



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

As representações do sujeito com deficiências no processo de inclusão escolar

Eixo temático: Sujeitos, subjetividades e Educação Inclusiva

Autoras: Neusete Machado Rigo (Doutoranda do Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Santa Maria, e docente na Universidade Federal da Fronteira Sul, Rio Grande do Sul, Brasil);²³⁸ Maria Inês Naujorks (Professora doutora na Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil)

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão sobre o processo de inclusão escolar de um menino com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em uma escola comum. Problematiza a inclusão escolar, situando-a como uma estratégia do neoliberalismo contemporâneo para tornar o sujeito produtivo e competitivo. Tem como objetivo discutir as representações do sujeito da educação especial que dificultam sua inclusão. Quanto à metodologia, trata-se de abordagem qualitativa, utilizando-se da observação participante e de uma entrevista com questões abertas. As análises dos dados se dão por intermédio da problematização sobre dois modos de representação do sujeito da educação especial, à luz dos estudos de Michel Foucault e de Zigmund Bauman, seguidos das contribuições de outros teóricos, tais como: Lobo, Gadelha, Veiga-Neto e Lopes. A reflexão proporcionada por meio desse estudo leva à compreensão de que as atuais políticas educacionais brasileiras, ao serem propositivas para a efetivação da inclusão das crianças com deficiências nas escolas comuns, ao mesmo tempo em que estão determinadas a garantir-lhes o direito à educação, também não deixam de estar afetadas pelos propósitos do neoliberalismo contemporâneo para a produção de sujeitos produtivos e competitivos.

Palavras-chave: inclusão escolar, neoliberalismo, capital humano.

INTRODUÇÃO

Atualmente, temos uma Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que propõe aos sistemas de ensino, o repensar da organização das escolas e das classes especiais para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008). Isso quer dizer que todas as crianças com alguma deficiência, transtorno global de desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação podem estar na escola comum e não mais em escolas ou classes especiais. Porém, não podemos compreender como a inclusão tornou-se uma questão tão presente nos dias atuais sem considerar que o discurso da inclusão faz parte de uma razão de Estado que

²³⁸ E-mail: neusetarigo@gmail.com



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

modifica, permanentemente, suas estratégias para manter suas forças de governo²³⁹ sobre a população.

Essa razão de Estado está presente nas políticas públicas, e apresenta um poder que está preocupado com o governo da vida dos indivíduos e da população, de tal forma que todos estejam incluídos, evitando desvios que possam afetar a seguridade e o controle da sociedade.

Segundo Foucault (2008), a partir do início do século XVII, o Estado desenvolveu uma arte de governar os homens segundo uma racionalidade própria, apresentando uma maneira de pensar o poder, diferente do poder soberano que presenciamos até o final do século XVI. Um poder que não atua especificamente sobre os corpos, mas que tem na captura da alma dos indivíduos e da população o seu objetivo para o governo e a condução destes e, assim, fortalecer e ampliar o poder do Estado. Um poder ocupado com a vida, com a preservação da vida e a segurança da população.

A partir do século XX vivemos uma razão de Estado mais articulada e produtiva entre o Estado e o mercado que, Lopes (2009b), menciona como cada vez mais agressiva e criativa. Segundo essa autora, o Estado adotou uma diversidade de táticas e dispositivos que visam garantir aos indivíduos condições mínimas de vida e de consumo, na forma de “investimentos para que a situação presente de pobreza, de falta de educação básica e de ampla miserabilidade humana talvez se modifique” (LOPES, 2009b, p. 167), a fim de que todos possam participar dos jogos do mercado e, desta forma, dar fluxo à lógica do capitalismo. Assim, o Estado, em parceria com o mercado, preocupa-se com questões relacionadas às condições básicas, essenciais, para a vida das pessoas, regulando ou provendo àqueles mais carentes, por meio de políticas sociais. E é nessa lógica que associamos a inclusão escolar também como uma estratégia da razão de Estado neoliberal, preocupado em colocar em funcionamento mais um dispositivo para ampliar as formas de governo sobre a população e diminuir riscos para manter-se.

Para analisarmos essa problemática, buscamos apoio nas noções foucaultianas para compreender o discurso da inclusão como um conjunto de enunciados que se apoiam numa mesma formação discursiva que acaba produzindo uma verdade (FOUCAULT, 2013). Nesse sentido é que

²³⁹ Governo é o conjunto de ações de poder que visam conduzir a conduta dos outros ou a própria conduta. Trata-se de um “governo” que não tem o Estado em sua origem, mas em seu fim. É um governo das condutas que se projeta para além das ações de um Governo de Estado na forma institucionalizada, político-jurídico, para um governo (com letra minúscula) que cuida do ‘governo’ dos indivíduos e da segurança da população (VEIGA-NETO, 2002).



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

a inclusão, ao mesmo tempo em que foi sendo construída no campo da educação mediante articulações, principalmente entre a pedagogia e a psicologia, também está envolvida por uma rede discursiva proveniente de diversos campos, tais como: dos direitos humanos, da mídia, das políticas governamentais, da legislação, etc. São discursos permeados por relações de poder/saber que capturam as pessoas e vão produzindo a inclusão como uma verdade por utilizar-se de um “conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2003, p. 233).

