práticas escolares mostram-se atravessadas por uma série de "estratégias que se constituem em 'tecnologias do eu', que vão incidir sobre os sujeitos escolares de modo a subjetivá-los" (LOPES et al, 2010, p. 27) a ocuparem-se com os outros.

Os exemplos de trabalhos construídos pelos alunos na "Hora da Moral" e publicados no jornal da escola são lidos por mim como práticas que operam a relação do sujeito consigo, pela mediação da escola. Entendo que tais práticas cumprem duas funções importantes nas ações de subjetivação. O próprio sujeito que avalia suas ações para que possa verbalizá-las opera sobre si ações de governamento que o levarão, supostamente, à repetição daquelas ações moralmente avaliadas como positivas, bem como à renúncia daquelas consideradas negativas. Quanto aos demais sujeitos, aqueles que não foram solicitados a se "confessarem", ao tomarem conhecimento das ações de seus colegas, poderiam exercer sobre si técnicas de autoexame que resultariam também em uma autocondução para fins morais, afinal, era provável que em um futuro próximo lhes fosse solicitado contar sua "melhor ação". Como vimos, é o exame de consciência que vai possibilitar ao sujeito um conhecimento de si. É esse exame que possibilita que identifiquemos se existe algum pensamento que pode nos tornar passíveis de erros, o que nos desviaria do caminho considerado correto.

---

[59] Expressão que significa "por último, mas não menos importante".

Conforme Larrosa (2002, p. 45), as práticas de educação moral "têm a ver com elementos do domínio moral, com disposições ou atitudes, com normas e com valores, mas de uma forma muito particular". Segundo o autor, não se trata aqui de ensinar normas e valores que precisam ser seguidos por imposição, mas sim de fazer com que, ao falar, o aluno reflita sobre os seus comportamentos, comunicando-os. Nesse sentido, a criança produz seu texto no mesmo momento em que o texto produz a criança (Larrosa, 2002).

Assim, as práticas escolares que solicitam que os alunos verbalizem pensamentos e avaliem suas ações propõem novos modos de relação "que os sujeitos têm de estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo" (GARCIA, 2002, p. 21). São práticas que procuram conduzir, regular e governar os sujeitos sem, no entanto, impor posturas adequadas para que a sociedade se "transforme" em um espaço justo, igualitário e, portanto, mais humano. Caberá a cada aluno realizar o exame de sua consciência a partir dos princípios e valores morais vigentes na sociedade. Caberá ao aluno constituir-se como fiscal permanente de si mesmo e avaliar se está se preocupando com o outro suficientemente.

Foi possível visualizar ainda atividades como as desenvolvidas pela "Liga da Bondade", constituída por um grupo de pais, professores e alunos em 1936 na escola e localizada como serviço com finalidade de educação social, bem como atividades desenvolvidas pelo Círculo de Pais e Mestres, fundado em 1939, cujo objetivo era desenvolver ações de colaboração entre escola e lar. Ambos os serviços, entre as atividades desenvolvidas, assistiam aqueles alunos considerados carentes, demonstrando os êxitos com relação às técnicas de subjetivação postas em operação com aqueles que deles participavam (de forma voluntária). Além disso, consistiam eles próprios práticas de subjetivação dos que deles não faziam parte, especialmente porque a defesa com relação à importância das ações que ambos os serviços desenvolviam estava sempre costurada a princípios e valores morais.

> Era uma vez um menino chamado Joãozinho, muito mau, tinha um cachorrinho, mas pobre animal era espancado toda hora. Um dia Joãozinho levantou-se de manhã, tomou seu café e foi para o quintal, agarrou seu cachorrinho e deu uma paulada, mas recebeu uma mordida. O resultado foi que teve de ir para a farmácia. Mas vocês sabem por que ele fez isso? Por que ele não era da Liga da Bondade.
>
> ("O menino malvado". Produção da aluna H. F. C, 4º ano, turma 1. Jornal "A Instrução", Julho/1938)

Participar da Liga da Bondade, assistir voluntariamente os alunos "carentes", doar alimentos e dinheiro, proteger do frio, ajudar a atravessar a rua, entre outras, são posturas que aparecem aqui como assumidas pelos alunos como necessárias à sua formação, em especial porque elas partem de princípios morais instituídos socialmente. Tais práticas constituem-se, na minha leitura, como indispensáveis para a produção de sujeitos que na Contemporaneidade assumam como sua a responsabilidade de condução daqueles que não apresentam condições de investimento em si. O que quero mostrar é que as ações de caridade que têm nas práticas cristãs sua matriz e que subjetivavam os indivíduos pela possibilidade de conquista da salvação foram pouco a pouco sendo assumidas pelo Estado e inseridas nas práticas escolares.

Portanto, a caridade, a benevolência, a tolerância, a necessidade de ajuda ao outro para que eu me sinta melhor não são verdades produzidas na Contemporaneidade, e nem mesmo emergem com a invenção da escola. Isso me possibilita visualizar a escola articulando normas forjadas por formas de vida de épocas distintas, e que não são contraditórias, o que faz com ela seja moderna e contemporânea, numa relação de complementariedade, para que os sujeitos produzidos vivam na confluência de seus tempos.

As ações de caridade, ao ganharem novas roupagens e significados, passando a ser produzidas discursivamente na trama dos direitos humanos, nos subjetivam para nos ocuparmos com os outros (supostamente) por uma questão de princípios morais. Tais ações têm nos constituído como sujeitos, de tal forma que se tornam imperativas na Contemporaneidade. Em termos morais, não há negociações com relação à necessidade que assumimos (especialmente conosco mesmos) de atender da forma como for preciso aquele que é produzido como necessitado de nossa atenção.

