

Bruna Carla de Carvalho Amaral

Retratos da Inclusão Escolar

a biopolítica em
um caso ficcional



Te convido a aproximar-se dessa obra com mente e corpo abertos à diferença. A autora, mulher historiadora que conheço desde pequena criança do interior paulista, em sua sagacidade crítica e sensível, toma de frente a ocupação da diferença no ambiente escolar. Uma narrativa que parte das observações e incômodos da própria experiência nos espaços educacionais, da constrangedora medicalização dos corpos e das escalas capacitistas sobre as possibilidades e potências de cada vida. Nos interpela e denuncia o que escondemos de nós mesmos: a ingovernabilidade da vida e o desgoverno das gestões que “inclui excluindo”.

A obra tem a perspicácia de colocar em evidência a lógica normativa e seu constrangimento com os que desviam. Quais políticas, afetos, éticas educacionais e do cuidado estamos produzindo nesse campo de forças? Quais relações de poder estão em jogo? Quais novas histórias do conviver podemos criar? Uma política narrativa que desafia o paradigma científico de pesquisa das ciências humanas, as problematizações se fazem como experiência de investigação que eu chamaria autoficcional. De modo literário e não menos científico, compõe linhas de consistência e interrogação em uma personagem construída com a densidade dos encontros escolares que viveu.



CULTURA
ACADÊMICA
Editora



**RETRATOS DA INCLUSÃO ESCOLAR:
A BIOPOLÍTICA EM UM CASO FICCIONAL**

Bruna Carla de Carvalho Amaral

BRUNA CARLA DE CARVALHO AMARAL

**RETRATOS DA INCLUSÃO ESCOLAR:
A BIOPOLÍTICA EM UM CASO FICCIONAL**

Marília/Oficina Universitária
São Paulo/Cultura Acadêmica
2022



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS – FFC
UNESP - campus de Marília

Diretora

Dra. Claudia Regina Mosca Giroto

Vice-Diretora

Dra. Ana Claudia Vieira Cardoso

Conselho Editorial

Mariângela Spotti Lopes Fujita (Presidente)

Célia Maria Giacheti

Claudia Regina Mosca Giroto

Edvaldo Soares

Marcelo Fernandes de Oliveira

Marcos Antonio Alves

Neusa Maria Dal Ri

Renato Geraldi (Assessor Técnico)

Rosane Michelli de Castro

*Conselho do Programa de Pós-Graduação em Educação -
UNESP/Marília*

Graziela Zambão Abdian

Patrícia Unger Raphael Bataglia

Pedro Angelo Pagni

Rodrigo Pelloso Gelamo

Maria do Rosário Longo Mortatti

Jáima Pinheiro Oliveira

Eduardo José Manzini

Cláudia Regina Mosca Giroto

**Auxílio N° 0396/2021, Processo N° 23038,005686/2021-36, Programa PROEX/CAPES
Imagem da capa: Imagem de Gerd Altmann por Pixabay (uso livre)**

*Ficha catalográfica
Serviço de Biblioteca e Documentação - FFC*

A485r Amaran, Bruna Carla de Carvalho.
Retratos da inclusão escolar: a biopolítica em um caso ficcional / Bruna Carla de Carvalho
Amaral. – Marília : Oficina Universitária ; São Paulo : Cultura Acadêmica, 2022.
125 p.
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5954-294-9 (Digital)
ISBN 978-65-5954-293-2 (Impresso)
DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-294-9>

1. Michel Foucault, 1926-1984. 2. Inclusão escolar. 3. Biopolítica. I. Título.

CDD 371.9

Catálogo: André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Copyright © 2022, Faculdade de Filosofia e Ciências

Editora afiliada:



Associação Brasileira de
Editoras Universitárias
Cultura Acadêmica é selo editorial da Editora UNESP
Oficina Universitária é selo editorial da UNESP - campus de Marília

Agradecimentos

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP Campus de Marília. Ao corpo técnico-administrativo da Seção Técnica de Pós-Graduação da FFC. A todos os educadores com os quais tive a honra de conviver e compartilhar essa jornada.