São discursos que subjetivam e produzem um tipo de sujeito contemporâneo, não mais, simplesmente, como produtivo para as exigências do capital, mas capaz de tornar-se empresário de si, empreendedor de si e, por isso, competitivo. Isso porque há no contexto atual uma cultura do empreendedorismo, discutida por Gadelha (2013, p. 154), que se explica pela disseminação da Teoria do Capital Humano que, do âmbito empresarial propaga-se em “searas socioculturais, assistenciais e para aquelas propriamente educativas”. Aproxima-se sagazmente da educação e faz dela mais um instrumento, entre outros, que por sinal, pode ser muito eficiente para colocar em funcionamento uma maneira de conduzir a todos “por determinadas práticas e regras implícitas que nos levam a entrar e permanecer no jogo econômico do neoliberalismo” (LOPES, 2009a, p. 109). As regras que organizam este jogo definem que todos devem participar, todos devem ser incluídos num espaço de liberdade que lhes permita desenvolvimento e aprimoramento de suas capacidades, embora essa participação não se dê em igualdade de posições. Por isso, faz-se necessário que todos sejam educados para entrar no jogo, que lhes sejam proporcionadas condições para permanecer jogando e, ainda, o que é muito importante, que desejem permanecer nele (LOPES, 2009a).

Nessa direção, a legislação educacional brasileira ao proclamar a 'educação para todos', atende a essa lógica. No entanto, é preciso deixar claro que a crítica que anunciamos aqui não se posiciona contrária à ampliação das condições da educação como direito social, mas sim, que se faz necessário empreender esforços para perceber os aspectos políticos que podem estar junto a tudo isso. Além do viés ético da inclusão escolar que a sustenta como garantia de um direito que foi, historicamente, negado a essas pessoas e que, agora deve ser reparado pela sociedade, também se percebe nela um viés político, o qual está relacionado aos interesses do mercado em articulação com o Estado.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

1 OBJETIVOS

Nesse texto não queremos fazer uma análise sobre a importância ou a eficácia das políticas de inclusão, e sim, discutir as representações²⁴⁰ do sujeito da educação especial nos processos de inclusão escolar, numa sociedade como a nossa, em que os princípios do neoliberalismo afirmam-se cada vez mais em torno do aprimoramento do capital humano corroborando uma razão de Estado neoliberal.

2 METODOLOGIA

Empreendemos uma tentativa metodológica problematizadora de inspiração foucaultiana, envolvida num exercício de liberdade, que James Marshall define como “o movimento pelo qual alguém se separa do que faz, de forma a estabelecê-lo como um *objeto de pensamento* e, a refletir sobre ele como um problema” (MARSHALL, 2008, p. 31). Assim, desenvolve-se um esforço para “instaurar uma distância crítica, de 'desprender-se', de retomar os problemas” (REVEL, 2005, p. 71), com um distanciamento necessário para que haja uma desnaturalização da realidade produzida durante o tempo em que estivemos acompanhando o processo de inclusão de uma criança com Transtorno do Espectro Autista.

A discussão que propomos fazer segue uma perspectiva metodológica identificada com as pesquisas pós-críticas em educação que se “afastam daquilo é rígido, das essências e das convicções universais, da tarefa de prescrever e de todos os conceitos e pensamentos que não nos ajudam a construir imagens de pensamentos potentes para interrogar e descrever-analisar nosso objeto” (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16). Assim, na tentativa de fazer um exercício de problematização sobre o processo de inclusão do menino Lucas, e entendendo a metodologia “como um certo modo de perguntar e de formular nosso problema articulando um conjunto de procedimentos de coleta de informações”, fazemos as seguintes perguntas para desenvolvê-la: 1) Que efeitos produzem as representações do sujeito da educação especial presentes no processo de inclusão escolar? 2) Como

²⁴⁰ Segundo Silva (2000), a representação é um conceito com múltiplos significados. Nesse artigo o tomamos como um sistema de significações que está ligado à identidade do sujeito, não como uma expressão transparente, mas como uma forma de atribuição de sentido a ela.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

podemos pensar as estratégias de inclusão escolar que, embora seja proclamada como um direito, também se encontra envolvida pela lógica do Estado neoliberal?

Desse modo, para desenvolvê-la, trazemos um recorte sobre o processo de inclusão na escola comum, de um menino com Transtorno do Espectro Autista, que acompanhamos por um curto período, mas suficiente para fazer a crítica que nos propomos nesse texto. Os materiais de análise consistem nos dados obtidos por intermédio da observação participante, durante o ano de 2011, período em que estivemos em contato direto com o trabalho da Secretaria Municipal de Educação (SME) de um município da região Fronteira Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul e, também, em uma entrevista com uma profissional que atuava na sua equipe pedagógica.

3 RESULTADOS

As análises que empreendemos pela problematização sobre os dados obtidos pela observação participante e entrevista com a profissional da secretaria de educação, nos permitiram observar que as representações do sujeito com deficiência no contexto desse processo de inclusão são: 1) o “estrangeiro” que chega à escola e por isso, precisa ser normalizado a fim de poder conviver com os demais (“normais”); e 2) o “fardo social”,²⁴¹ que é um peso para a sociedade, porque ninguém sabe o que fazer com ele, e por isso, exige investimentos da ordem financeira, educacional e assistencial.