Nesse sentido, Gadelha (2010) indica que, na Contemporaneidade, as subjetividades têm sido trabalhadas para que desenvolvam

> um mínimo de sensibilidade ao social, à pobreza, à violência, à discriminação, às condições do meio ambiente, ao "politicamente correto", ao desenvolvimento sustentável, etc. Mas toda essa sensibilidade, a rigor, não é mais que um adorno numa lógica que pretende produzir, por um lado, indivíduos submissos e despolitizados e, por outro, indivíduos instados a competir permanentemente uns com os outros, a arcarem sozinhos com os insucessos e sucessos de seus investimentos e de suas apostas (GADELHA, 2010, p. 28).

Esses discursos que imprimem nos sujeitos a necessidade de olhar para o outro, para que esse outro se torne seu potencial concorrente, em alguns momentos, parecem-me um tanto perversos, principalmente quando ações de competição têm como efeitos demarcações entre normalidade e anormalidade, que incidem sobre os sujeitos, subjetivando-os com relação a um maior ou menor investimento em si. Ainda assim, sejam esses discursos compreendidos (e julgados) como perversos ou não, eles atravessam as práticas escolares (além de outras práticas) e constituem as relações que estabelecemos atualmente, das quais poderemos escapar em alguns momentos, mas não em todos.

No contexto deste estudo, tomo a compreensão dos discursos como práticas de condução dos sujeitos para pensar na fabricação de subjetividades inclusivas em busca de condições de participação (nas práticas, nos grupos, nos espaços, nas redes...), o que parece garantir certo status de pertença, certo sentimento de "ser parte de", certa sensação de inclusão. São essas sensações, ou melhor, a necessidade de senti-las que, no meu entendimento, acabam determinando as relações que os sujeitos dessa sociedade que se pretende inclusiva passam a estabelecer consigo mesmos, com os outros e com o mundo quando se percebem interpelados por esses discursos na escola.

A análise das práticas de subjetivação para uma sociedade inclusiva — na qual todos precisam desenvolver condições de participação nas redes de consumo incitadas pelo mercado — aqui desenvolvida tomou como materiais registros de diferentes décadas arquivados no acervo da escola. A partir desses registros, foi possível perceber recorrências discursivas implicadas na produção de relações de governamento de si e dos outros para a fabricação de determinadas subjetividades, cujos efeitos entendo que sejam de mobilização para a inclusão nos dias de hoje.

Ao trabalhar nos materiais, foi possível perceber, nos espaços escolares, discursos (e práticas) que defendiam de forma gradativamente crescente a necessidade de

desenvolvimento da autonomia escolar e dos sujeitos escolares (professores e alunos); a responsabilização cada vez maior desses sujeitos com relação à vida cotidiana da escola; o estímulo à centralização das práticas não apenas nos conteúdos a serem aprendidos, mas também nas competências e habilidades a serem desenvolvidas; e a necessidade de autogestão para a conquista de melhores condições de vida, entre outras coisas. Tais questões foram lidas por mim como deslocamentos que anunciam a emergência da governamentalidade neoliberal, a partir da qual novas formas de ser e de agir como aluno, professor (e família) foram sendo propostas.

Pensar sobre as relações entre inclusão e modos de subjetivação ao olhar para a escola fez-se possível em função da centralidade que essa instituição ocupa na produção de tipos específicos de sujeitos. Como vimos, sua emergência dá-se em uma relação de imanência com a emergência da Modernidade e, portanto, com a emergência do sujeito moderno. Nesse sentido, pode-se falar em práticas de subjetivação centradas na figura do aluno como sujeito que precisa estabelecer relações racionais com o mundo que o cerca, para ser capaz de controlá-lo, planejando suas ações. Aqui o aluno passível de inclusão é aquele que, submetido às mesmas práticas que os demais, se mostra incapaz (temporária ou momentaneamente) de estabelecer relações de autogestão e, portanto, precisa ser encaminhado a processos corretivos. A normalização, na esteira da disciplina, pressupõe a correção daquele que se mostra desviante da norma instituída como modelo ótimo a ser conquistado; portanto, estar em situação de inclusão é estar em condições de alcance desse modelo.

Acontece que a dinâmica de desenvolvimento das sociedades (pelo crescimento das populações, pelas invenções da ciência, pela produção de novos e novos saberes, pelas diferentes nuances que as redes de relações entre os países foram adquirindo...) imprime na Contemporaneidade a necessidade de práticas de subjetivação que sejam plurais, cuja possibilidade de mudança precisa ser permanentemente considerada. O sujeito não é mais olhado como um ser cujas escolhas serão permanentes, cujo destino precisa (e pode) ser traçado antecipadamente, cujos comportamentos precisam ser moldados por fôrmas *a priori* determinadas. Nesse contexto, o alvo das ações deixa de ser o aluno e passa a ser a escola, suas práticas, seus sujeitos. É a sociedade que precisa ser inclusiva, e, para tanto, corrige-se não o aluno, mas as práticas que na escola são ofertadas, as relações que são estabelecidas, os processos de subjetivação que são efetivados, para que os sujeitos, todos eles, possam na escola desenvolver condições de na sociedade estarem inseridos (e assim permanecer).