*[...] como ter a força de estar à altura de sua
própria fraqueza, ao invés de permanecer na
fraqueza de cultivar apenas a força?*

Peter Pál Pelbart

Sumário

Prefácio <i>Pedro Angelo Pagni</i>	11
Introdução	15
Biopolítica, Governamentalidade e Racismo de Estado Para Foucault	25
PNEEPEI, Seus Reflexos nas Práticas de Inclusão Escolar e Alguns Retratos Empírico-Ficcionais	45
Por uma Futura Arqueo-Genealogia da Educação Especial no Brasil: Retratos da Constituição de um Campo	67
Escola Enquanto Dispositivo de Governo da Infância e o (Não) Lugar dos Corpos Deficientes: Por Outro Paradigma de Inclusão Escolar	91
Considerações Finais	113
Referências	117
Sobre a autora	123

Prefácio

O livro *Retratos da inclusão escolar: a biopolítica em um caso ficcional* de Bruna Carla de Carvalho Amaral analisa os efeitos do biopoder em uma escola de educação infantil fictícia, no que se refere a implementação da chamada educação inclusiva, inspirada em um caso real observado no interior paulista. O paradoxo enunciado no livro é o do caráter excludente dos dispositivos de inclusão adotados nesse caso escolar particular uma vez que perduram na instituição o convívio de uma política educacional inclusiva em curso desde 2008, que regulamenta o direito ao acesso das pessoas com deficiência à escola regular, com práticas, tecnologias e saberes da Educação Especial, que ainda se pautam num paradigma corretivo-normativo, como as relativas à manutenção das classes especiais. Sem dúvida, a particularidade do caso é paradigmática na medida em que o dilema retratado pela autora da implementação das políticas de educação inclusiva, sem ter o acúmulo de uma discussão acerca da inclusão e somente os saberes e tecnologias da Educação Especial foi – e continua sendo – um desafio para os professores da educação infantil e do ensino fundamental em todo o país, enfrentado em várias localidades e de inúmeras formas, sem que se pensasse num outro paradigma de educação inclusiva. Nesse sentido, as discussões contidas no livro são de extrema relevância e atualidade tanto para a elaboração desse outro paradigma quanto para a formação dos professores na medida em que apresenta as contradições inerentes aos dispositivos de poder de seu paradigma corretivo-normativo.

A autora optou nesse sentido por analisar o problema enunciado e apresentar as contribuições para esse outro paradigma de inclusão

recorrendo ao projeto filosófico de Michel Foucault e de seus contemporâneos. Este é outro aspecto inovador da discussão contida no livro, pois, ainda que haja uma literatura razoável retratando o tema da inclusão escolar sob essa ótica, o livro se reporta ao retrato de uma situação, de uma casuística por assim dizer, trazendo para o terreno das práticas escolares uma discussão ainda inédita. Esse julgamento se deve ao fato não somente da didática retomada das categorias foucaultianas utilizadas para a análise dos documentos oficiais que legitimam às políticas de inclusão educacional no qual se apoiam essas práticas, nos dois primeiros capítulos do livro, que auxiliam a situar o leitor nesse terreno, como também as interpelações advindas nos capítulos subsequentes que problematizam um caminho habitual adotado por muitos professores que, mesmo assumindo retoricamente a inclusão, reiterarem práticas excludentes. Nesse sentido, tais interpelações poderiam concorrer tanto para a formação de futuros professores de educação infantil e ensino fundamental quanto para a formação continuada de educadores, produzindo um campo de reflexão sobre esses aspectos conflitivos que compreendem os dispositivos de inclusão escolar e, quiçá, um debate sobre a criação de outro paradigma para tal propósito.