O “estrangeiro” é uma ameaça que coloca em risco a segurança na condução da vida de todos que compartilham os espaços da escola. Isso acontece porque a desestabilização da ordem que sua estrangeirice provoca, gera insegurança, além de fazer eclodir relações de poder/saber que ameaçam. O estrangeiro é o outro que é anormal, está fora da normalidade, e que, por isso, precisa ser normalizado e conduzido ao mesmo.

Como um “fardo social”, é um peso para a sociedade, no entanto, pode tornar-se produtivo. Percebe-se que na configuração do presente há uma reatualização da ideia de “fardo social”, apresentada na pesquisa de Lilia Lobo (2008) como um prejuízo à sociedade, em relação ao sujeito com deficiência. Ele deixa de ser visto como um peso ou como um desperdício econômico (LOBO,

²⁴¹ Termo utilizado por Lilia Lobo (2008) para explicar como eram tratados os anormais e aqueles considerados incapazes para trabalhar e que exigiam vigilância incessante, no início do século XX.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

2008), para ser um sujeito de investimentos econômicos e pedagógicos. Isso evidencia que, para o neoliberalismo contemporâneo, os sujeitos com deficiências não são vistos como um prejuízo à convivência com os demais, ao contrário, considera-se de grande importância que as crianças “normais” compartilhem o espaço da sala de aula com os “anormais”, como forma de aprender a conviver com as diferenças; se aposta e se investe na sua normalização para que se torne produtivo e conquiste espaço no mercado de trabalho, inclusive. Nisso tudo, há uma razão de Estado neoliberal preocupada em “identificar o que é necessário e suficiente para que o Estado exista e se mantenha em sua integridade” (FOUCAULT, 2008, p. 344) e, ao fim e ao cabo, a inclusão das pessoas com deficiências na escola comum, a sua não exclusão, pode ser importante para evitar riscos a sua manutenção.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que as políticas de inclusão são uma conquista do direito de todos à educação, também são uma estratégia para produzir um sujeito competitivo que interessa ao neoliberalismo contemporâneo. Assim, a inclusão escolar pode ser uma importante estratégia para subjetivar e normalizar o sujeito para torná-lo útil ao mercado. Desses processos, além do direito à educação, como uma premissa fundamental num estado de direitos, o neoliberalismo se utiliza da educação como um investimento, que, por um lado produz um cidadão trabalhador, mas por outro, produz um capital humano. Como afirma Foucault (2008, p. 201), “não é o homem da troca, não é o consumidor, é o homem da empresa, da produção”, ou seja, é o homem competitivo, quem interessa ao novo espírito do capitalismo, a partir do século XX.

Assim, nossa atuação junto às políticas de inclusão não podem assumir posturas ingênuas que coloquem em funcionamento práticas de subjetivação ocupadas em levar os sujeitos à normalização. Mas, fazer dos processos de inclusão escolar espaços para problematizar nossas práticas pedagógicas, para pensar sobre a produção de outras subjetividades possíveis.

4 O DIREITO À EDUCAÇÃO: A INCLUSÃO NA ESCOLA COMUM

Apresentamos nesse texto uma discussão decorrente de problematizações do processo de inclusão de um menino autista, na rede regular de ensino de um município. Aparentemente, a inclusão escolar estava encaminhada neste município, porque existiam convênios entre o poder público municipal e as escolas especiais prevendo cedência de professores e destinação de recursos



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

públicos. Mas isso começou a mudar com o desencadeamento de ações pela Secretaria Municipal de Educação/SME para atender a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008. Esta provocou a disseminação da inclusão nas escolas da rede municipal, de forma bastante incisiva. Mais ainda, quando chegou à SME, por encaminhamento do Conselho Tutelar, um menino de nove anos, neste texto identificado como Lucas, que se encontrava fora da escola e era identificado como público da educação especial:

Lucas era um menino com autismo e tinha nove anos. Apresentou um histórico de passagem na escola especial de surdos porque fora tido como surdo durante algum tempo, porém num dado momento a escola ao perceber que não era o caso, solicitou seu desligamento e assim, através do Conselho Tutelar chegou à Secretaria Municipal de Educação acompanhado de diversos papéis, documentos e exames médicos de diversos profissionais da saúde. Nos preocupamos com a situação e chamamos os pais para conversar com a família para conhecê-lo melhor. Lucas veio acompanhando os pais e pareceu muito quieto, não falava e não respondia quando questionado, somente emitia alguns sons. A família explicava a situação do menino como decorrente de um afogamento no rio que teria sofrido por volta dos dois anos de idade. Para eles, até então, ele era um menino normal. A família não tinha compreensão do autismo. Ele foi tratado como surdo e ficou dois anos numa escola de surdos. Por isso, fomos até esta escola onde ouvimos um pouco da sua história: “ele chegou à escola como um bichinho [...] não parava, só corria, subia no vaso para fazer xixi, sem noção alguma” [...] e com esse quadro foram trabalhando com o menino (relato de uma professora). Por algumas vezes, faltava à escola, ligavam para a mãe e não tinham retorno. Então, foram até a casa e viram que ele estava sozinho em casa e os pais estavam trabalhando. Elas insistiram para conhecer o espaço da casa e aí se depararam com um espaço no quarto dos pais que tinha uma grade na porta que o impedia de passar e lá dentro tinha água [...] Ele vivia lá, enjaulado (segundo o relato que ouvimos da escola). Os pais moravam no interior e viviam da produção de hortifrutigranjeiros e como ficavam horas afastados da casa, lidando nos cuidados da plantação, desde pequeno o deixavam em casa sozinho e isolado, com provisão de comida e água para que se mantivesse bem até seu retorno. O que era visto pela agende saúde como uma alternativa normal para a família cuidá-lo. Nós, enquanto equipe da SME, fizemos também, várias visitas à família e pudemos constatar que sua condição de vida era de fato muito precária, vivendo em meio à sujeira, à falta de higiene, sem hábitos básicos, como, por exemplo, tomar água no copo, usar talheres e banheiro. Observamos que ele não sabia sentar no vaso sanitário e, por isso defecava em qualquer lugar como um ato natural, passou o tempo todo correndo e espantando os animais (que fugiam dele), tudo isso muito agitado, sem parar quieto corria de um lado para outro e só se aproximava e se acalmava quando a mãe lhe chamava usando tom de voz mais forte. Observamos durante a visita indícios da situação de privação relatada pelas professoras da escola especial, ao constataremos ali, uma cama sem lençóis e com um colchão sujo. (Relato de uma profissional da SME, 2011)

Essa realidade preocupou a equipe da SME e levou-a a pensar que não seria possível matricular Lucas numa escola comum devido ao seu estado de “insociabilidade”. No entanto, como não restava outra alternativa, porque a obrigatoriedade estava implícita, decidiu-se então, conversar com a equipe diretiva de uma escola que ficava próxima da residência de Lucas. Participamos desse



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

encontro, que se prolongou durante uma tarde inteira de diálogo e explicitação da situação para o “convencimento” da escola em aceitar a matrícula. De fato, este se deu num jogo de poderes, numa “ação de uns sobre os outros”, conforme nos diz Foucault (2006, p. 75) que o poder “sempre se exerce em determinada direção, com uns de um lado e outros do outro; não se sabe ao certo quem o detém”. Nesse caso, a SME com seu poder institucional e legal, como autoridade sobre a escola e esta, submetida ao seu controle, “aceita” a matrícula do aluno. Porém, com o compromisso da SME acompanhar e dar-lhe o suporte pedagógico necessário, exercendo desta forma, seu poder sobre a SME. Percebem-se nessa relação, deslocamentos do poder, que ora está num e ora em outro, exatamente como Foucault (2006) explica, pois ao mesmo tempo em que a SME exerce seu poder sobre a escola, a escola também o exerce, num jogo em que um age sobre o outro produzindo um “campo de respostas, reações, efeitos, invenções possíveis” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

O poder não ocupa um lugar, “ele é um modo de ação de alguns sobre outros” (FOUCAULT, 1995, p. 242), ele passa pelos sujeitos, ele se transforma em ações. Certamente, e não temos como observar, o poder continuará exercendo sua força produtiva nas relações internas da escola, entre a equipe pedagógica, professora da sala de recursos, professora da sala de aula comum, alunos e famílias. Isso porque o poder é ilimitável, ele age em feixes que se propagam sobre as ações dos outros.

Ele é um conjunto de ações sobre ações possíveis; ele opera sobre o campo da possibilidade onde se inscreve o comportamento dos sujeitos ativos; ele incita, induz, desvia, facilita ou torna mais difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, ele coage ou impede absolutamente, mas é sempre uma maneira de agir sobre um ou vários sujeitos ativos, e o quanto eles agem ou são suscetíveis de agir. Uma ação sobre ações. (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Assim, no primeiro dia em que o aluno foi a essa escola, a SME também estava lá.

No dia combinado em que a mãe e o menino viriam à escola para fazer a matrícula, acompanhamos a sua chegada e, em pouco tempo, percebemos o quanto foi desastrosa, pois ele ficou enlouquecido, muito agitado e descontrolado não parava quieto e mexia em tudo, até fugir da sala em que estávamos e, correndo pelo pátio, apavorou mais ainda as professoras. Voltamos ao ponto zero [...] bom, ali não daria certo [...]! (Relato de uma profissional da SME, 2011).

Essa tentativa frustrada de inclusão também não pode ficar à margem das relações de poder que estamos discutindo. Não deixa de estar aqui presente o poder do sujeito da educação especial no processo de inclusão, que, ao sofrer o poder dos outros, exerce-o sobre esses outros, produzindo saberes e novas ações. Trazer Lucas para a escola era algo de difícil aceitação, pois ele não



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

estabelecia nenhuma relação social, nenhuma resposta ao que é “normal” na escola, seu comportamento era “antissocial” e, por isso, incomodava a todos – crianças e adultos. No entanto, outros saberes seriam produzidos, a partir dessa experiência de inclusão.