Penso ser possível visualizar, nessa (possível) história que constitui nosso presente, acontecimentos que possibilitaram a emergência e o fortalecimento dessa governamentalidade neoliberal que, agenciando-se à maquinaria escolar, coloca em operação práticas para a produção de subjetividades que buscam sua inclusão na sociedade contemporânea e que assim contribuem para a prevenção dos riscos e para a manutenção da seguridade de todos.

Assim, os discursos inclusivos que ecoam dentro das escolas, produzidos a partir de práticas de governamento que têm como centro e fonte de governo o mercado, podem ser lidos como estratégias de subjetivação dos indivíduos, cujos efeitos nós apenas começamos a conhecer. Sujeitos cada vez mais individualizados, que se encontram politicamente enfraquecidos, cuja capacidade de resistência *aparenta* ter perdido sua potência. E é exatamente porque essa é apenas uma impressão, porque nossa capacidade de resistência permanece presente, porque as relações de poder são sempre atravessadas pela possibilidade de escolhermos outras formas de condução (na busca de outras verdades), que esta Tese se justifica, afinal, como nos lembra Larrosa (2002, p. 83), "talvez o poder das evidências não seja tão absoluto, talvez seja possível ver de outro modo"...

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez seja possível ver de outro modo...

É interessante pensar nas mudanças que ocorreram na minha vida durante estes três anos em que vivenciem a condição de doutoranda em educação pelo PPGEdu da UNISINOS. Interessante é perceber que nesse período as relações (profissionais, pessoais e acadêmicas) que fui estabelecendo foram sendo conduzidas pelas relações que tenho estabelecido comigo mesma, a partir das verdades que fui "escolhendo" assumir como minhas e que me sujeitam a olhar para as pessoas e os acontecimentos de uma forma diferente.

Nesse sentido, entendo que apenas agora, ao finalizar a escrita da Tese, consigo perceber a operação de alguns conceitos que tenho tentado compreender ao longo destes anos. De fato, compreender que, como pesquisadora, me constituo no percurso mesmo da produção da pesquisa, compreender que a forma como escolho olhar para as verdades produzem o meu modo de vida, entender que preciso ocupar-me do outro por uma questão de seguridade, muito mais do que por uma questão de fraternidade ou humanismo... Tudo isso faz com que o olhar ingênuo que me fazia entender o que está naturalizado como o único modo possível atualmente esteja sob suspeição.

Ao ingressar no doutorado, minha intenção era olhar para as práticas da educação especial desenvolvidas na esteira da inclusão, procurando problematizá-las. Hoje não me lembro com exatidão quais seriam essas problematizações, mas estou certa de que minha intenção inicial enquanto pesquisadora estava focada no conceito de inclusão como uma ação operada sobre os sujeitos com deficiência.

Como procurei mostrar durante a construção da Tese, nesse percurso, esse conceito se alarga, ganha novos contornos e passa a ser pensado como um princípio de mobilidade, que busca atingir a todos os sujeitos e que, assim fazendo, organiza a vida da população – portanto, organiza a economia e o Estado na Contemporaneidade. Os sujeitos necessários a esse tempo são aqueles que desenvolvem condições de se autogestar permanentemente para que adquiram condições de acúmulo do seu capital humano, o que lhes permitirá inclusão no jogo econômico do neoliberalismo.

Nessa sociedade contemporânea que não cessa de se transformar, onde o presente passa a ser o tempo de realização dos desejos, muito mais do que de planejamento do futuro, aquilo que nos coloca em situação de normalidade muda também o tempo todo, por isso, é preciso que se busque alcançar tal condição permanentemente, e assim a busca pela inclusão parece ser "eterna". Em um tempo caracterizado exatamente pela impossibilidade de fixação de grandes verdades, talvez essa seja uma exceção. Para mantermo-nos em seguridade, devemos buscar a inclusão sempre. Seria essa uma "metanarrativa contemporânea"?

Na esteira dessa verdade, temos sido produzidos como subjetividades que precisam se mobilizar permanentemente para conquistar condições de inclusão no jogo econômico do neoliberalismo da sociedade contemporânea, que ao mesmo tempo precisa primar pela mobilização do outro, que é (ou dever ser) nosso potencial concorrente. Somos produzidos como subjetividades inclusivas que precisam se autoinvestir, buscando nossa inclusão nas tramas da economia e compreendendo que nem todos conquistam por si só condições de autoinvestimento e que por isso é preciso conduzir o outro em busca da sua autocondução.

Essa forma de olhar para o termo *inclusão*, deslocada dos sujeitos com deficiência e das relações com a educação especial de forma específica para a um princípio de Estado que produz o modo de vida que caracteriza a Contemporaneidade (do sujeito a ser incluído para uma sociedade que precisa ser inclusiva), tornou-se possível quando foquei minha atenção em documentos legais produzidos nos últimos anos e que antecipadamente já me anunciavam um alargamento dos efeitos dos discursos pró-inclusão. A partir da leitura desses documentos, duas questões foram para mim facilmente anunciadas:

1ª. As ações inclusivas não eram mais operadas por uma opção das famílias, das escolas, dos órgãos gestores. As ações inclusivas deveriam ser operadas por uma questão de obrigatoriedade legal. Da possibilidade à obrigatoriedade, sem opção de escolha, sem negociações. *Todas* as crianças em idade de escolarização devem ser matriculadas nos sistemas gerais de ensino, cabendo aos órgãos gestores e à comunidade se organizarem

para a efetivação dessa premissa educacional contemporânea. Mas como passamos a nos interessar pela necessidade de investimento na escolarização daqueles produzidos historicamente como incapazes?