5 AS REPRESENTAÇÕES DO SUJEITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As ações de Lucas, nessa relação de poder, provocaram a confirmação das representações que se tinha a seu respeito – uma criança dotada de impossibilidades e de incapacidades – tanto por parte da escola quanto pela SME. Assim, discutiremos nesse ponto duas formas de representação que podem ser atribuídas a esse sujeito, sendo elas: a deficiência como estrangeiridade e como um peso para a sociedade.

Dessa forma, pode-se iniciar essa reflexão situando Lucas como o estrangeiro, ou seja, aquele que vinha de outro lugar, que falava (ou não falava!) outra língua, que estava fora do círculo cultural e, por isso, era também um estranho. A escola que se envolveu nesse processo de inclusão estava acostumada a uma determinada ordem, e via na estrangeiridade de Lucas uma ameaça que colocava em risco a segurança na condução da vida de todos que compartilhavam os espaços da sala de aula e do pátio escolar. Isso tudo, porque a desestabilização da ordem gera insegurança, além de fazer eclodir relações de poder/saber que ameaçam.

A deficiência fazia de Lucas o Outro estrangeiro. As dificuldades para tornar-se simplesmente outro, podem ser intransponíveis, principalmente, se considerarmos a racionalidade que atravessa as relações de estrangeiridade. Bauman (1998) explica que nós humanos, por sermos dotados de uma capacidade de aprender, só vemos benefícios numa “boa organização”. Nela prevalecem as noções de ordem e de pureza como elementos que compõem a racionalidade moderna e, por isso, “a chegada do estranho tem um impacto de um terremoto [...]. O estranho despedaça a rocha sobre a qual repousa a segurança da vida diária” (BAUMAN, 1998, p. 19). Nesse sentido, compreende-se que, matriculando o menino Lucas, a escola estaria abrindo mão de seu estado de “ordem” e de “pureza”, como explica Bauman:

A pureza é uma visão das coisas colocadas em lugares *diferentes* dos que elas ocupariam se não fossem levadas a se mudar para outro, impulsionadas, arrastadas ou incitadas; e é uma visão da *ordem* – isto é, de uma situação em que cada coisa se acha em seu justo lugar e em



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

nenhum outro. Não há nenhum meio de pensar sobre a pureza sem ter uma imagem da “ordem”, sem atribuir às coisas seus lugares “justos” e “convenientes” - que ocorrem ser aqueles lugares que elas não preencheriam “naturalmente”, por sua livre vontade. O oposto da “pureza” – o sujo, o imundo, os “agentes poluidores” – são coisas “fora do lugar” (grifos do autor). (BAUMAN, 1998, p. 14).

A inclusão das pessoas com deficiências nas escolas comuns age como um mecanismo de afrouxamento à ordem que a escola procura manter. A escola tem dificuldades para perceber o que a configuração do contexto contemporâneo insiste em nos mostrar, ou seja, que o discurso da ordem está falido ou pelo menos, não temos mais as certezas que o sustentavam. Embora, em geral, as escolas anunciem a diversidade e as diferenças como necessárias e/ou inevitáveis na sua organização curricular, não sabem muito bem como lidar com isso.

Assim, considerando o estado de ordem e de pureza que a Modernidade tanto se preocupou em manter, pode-se dizer que este outro estrangeiro, o sujeito da educação especial (nesse caso, o menino Lucas) poderia ser comparado também a um “fardo social”, tanto para a família quanto para o Estado. Lília Lobo (2008) apresenta em seu estudo *Os infames da história*, sujeitos que foram tomados na história como infames “não porque seus feitos foram abomináveis”, mas porque “foram considerados inválidos e incapazes de toda espécie” (LOBO, 2008, p. 17). Num exercício genealógico, a autora apresenta um conjunto de práticas, pertencentes ao contexto de quase quinhentos anos da história brasileira, que demonstra a representação dos pobres, dos escravos e dos deficientes considerados como “fardos sociais”, “pesadíssimos tanto aos seus parentes como aos poderes públicos” (LOBO, 2008, p. 390).

Acompanhando a história escolar de Lucas e considerando o trabalho apresentado por essa autora, pode-se perceber alguma semelhança em relação à forma como hoje se está operando a inclusão. Poderíamos arriscar a dizer que a representação de Lucas como esse tipo de “fardo social” foi observável quando, tanto a escola pública não o queria como aluno, como também sua família via na escola, a possibilidade de alívio.

A história mostra-nos o quanto a humanidade esteve preocupada com a sua segurança, controlando e isolando minorias indesejáveis e colocando-as à margem, para evitar o perigo da desordem social. Se tomarmos a história dos povos indígenas, ciganos, negros, pobres e deficientes, num exercício genealógico, como fez a pesquisadora Lília Lobo (2008), encontraremos práticas



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

discursivas e não discursivas que se apresentam como acontecimentos, em temporalidades e espacialidades diferentes, mas que retratam um modo de pensamento muito similar.