2ª. As ações inclusivas, instituídas com esses documentos, anunciam a operação da governamentalidade neoliberal para a produção de sujeitos que sejam capazes de participação nas tramas econômicas como consumidores das ofertas do capitalismo e produtores de sua satisfação. Para tanto, é preciso que esses sujeitos desenvolvam determinadas habilidades e competências, construam determinadas aprendizagens, se comportem de determinadas formas e assim possibilitem a manutenção da seguridade de todos. Por uma questão de segurança, ninguém pode escapar do jogo econômico do neoliberalismo, pois aqueles que escapam se constituem como ameaça à manutenção do sistema capitalista e, portanto, passam a ser uma ameaça à vida da população, do Estado e das relações que esse Estado estabelece em âmbito internacional.

Ao ler o presente dessa forma, impossível tornou-se para mim não perguntar pelas condições de possibilidade de sua emergência. Como, a partir de quais condições essa razão governamental passa a nos conduzir e como passamos a fortalecê-la? Como nos subjetivamos em busca desse estado de inclusão, mobilizando-nos permanentemente para desenvolver maiores e melhores condições de autoinvestimento? Como passamos a olhar para o outro como alguém que não pode ser excluído (ou se autoexcluir) do jogo econômico neoliberal e que por isso vai imprimir a necessidade de uma condução mais enfática, mais detalhista, para que, tomando os princípios neoliberais como verdades, seja também subjetivado a se autogestar?

Na busca de compreensão dessas e de outras questões que me acompanhavam e percebendo que é a escola uma instituição privilegiada para a produção de subjetividades a partir de uma razão do Estado, sendo inclusive essa uma das condições para a emergência da escolarização institucional, obrigatória e universal, passei a articular tais questionamentos com as práticas escolares. Olhando para a escola como uma maquinaria de normalização para a produção de tipos específicos de sujeitos, busquei em registros de suas práticas visualizar acontecimentos que me possibilitassem compreender como elas produzem subjetividades na (para a) sociedade inclusiva contemporânea. Ao fazê-lo acreditava que compreender a produção desses sujeitos me possibilitaria compreender a produção e fortalecimento do modo de vida instituído nessa mesma sociedade, afinal, a relação de produção é mútua: a escola produz, a partir de uma racionalidade governamental, tipos de

sujeitos que alimentam e fortalecem os modos de vida instituídos exatamente por essa racionalidade.

Nesse contexto, ao olhar para a escola, busquei inicialmente compreender os diferentes acontecimentos que possibilitaram a emergência e a obrigatoriedade das práticas escolares como hoje as conhecemos, tomando-as como uma invenção da Modernidade, na busca da subjetivação dos indivíduos para formas de vida determinadas. Dito de outra forma, olhei para a escola para entender acontecimentos escolares e seus efeitos em termos de produção dos alunos.

Para tanto, parti da compreensão de que o sujeito Moderno, produto das práticas escolares institucionalizadas e obrigatórias, é condição de possibilidade para as ações inclusivas contemporâneas. Esse sujeito consciente de si, subjetivado para responsabilizar-se por sua autocondução de acordo com os princípios vigentes em determinada época, é o sujeito que hoje precisa assumir para si os princípios da governamentalidade neoliberal e que procura ocupar-se com o outro porque foi subjetivado para isso. Discursivamente, essa ocupação com o outro não se dá por uma intencionalidade econômica, mas pela compreensão de que assim estará fazendo o bem a todos e a si próprio, por princípios morais.

Ao olhar para a escola como um espaço de produção de sujeitos a partir das normas instituídas, portanto, como um espaço de normalização, foi possível entender que a escola obrigatória, articulada ao Estado é conduzida em função de uma racionalidade em operação, que em sua história se desloca ora da ênfase na disciplina, ora da ênfase na seguridade. Além disso, é possível perceber, concomitantemente com esse primeiro deslocamento, também o de um Estado que governa demais para um Estado que se fortalece exatamente porque intervém menos. E aqui vemos a emergência da governamentalidade neoliberal imprimindo, a partir dessa economia de governo, novas relações entre Estado e população e, portanto, entre Estado e escola. Nesse sentido, entendo ser importante resgatar duas questões do trabalho:

- ✓ Esse Estado que "governa demais" se fortalece intervindo diretamente na escola, indicando/impondo formas de estruturação curricular, de avaliação, de recuperação dos alunos, buscando desse modo a produção de sujeitos que servem a Pátria de forma obediente, trabalham por ela, produzem e acumulam capital e bens materiais que serão usufruídos no futuro, que se desenvolvem mais por

imposição do que por orientação. Há, nessa perspectiva, um percurso ideal de vida a ser conquistado, e o sujeito, por práticas de normalização, vai aprendendo na escola a desejá-lo, disciplinando-se para atingi-lo. Aqueles que porventura resistem às práticas de normalização são identificados, segregados, submetidos a processos corretivos e, se possível, são incluídos novamente nas redes sociais.

- ✓ Já no Estado que se fortalece por intervir menos, as relações estabelecidas entre Estado e escola passam a ser mediadas pelo mercado, e assim vemos termos como *flexibilidade*, *diferença*, *autonomia*, *inclusão*, *empreendedorismo*, *habilidades*, *competências cognitivas*, entre outros, adentrando o espaço escolar. Nesse contexto, a inclusão não é somente pensada na lógica da correção do indivíduo, mas também na lógica da correção de percursos, de níveis educacionais, da invenção permanente de novos projetos, da produção de novas teorias de aprendizagens, na lógica da prevenção, etc. Incluímos para possibilitar que, pelo menos minimamente, todos desenvolvam condições de investimento em seu capital (humano), para que ninguém escape ao jogo econômico do neoliberalismo. Nessa lógica, a maquinaria escolar opera na prevenção do risco por meio de processos de normalização, buscando produzir essa subjetividade apta a ser incluída (e nessa condição permanecer), que eu nomeio como inclusiva.

Entendo ser importante destacar aqui que ao terminar as análises dos materiais, pude perceber que as práticas de meados do século XX se aproximam e se assemelham as vivenciadas hoje nas escolas. São semelhantes, porém significadas a partir de outros princípios, o que acaba por provocar o redesenho dos processos de subjetivação. Se em um primeiro momento é possível ver a caridade associada à igreja e a um Estado fortemente militarizado e disciplinar, hoje podemos vê-la associada a um Estado que intervém de forma menos direta, a partir de uma racionalidade neoliberal, e que define a caridade também como uma questão econômica. Afinal, como já afirmei, na Contemporaneidade as ações de investimento no outro podem também significar ações de investimento em mim mesma, no meu capital. Se antes havia um acento moral/disciplinar que pelos relatos/testemunhos das ações caridosas dos alunos procurava mostrar seu desenvolvimento humano, hoje vemos um acento moral/disciplinar/regulador que opera pela lógica de mercado para a organização da vida da população.

O que busco afirmar com isso é que os deslocamentos nas práticas escolares não resultam em grandes revoluções dentro da escola, fato esse que possibilita, inclusive, que a escola moderna sobreviva a uma sociedade contemporânea. Se durante as análises eu expus tais deslocamentos um na sequência do outro não foi para indicar a existência de uma lógica de superação e de linearidade entre eles. Tampouco o fiz com a intenção de esgotamento das possibilidades de análises com relação aos mesmos, ou para mostrar um encadeamento determinista entre uma e outra prática. O que me propus a fazer foi sim sinalizar algumas possíveis atualizações e aperfeiçoamentos das práticas escolares, que tomam como base as novas necessidades que os diferentes modos de vida têm produzido.

Nessa reorganização da escola para a produção de subjetividades que atendam a essas novas necessidades, passa-se a operar a produção do sujeito desejável (e necessário) para a lógica neoliberal, que é aquele que é capaz de adaptar-se às permanentes transformações que o mundo contemporâneo tem nos apresentado, sendo capaz de se autogestar para diante de tanta oferta, fazer boas escolhas, para assumir riscos, aprender sempre, se desenvolver permanentemente e acumular capital humano, constituindo-se assim, como sujeito capaz de circulação nas redes do consumo e do mercado. É esse sujeito que a escola precisa produzir, uma vez que, na medida em que cada um se autogestar a partir dessa lógica, organiza-se a vida em sociedade contribuindo assim para uma condução segura da população.

Como tenho dito a gestão da vida na governamentalidade neoliberal pressupõe, entre outras coisas, a possibilidade de estabelecimento de relações de concorrência o que, na minha compreensão, implica olhar para esse outro, quem quer que ele seja, como meu potencial competidor. E então, considerando que uma das características das subjetividades que eu nomeio como inclusivas é exatamente desejar ocupar-se com o outro, como pensar em subjetividades que precisam ser inclusivas na lógica da concorrência?

Acontece que não haverá concorrência se não houver competidores. Ou ainda, melhor será a concorrência, mais picos produtivos ela alcançará quanto mais investimentos cada sujeito fizer em si mesmo. E é também por isso, porque eu preciso desse outro para que relações de concorrência se materializem que eu me subjetivo a olhar para ele e despender forças, tempo e capital com ele. Todo o investimento que eu faço em outro, se bem calculado em termos de custo-benefício, pode se constituir em um investimento que eu faço em mim mesma.

Assim, no contexto desse estudo, as práticas de condução dos sujeitos procuram produzir subjetividades que busquem conquistar um certo status de pertença, um certo

sentimento de "ser parte de", uma certa sensação de inclusão (aqui lida pela ótica da seguridade). É a necessidade de sentir tais sensações que eu entendo que acabam determinando as relações que os sujeitos dessa sociedade que se pretende inclusiva passam a estabelecer consigo mesmos e com os outros quando se percebem interpelados pelas práticas desenvolvidas nos espaços escolares.

Nesse deslocamento da disciplina para a seguridade, que se deu na esteira do fortalecimento da governamentalidade neoliberal, vimos acontecimentos nas práticas escolares que possibilitaram a produção de sujeitos subjetivados para o modo de vida contemporâneo. Seja pelas ações dos serviços de assistência vinculados à educação (caixa escolar, cooperativa, loja escolar, bolsas de assistência contemporâneas); seja pela abertura e flexibilidade dos discursos que imprimem autonomia à escola e que, ao fazer isso, convocam a escola a redesenhar suas concepções e seus planejamentos e convidam a comunidade para participar de sua gestão; seja pelas práticas de formação de professores a partir de princípios como dinamismo, autoconfiança, criatividade, autocorreção, etc. ou, ainda, pelas práticas de educação moral que subjetivam os alunos para olharem para si avaliando o quanto estão ocupando-se dos outros, fomos pouco a pouco, ao longo do século XX, assumindo como verdades determinadas obrigações, conosco mesmos e com os outros, que atualmente possibilitam nossa subjetivação, aparentemente com mínimas resistências ao modo de vida da sociedade contemporânea.