Essas minorias, objetos de identificação e esquadramento, produziram os estranhos, ou seja, aqueles que “não se encaixavam no mapa estético, cognitivo e moral” (BAUMAN, 1998, p. 27) hegemônico. Ainda segundo o autor, “o interesse pela pureza e a obsessão com a luta contra a sujeira emergem como características universais dos seres humanos” (BAUMAN, 1998, p. 16) e assim, aqueles que são estranhos “são concebidos como um obstáculo para a apropriada 'organização do ambiente'; em que, em outras palavras, é outra pessoa ou, mais especificamente, uma certa categoria de outra pessoa, que se torna 'sujieira' e é tratada como tal” (BAUMAN, 1988, p. 17).

Se até o final do século XX o Estado liberal entendia as vantagens econômicas e sociais que existiam em separar os anormais porque “os capazes de progredir eram prejudicados” pela presença destes; se julgava ser um desperdício econômico os investimentos que poderiam ser destinados a essa população, da mesma forma, conteve o acesso à educação às pessoas com deficiências. No entanto, na contemporaneidade cresce uma racionalidade neoliberal que produz uma relação de absorção do estado pelo mercado que investe na inclusão de todos, com o propósito de diminuir o risco social que o “fardo social” poderia produzir, segundo a sua visão. Assim, se antes interessava ao Estado liberal que as crianças com deficiências fossem para a escola especial e lá permanecessem, hoje é estratégico para o capital que elas estejam na escola de todos e de lá possam sair mais capazes, mais aptas a participar da grande teia que é o mundo sob os princípios neoliberais. Trata-se de uma atualização da roupagem da deficiência como “fardo social”, que não deixou de existir como tal ou de assim ser considerada, porém agora, de outra forma, objetivada para ser produtiva.

A atenção com o risco social acompanha a humanidade desde a antiguidade com as práticas eugenistas que se proliferaram, a partir do final do século XIX, estendendo-se até o século XX (LOBO, 2008). Estas práticas se preocupavam com a vida, com a espécie humana, porém, desde que estivesse livre de “defeitos”, tais como: a degenerescência, a pobreza, a negritude, a loucura, etc. A eugenia – um ideal projeto de controle social do perigo na continuidade da espécie – estava atenta à degenerescência da raça humana, e tinha na medicina, seu suporte discursivo para construir práticas que, aos poucos extrapolaram as instituições médicas e entraram primeiro nas famílias e,



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

depois nas escolas, espalhando-se por toda a sociedade (LOBO, 2008). Ela estava incorporada a uma nova racionalidade para um Estado “mais adequado às novas relações capitalistas, econômicas e políticas” (LOBO, 2008, p. 110). Essa racionalidade de Estado queria evitar os efeitos que uma população marcada pela degenerescência causaria à espécie e à ordem social, pois ela representava uma ameaça para a continuidade do aperfeiçoamento da raça humana e também um perigo social ao transformar essas pessoas num “fardo social”: “corpos inúteis para o trabalho, a pesar nas costas de toda a sociedade” (LOBO, 2008, p. 109).

6 A INCLUSÃO ESCOLAR NAS TRAMAS DA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Partimos do pressuposto de que, as atuais políticas educacionais brasileiras, ao mesmo tempo em que se engajam na construção de estratégias e espaços para promover a inclusão social, não estão isentas dos efeitos de uma racionalidade neoliberal que está interessada na produção de sujeitos empreendedores de si, ou seja, sujeitos que cuidem das suas competências, que busquem aprimorar-se e especializarem-se para ampliar as suas capacidades competitivas e assim, conseqüentemente, intensificar e “azeitar” as engrenagens do capitalismo. Segundo esse pensamento, todos podem desenvolver-se de alguma forma, não importa qual, mas qualquer que seja essa capacidade produtiva, ela interessa ao neoliberalismo. Primeiro, porque assim o sujeito estará desejando participar dos jogos mercado e, com isso, estará envolvido, diminuindo riscos de marginalização; segundo, porque sendo competitivo, estará investindo no seu capital humano, que é o novo espírito do capitalismo (GADELHA, 2009).

O investimento no capital humano é a prova de que não vivemos mais numa sociedade somente do consumo e da mercadoria, e sim, em outra, que aposta na concorrência e na competitividade. Sociólogos importantes discutem essa nova forma do capitalismo, explicando a Teoria do Capital Humano como um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões dos homens que adquire “valor de mercado e se apresenta como forma de capital” (LÓPES-RUIZ, 2007, p. 18).

Esse novo espírito do capitalismo tem influenciado as políticas educacionais, entre elas pode-se situar a da inclusão escolar quando objetiva normalizar o sujeito e torná-lo útil ao capital. Ela está confirmando a educação para “todos” já anunciada no início do século XX, somando-se a



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

outras políticas de inclusão social. Desta forma, ninguém ficará excluído dos processos educativos e civilizatórios, nem mesmo aqueles sujeitos considerados “deficientes”.

No entanto, esse contexto não se produz mediante ao acaso, há uma série de condições que se articulam para que a razão de Estado vá adquirindo novas versões e, por isso, reatualizando-se constantemente. Nada pode ser visto de forma natural e espontânea. Esse sujeito competitivo que interessa ao neoliberalismo contemporâneo é produzido por efeitos de um poder:

Por isso, as políticas educacionais são tão importantes para o neoliberalismo. Elas são instrumentos para governar os sujeitos porque fazem a educação “funcionar como investimento, cuja acumulação permitirá não só o aumento da produtividade do indivíduo-trabalhador, mas também a maximização crescente dos seus rendimentos ao longo da vida” (GADELHA, 2009, p. 177).