A partir da construção proposta por mim para a história que constitui nosso presente, entendo ter sido possível visualizar que os discursos inclusivos que ecoam dentro das escolas, produzidos através de práticas de governamento que têm como centro e fonte de governo o mercado, podem ser lidos como estratégias de regulação dos sujeitos a partir da racionalidade política neoliberal. Como já afirmei, os efeitos dessas ações de governamento (sujeitos cada vez mais individualizados, cuja capacidade de indignação e de contraconduta se mostram enfraquecidas) nós apenas começamos a conhecer.

Entendo que é exatamente porque ainda temos muito que continuar problematizando sobre esse modo de vida que se gesta na Contemporaneidade e sobre os sujeitos que tal modo de vida tem produzido que se torna tão difícil imprimir neste trabalho a necessidade de sua conclusão. É difícil dá-lo por encerrado porque é visível que, na continuidade de análise dos materiais, uma discussão sobre currículo na esteira das problematizações que Veiga-Neto tem produzido se anuncia como pontual. Uma discussão que procure analisar deslocamentos da prática escolar e a necessidade de redefinição do currículo como dispositivo moderno, pensado para operacionalizar a produção de sujeitos

para um modo de vida que atualmente está cada vez mais em "desuso". Ao perceber a atualidade de tal discussão e a produtividade dos materiais do acervo da escola, o que apenas aconteceu a partir do fechamento das análises que aqui me propus a fazer, é possível visualizar ainda a possibilidade de discussão dessa sensação de crise que tem nos acompanhado e que resulta exatamente das incertezas que caracterizam a sociedade contemporânea.

Da passagem da disciplina para a seguridade, outros modos de vida são produzidos, modos de vida que caracterizo como inclusivos e que muito provavelmente venham acompanhados dessa sensação de crise como uma de suas características, afinal, viver em um tempo em que as certezas são tão fluídas, passageiras, pressupõe não saber o que nos acontecerá em um futuro próximo. O desafio que se coloca é compreender como, diante de tantas incertezas, nos mantemos mobilizados e atuantes. Por meio de quais práticas de subjetivação passamos a acreditar que é preciso arriscar, superar o medo do desconhecido e viver uma vida muito mais presentificada e não planejada como outrora? E ainda, procurar compreender como tais práticas de subjetivação estão relacionadas a escola? Como essas ações de subjetivação atravessam as práticas escolares (além de outras práticas) e constituem as relações que estabelecemos atualmente, às quais poderemos resistir em alguns momentos, mas não em todos?

E ainda, considerando que não há como fugirmos da condução do Estado, mas que há como reclamar por outras maneiras de ser conduzido, entendo ser importante continuarmos a pensar sobre como aqueles envolvidos com as questões educacionais podem, pelas práticas escolares, potencializar outras formas de condução e, principalmente, produzir o desejo no sujeito em querer ser conduzido de outras formas. Sobre essa questão me parece que as análises anarqueológicas de Michel Foucault (2010) ainda têm muito a nos ensinar. É pela compreensão da anarqueologia como uma possibilidade de transgressão frente ao poder das verdades instituídas que Foucault justifica esse seu empreendimento analítico. Se na sociedade contemporânea é o sujeito que está no centro das ações de subjetivação na busca da verdade que o constitui, é exatamente na ação desse sujeito diante do questionamento dessa verdade que a contraconduta pode se estabelecer. Sem procurar estabelecer critérios para a instituição das verdades ou levantar juízos de valor sobre as mesmas, o que se mostra produtivo, pelas análises foucaultianas é exatamente a compreensão de que é a partir da possibilidade de entendermos como fomos subjetivados a assumir determinadas verdades que poderemos escapar de sua condução.

A partir da indicação dessas possibilidades de continuidade finalizo, então, a escrita desta Tese, lembrando que o encadeamento de ideias e os arranjos feitos entre os acontecimentos e as análises aqui apresentados constituem uma escolha interessada e nada neutra desta pesquisadora. Isso faz com que os significados e definições aqui produzidos e as suspeitas empreendidas sejam também passíveis de novas problematizações, pois minhas escolhas resultam em apenas uma dentre tantas possibilidades de olharmos para a inclusão, para a escola e para os sujeitos que nela são produzidos.

O que me parece importante, ao final, é perceber que, independentemente das escolhas feitas, elas me possibilitaram olhar de outras formas para as questões que constituem esta Tese, o que resulta, como já afirmei, no estabelecimento de outras relações minhas para comigo mesma e para com os outros. Nessa lógica, a pesquisa mostra-se como uma produtiva possibilidade que temos de resistência. E resistir faz-se importante, entre outras coisas, porque, como nos lembra Larrosa (2002), a resistência resulta da percepção de que "as evidências são também fabricadas" e que "o meu olhar é também mais livre do que pensei". Assim, se o que nos constitui como sujeitos pode não ser "nem tão necessário nem tão universal quanto acreditamos", será possível nos autorizarmos a questionar as tramas que nos subjetivam para competir permanentemente, de forma cada vez mais individualizada, para que possamos estabelecer relações com o outro (e conosco mesmo) que sejam menos determinadas economicamente? O convite para continuarmos pensando fica em aberto...

REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci K. *Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2006.

AVELINO, Nildo. Foucault e a anarqueologia dos saberes. In.: FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no *Collége de France*, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

BASTOS, Amélia Rota Borges. *Sendero inclusivo: o caminho da escola peregrina na* ***inclusão*** *de alunos com necessidades educacionais especiais*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2009.