Nesse sentido, podem-se problematizar os processos de inclusão como estratégias que convencem as pessoas sobre a necessidade da inclusão, mobilizam novos saberes, e produzem a esperança e o desejo pela inclusão. Isso nos leva a questionar: como a inclusão participa desse novo espírito do capitalismo?

Para isso, precisamos compreender que, até o século XVIII os deficientes, os degenerados e outros sujeitos considerados anormais viviam processos de uma “reclusão excludente”, uma “prática que visava à limpeza pela exclusão daqueles apontados como indesejados” (LOPES, 2009b, p. 166), uma estratégia para livrar a sociedade do mal que a anormalidade representava. Porém, a partir do século XVIII, a “reclusão passa a ser matizada pelas práticas de inclusão” (LOPES, 2009b, p. 166), e há uma aproximação das instituições que poderiam atuar produtivamente sobre estes sujeitos de forma a recuperá-los pela inclusão. Chega-se então, a uma “reclusão includente”, em que hospitais, escolas especiais ou reformatórios incluem estes sujeitos sob a alegação dos perigos e dos prejuízos que a sociedade teria ao mantê-los junto aos demais e que, por isso, faz-se necessário normalizá-los.

Diferentemente das sociedades disciplinares (século XVII e XVIII) preocupadas com a disciplina sobre os corpos e a docilização dos indivíduos, as sociedades de seguridade (a partir do século XIX), assim chamadas por estarem mais envolvidas com a segurança e a vida da população, estão interessadas em processos de normalização. Essa operação consiste em “tanto trazer os desviantes para a área da normalidade, quanto naturalizar a presença de tais desviantes no contexto



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

social onde circulam – devem ser minimizadas certas marcas, certos traços e certos impedimentos de distintas ordens” (LOPES, 2009b, p. 160).

Por isso, a cada dia é possível perceber que a presença do sujeito com deficiência na escola comum (e na sociedade em geral), como define atual política nacional de educação especial, não é mais vista como anormal como há tempos atrás. Ao contrário, o ingresso de crianças com deficiências nas salas de aula comuns passa a fazer parte de uma conduta considerada normal. Isso porque, na configuração neoliberal do presente, a inclusão passou a ser da ordem da normalidade.

Nesse sentido, a inclusão do menino Lucas passa pela sua aproximação à “normalidade” da sala de aula. Sua presença só poderia ser possível se trazido para a norma, pois no momento estava fora da “norma”, mas não livre dela. Essa aproximação à norma implica na noção de “normalização”. Aqui, é importante trazer a explicação de Foucault (2008) sobre duas noções: normação e normalização. O primeiro processo decorre das disciplinas, característica das sociedades disciplinares, em que “partia-se de uma norma e, era em relação ao adestramento efetuado pela norma que era possível distinguir depois o normal do anormal” (FOUCAULT, 2008, p. 82). Era uma tentativa de conformar as pessoas em certos padrões constituídos previamente. Identifica-se esse conceito em ação, quando discutimos anteriormente as formas de exclusão e reclusão, quando aqueles que estavam fora da norma eram excluídos. Já, no segundo processo, o de normalização – característica da sociedade de seguridade -, inverte-se a posição da norma, ela não está mais *a priori*, mas é decorrente, ela é deduzida da relação entre normalidade e anormalidade. Primeiramente,

[...] vamos ter uma identificação do normal e do anormal, vamos ter uma identificação de diferentes curvas de normalidade, e a operação de normalização vai se constituir 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. 82-83).

No processo de normalização, a norma passa a ser aquilo que mais se aproxima da curva da normalidade, porque é a partir “do estudo das normalidades que ela se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008, p. 83). E, a partir dessa definição, estratégias de poder/saber entram em funcionamento para manter um grau de normalidade. De certa forma, Lucas estava fora da norma, ele não pertencia à normalidade dos alunos que estavam no primeiro ano do ensino fundamental, pois se encontrava acima da faixa etária para a série e não possuía uma conduta



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

adequada para introduzir-se nos esquemas cognitivos e sociais que são considerados próprios para as crianças da sua faixa etária. No entanto, ele é classificado como “recuperável”, ou seja, “alguém merecedor dos investimentos do Estado” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 211) para fazer parte na normalidade. Pois, era visível a preocupação da SME com as condições que lhe assegurassem a permanência na escola (entre elas: o acompanhamento com a professora especializada, o transporte escolar, o atendimento com psicóloga, neurologista...). É o Estado investindo em Lucas para trazê-lo à norma, retirando-o da periferia:

[...] e recomeçamos o trabalho com outra escola, com outra professora na sala de recursos, mais receptiva, parecia que a situação poderia avançar, embora as demais professoras da equipe diretiva estivessem muito receosas. A escola improvisou uma sala de recursos para atender somente a ele durante todos os dias em quase totalidade do período escolar com uma professora específica. Pensávamos que Lucas precisava socializar-se um pouco, aprender minimamente algumas coisas relacionadas à convivência para poder permanecer na sala de aula junto com os demais. (Relato de uma profissional da SME, 2011)