BRASIL*. Resolução nº 4* de 2009. Brasília: MEC, 2009.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.* Brasília: MEC/SEESP, 2008a.

BRASIL. *Decreto nº 6.571* de 2008. Brasília: MEC, 2008b.

BRASIL. Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília: MEC/SEDH/CORDE, 2007.

BRASIL. *Declaração de Salamanca.* Brasília: MEC/SEESP, 2004.

BRASIL. *Resolução CNE/CP nº 1/2002*. Diretrizes Educacionais da Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Lei nº 9394/ 96. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. *Constituição (1988).* Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BAUMAN, Zygmunt. *A sociedade individualizada*. Vidas contadas e histórias vividas. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2008.

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

BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In.:GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa (Org.). *Currículo na contemporaneidade*: incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2006. p. 159-288.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CAMILLO, Camila Righi Medeiros. *A avaliação como dispositivo pedagógico: capturas discursivas significadas no contexto da educação de surdos.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2008.

CARVALHO, Rosita. *A nova LDB e a Educação Especial*. 3ª ed. Rio de Janeiro: WVA: 2002.

CASTANHO, Denise Molon. *Política para inclusão de alunos com necessidades educacionais: um estudo em universidades e centro universitário de Santa Maria – RS.* Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2007.

CASTEL, Robert. O futuro da autonomia e a construção de uma sociedade de indivíduos: uma leitura sociológica. In.: NEUTZLING, Inácio; BINGEMER, Maria Clara; YUNES, Eliana (Orgs.). *O futuro da autonomia*: uma sociedade de indivíduos? São Leopoldo: Editora Unisinos, 2009.

CASTEL, Robert. *As metamorfoses da questão social*. Uma crônica do salário. 8ª edição. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTRO, Edgardo Manuel. *Vocabulário de Foucault*: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CORTELLA, Mario Sérgio. *Não nascemos prontos*: Provocações Filosóficas. Petrópolis: Vozes, 2006.

GADELHA, Sylvio de Sousa. *Governamentalidade (Neo)liberal, Concorrência, Empreendedorismo e Educação:* uma abordagem foucaultiana. XI Simpósio Internacional IHU – O (des)governo biopolítico da vida humana, 2010, São Leopoldo. (Texto inédito).

GADELHA, Sylvio de Sousa. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e empreendedorismo. *Educação & Realidade*, n.34, p.171-186, n.2, mai/ago 2009a.

GADELHA, Sylvio de Sousa. *Biopolítica, governamentalidade e educação*. Introdução e conexões, a partir de Michel Foucault. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

COUTINHO, Karyne Dias. *A emergência da psicopedagogia no Brasil*. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault*: uma trajetória filosófica, para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

DOHERTY, Robert A. Uma política educacional criticamente formativa: Foucault, discurso e governamentalidade. In.: PETERS, Michael A.; BESLEY, Tina. *Por que Focault?* Novas diretrizes para a pesquisa educacional. São Paulo: Artmed, 2008.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. *A invenção da sala de aula*: uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EWALD. François. *Foucault, a Norma e o Direito.* 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FOUCAULT, Michel. *Do governo dos vivos*. Curso no *Collége de France*, 1979-1980 (excertos). São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. *Ditos e Escritos Vol. III* - Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Univesrsitária, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *Poder e Saber*? In. *Ditos & Escritos, v. IV*: Estratégia Poder-Saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. *O Que São as Luzes*? In. *Ditos & Escritos, v. II*: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais:* curso no *Collège de France* (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade*, V. 2 - O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Paidós/ICE – UAB. 1996.

FOUCAULT, Michel. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. Michel Foucault. *Uma Trajetória Filosófica:* para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Petrópolis: Vozes, 1987.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Pedagogias críticas e subjetivação. Uma perspectiva foucaultiana. Petropólis: Vozes, 2002.

HATTGE, Morgana Domênica. *Escola campeã:* estratégias de governamento e auto-regulação. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2007.

KANT, Immanuel. *Textos Seletos*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. 2ª edição. Piracicaba: UNIMEP, 1999.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. In.: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão Escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p.185-205.

KLEIN, Rejane Ramos. *Educação & Voluntariado*: uma parceria produtiva. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2005.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do Eu e Educação. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. O sujeito da educação. Estudos Foucaultianos. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

LOCKMANN, Kamila. As políticas de assistência social: estratégias biopolíticas da governamentalidade contemporânea. *Anais da VIII ANPED Sul "Formação, Ética e Políticas: qual pesquisa? Qual educação?".* Londrina: Editora da UEL, 2010.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós- Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2010.

LOPES, Maura Corcini et. al. *Inclusão e Biopolítica*. Cadernos IHU Ideias. São Leopoldo: UNISINOS, 2010.

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

LOPES, Maura Corcini. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, Maura Corcini; DAL"IGNA, Maria Claúdia. *In/exclusão*: nas tramas da escola. Canos: ED. ULBRA, 2007. p. 11 – 33.

LOPES, Maura Corcini. In/Exclusão, Diferença e Igualdade: a aprendizagem definindo posições no currículo escolar. Texto apresentado no *III Simpósio Luso-Brasileiro sobre Currículo* e *VII Colóquio sobre Questões Curriculares*. Portugal/MINHO, fev. de 2006. Anais do evento, p.1 - 16.

LUNARDI, Márcia Lise. *A Produção da Anormalidade nos Discursos da Educação Especial*. Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *Formação docente na racionalidade inclusiva: Práticas de governamento dos professores de surdos*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil*: história e políticas públicas. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; RECH, Tatiana Luiza. Práticas de subjetivação nos movimentos de integração e inclusão escolar. *Anais* do VI Congresso Internacional de Educação. UNISINOS: São Leopoldo, 2009.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão: entre pedagogias, espaços e saberes. In: RECHICO, CÍNARA Franco. & FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: UFRR, 2008. p. 109 – 139.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira. *Informática e Educação Inclusiva:* discutindo limites e possibilidades. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação/UFSM. Santa Maria, 2005.

MORAIS, Mônica Zavacki de. *Formações rizomáticas da diferença: narrativas para produção da pedagogia surda*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2008.

Ó, Jorge Ramos do. A "criança problema e o seu governo em Portugal e no Brasil (1880-1960): discursos e práticas. In.: Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. *Emergência e circulação do conhecimento psicopedagógico moderno (1880-1960)* – Estudos comparados Portugal – Brasil. Lisboa: UI&DCE, 2009. p. 09-153.

Ó, Jorge Ramos do. Texto apresentado no curso *A maquinaria escolar moderna entre os séculos XVI e XIX: estruturas de uma história do presente*. São Leopoldo: PPGEdu/Unisinos, 2008.

Ó, Jorge Ramos do. *O governamento de si mesmo*. Modernidade pedagógica e encenações disciplinares no aluno Liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: UI&DCE, 2003.

PEREIRA, Potyara A. P. *Política Social*. Temas & Questões. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PINEAU, Pablo. Como a noite engendra o dia e o dia engendra a noite. Revisando o vínculo da produção mútua entre escola e Modernidade. *Pro-Posições*, v.19, n.3 (57). Set./Dez. 2008.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC*: movimentos que a tornaram uma —verdade que permanece. Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2010.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Inclusão: como ensinar os conteúdos do currículo para os alunos com deficiência*. Julho/2009. Edição especial, São Paulo: Editora Abril.

REVISTA NOVA ESCOLA. Inclusão: é hora de aprender. Out./2007. São Paulo: Editora Abril.

REVISTA NOVA ESCOLA. *A sociedade em busca de mais tolerância.*. Out./2006. nº 165. São Paulo: Editora Abril. p. 34-36.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Inclusão: todos aprendem quando as crianças com deficiência vão à escola junto com as outras.*. Out./2006. Edição especial, nº 11. São Paulo: Editora Abril.

REVISTA NOVA ESCOLA. *A escola que é de todas as crianças*. Maio/2005. nº 182. São Paulo: Editora Abril. p. 40-45.

REVISTA NOVA ESCOLA. *A inclusão que dá certo.*. Set./2003. nº 165. São Paulo: Editora Abril. p. 42-47.

REVISTA NOVA ESCOLA. *Inclusão: uma utopia possível*. Junho/1999. nº 123. São Paulo: Editora Abril. p. 8-17.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. Política educacional, diversidade e cultura: a racionalidade dos PCN posta em questão. In.: PIOVESAN, Américo et. al. (Org.). F*ilosofia e ensino em debate*. Ijuí: Unijuí, 2002. p. 501-517.

SARDAGNA, Helena Venites. *Práticas normalizadoras na educação especial: um estudo a partir da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo – RS (1950 a 2007)*. Tese (Doutora em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio do Sinos. 2008.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. *Educação & Realidade*, n.34, p.187-201, n.2, mai/ago 2009.

SCHEID, Matilde. *Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2007.

SENNET, Richard. *A corrosão do caráter.* As consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 5ªed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SENNET, Richard. *A cultura do novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2006.

SILVA, Roberto Rafael Dias. *Universitários S/A: estudantes universitários nas tramas do vestibular/ZH*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2008.

SILVA, Tomaz Tadeu da; CORAZZA, Sandra; ZORDAN, Paola. *Linhas de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 129.

SOMMER, Luis Henrique. *Computadores na Escola: a Produção de Cérebros-de-Obra* Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2003.

TERNES, José. Foucault, a escola, a imprudência do ensinar. In.: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica,2006. p 93-104.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. *Educação & Realidade*, n.34, p. 135-152, n.2, mai/ago 2009.

TURCHIELLO, Priscila. *A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva: problematizando discursos oficiais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós – Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria. 2009.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. La maquinaria escolar. In: ALVAREZ-URIA, Fernando; VARELA, Julia. *Arqueologia de La escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991. p. 13-54.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade.* Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 maio de 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: problematizações iniciais. In: RECHICO, CÍNARA Franco. & FORTES, Vanessa Gadelha. (Orgs). *A educação e a inclusão na contemporaneidade*. Roraima: UFRR, 2008a. p. 11 – 28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da Modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: PERES, Eliane et alii (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b. pp. 35-58. ISBN: 978-85-7430-740-4.

VEIGA-NETO, Alfredo. Globalização, (des)igualdade e conhecimento escolar: as armadilhas para a inclusão. In: PACHECO, José Augusto; MORGADO, José Carlos; MOREIRA, Antonio Flavio (orgs.). *Globalização e (des)igualdades: desafios contemporâneos*. Porto: Porto Editora, 2007. p.175-186. ISBN 978-972-0-34079-5.

VEIGA-NETO, Alfredo. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. p. 13-43

VEIGA-NETO, Alfredo. Na oficina de Focault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Orgs.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 79-91.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2006c. p. 103-126.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

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

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel*: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

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