Nesse sentido, pode-se dizer que os processos de normalização interessam à racionalidade neoliberal do Estado contemporâneo, pois se tornando normal, o sujeito poderá desenvolver formas de competitividade – destrezas e/ou capacidades – que fazem com que adquira valor de mercado, sendo a “própria mercadoria num mundo de trocas e acumulação” (VEIGA-NETO, 2013, p. 5). Essa condução é a que percebemos nas políticas de inclusão que se orientam por uma racionalidade neoliberal que torna a escola comum a instituição apropriada para fazer funcionar um processo de normalização pela inclusão escolar, porque ela “é o lugar privilegiado para a invenção e experimentação para novos saberes e para a intervenção do Estado e de suas políticas que visam à segurança da população” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 957-958).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, gostaríamos de retomar os propósitos desse texto, a fim de deixar claro que nossas intervenções nos processos de inclusão escolar não estão preocupadas em apresentar críticas as suas possibilidades de efetivação, mas estarmos atentas e, ao mesmo tempo, discutir com o/a leitor/a, que as políticas de inclusão não estão livres das perversas estratégias neoliberais. As políticas educacionais brasileiras, por mais esforços que realizem para afastar-se das malhas do



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

mercado, estão, de certa forma, envolvidas por uma razão de Estado neoliberal que investe no aperfeiçoamento do capital humano. E na configuração do presente, também as pessoas com deficiências são chamadas a participar, assim como outras minorias e culturas, historicamente excluídas dos processos sociais, políticos, econômicos e culturais da sociedade.

No entanto, para que as condições de participação sejam dadas, não nos passa despercebido o investimento que o próprio Estado dispense por meio de uma política nacional de educação especial e seus desdobramentos nos estados, municípios e escolas. Quando essa política entra em funcionamento, saberes são produzidos em decorrência de relações de poder, principalmente em relação ao sujeito da educação especial que será envolvido por processos de normalização.

Por isso, ao mesmo tempo em que reconhecemos a inclusão das crianças com deficiências nas escolas comuns como uma possibilidade de educação, não se pode desconsiderar que a inclusão é um processo normalizador na esteira de uma racionalidade neoliberal para a produção do capital humano. Pela inclusão todos podem, embora uns mais que os outros, envolver-se ativamente, produtiva e competitivamente nos jogos do mercado. Sendo competitivos, tornar-se-ão preocupados consigo, passarão a cuidar de si, investindo em si e isso os retirará de uma condição de risco social, preocupação que acompanha o neoliberalismo, pois quanto menor o risco social, menos problemas sociais, tais como: a fome, a miséria e a violência. Uma população educada, atendida nas necessidades que a vida exige, é uma população que apresenta baixos riscos sociais, por ser capaz de investir na melhoria de suas condições na família, no trabalho e nas relações sociais.

Por fim, espera-se que nossa tentativa de fazer uma discussão, a partir da história da inclusão de Lucas - uma experiência de inclusão vivida por sujeitos envolvidos na construção de uma política municipal de inclusão escolar - tenha afetado o leitor em olhar um pouco mais a respeito do que pensamos e do que fazemos em relação aos processos de inclusão escolar.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zigmund. *O mal-estar da pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. SEED. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *Revista Inclusão*. Brasília, MEC/SEESP, v. 4, n.1, 09-17, jan.- jun. 2008.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul; DREYFUS Hubert. *Michel Foucault*. Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. RJ: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, Michel. Poder e Saber. In: MOTTA, Manoel Barros da (org). *Michel Foucault: Estratégia, poder-saber*. Rio de Janeiro: Ed. Florense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 22 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Segurança, território e população*. Curso Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A Verdade e as formas jurídicas*. 4 ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013.

GADELHA, Sylvio. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, v 2 , nº 32, 171-186, maio-ago. 2009.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: Introdução e Conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOBO, Lilia F. *Os infames da história: pobres, escravos e deficientes no Brasil*. RJ: Lamparina, 2008.

LOPES, Maura C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica (orgs). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009a.

_____. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre, PPGEDU/UFRGS, v. 2, nº 34, 153-169, mai-ago, 2009b.

LOPES, Maura C.; FABRIS, Eli Henn. *Inclusão e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

MARSHALL, James. Michel Foucault: pesquisa educacional como problematização. In: PETERS, Michael; BESLEY, Tina. *Por que Foucault? Novas diretrizes para a pesquisa educacional*. Porto Alegre: Arned, 2008.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-estruturalistas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (org). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.



1º SEMINÁRIO LUSO-BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: o ensino e a aprendizagem em discussão

REVEL, Judith. *Foucault: Conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

SILVA, Tomaz T (org). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e governamentalidade. *Educação e Sociedade*. São Paulo: CEDES, v. 28, n. 100 – especial -. p. 947-963. Out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>>. Acesso: 27 maio. 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo. Delírios avaliatórios: o currículo desvia para a direita ou um farol para o currículo. In: FAVACHO, André; PACHECO; SALES, Shirlei. *Currículo: conhecimento e avaliação – divergências e tendências*. Curitiba: CRV, 2013.

_____. Coisas de governo...In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L.; VEIGA-NETO, Alfredo (org). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.