Destaco, nos dois últimos capítulos, ainda, a promessa contida numa futura arqueo-genealogia da Educação Especial no Brasil e da construção desse outro paradigma de inclusão escolar, com os olhares voltados para o que falam, expressam e sinalizam a presença dos corpos das pessoas com deficiência na escola. Afinal, é a esse público que, embora não exclusivamente, se voltam tanto o atendimento educacional especializado do primeiro campo quanto as chamadas políticas de inclusão educacional. Mais dos que contribuir para a formação de professores, as discussões apresentadas nesses capítulos do livro evocam um programa de pesquisa comum, isto é, desenvolvido por uma equipe de pesquisadores,

provenientes de diversos campos disciplinares e, sobretudo, com sensibilidade suficiente para não desejar falar por esse outro, como insistia o projeto filosófico foucaultiano, sob o risco de ultrapassar um limiar ético da pesquisa e estético de um terreno que só pode ser construído a muitas mãos. Nesse caso, um terreno que deveria ser repensado na medida em que as pessoas com deficiência, seus pais e cuidadores, não deixam de ter um conjunto de experiências significativos para a construção de qualquer saber novo para esse campo ou política para a educação, não podendo ser ignorado nem invisibilizado, como o tem sido com alguma frequência em nosso país. Isso significaria também admiti-los como atores dos jogos de biopoder local – e não somente elementos –, uma vez que suas diferenças se explicitam em cada lance, conclamando à revisão de suas regras, ao mesmo tempo que questionando os saberes especializados ou universais para darem conta de sua decodificação, as tecnologias corretivas e as práticas de sua exclusão. São desses questionamentos e da visibilidade àquelas diferenças que um paradigma de inclusão por vir emergirá, não pela dispensa aos saberes e tecnologias acumuladas pelas práticas escolares, mas com a integração e o diálogo delas com outras formas de decodificação da vida, advindas dos corpos dessas pessoas ditas desviantes, deficientes, heterotópicas.

Essa parece ser uma hipótese desenhada pela autora deste livro, que funciona com espécie de provocação aos seus leitores e de convocação para que pesquisadores e especialistas se mobilizem para a construção desse outro paradigma de inclusão escolar. Espero que, efetivamente, os seus leitores se sintam provocados com as discussões do livro e os demais mobilizados para construção desse paradigma de inclusão em germe.

Pedro Angelo Pagni

Docente do PPGE –FFC-UNESP

Introdução

Os caminhos percorridos nos processos de ensino e aprendizagem inscrevem marcas nos sujeitos que os transpassam. Foi o anseio por explorar alguns desses registros que encorajou a pesquisa de mestrado, agora desdobrada nessa obra, que procurou problematizar as práticas de inclusão escolar a partir de um diálogo com a biopolítica. Esta pesquisa foi fruto de inquietações vivenciadas durante minha trajetória docente. A primeira delas, talvez o elemento disparador para os primeiros questionamentos acerca da inclusão escolar, ocorreu em 2008 em um período de contrato temporário, numa escola estadual, ministrando aulas de História. Na ocasião, ao assumir por um curto período algumas salas do ensino fundamental, encontrava-se matriculada na sétima série uma aluna surda. Não era novidade a implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), portanto, a presença de um aluno surdo em sala de aula não era motivo de estranhamento. Mas esta experiência me instigou a uma problematização a respeito da formação de professores e da política de inclusão. Como se daria a comunicação em sala de aula com esta estudante? A formação em licenciatura não ofereceu requisitos para tanto e a escola não possuía tradutor e intérprete em Libras – nota-se que após doze anos a realidade da formação docente e da oferta de intérpretes pouco avançou. A aluna participava das aulas e “compreendia” seus professores através de leitura labial e do auxílio de uma colega que, com a convivência, aprendera um pouco de Libras. Essa experiência deixou uma marca e fui à busca por

respostas dos questionamentos gerados por ela, o que me levou a cursar uma especialização em Educação Especial e Inclusiva. Para a obtenção desse título, foi necessária a realização de estágio de observação em alguma escola e esse caminho trilhado em busca de respostas a antigas questões resultou em mais indagações.

Durante o primeiro semestre de 2017, acompanhei as atividades desenvolvidas pelas profissionais do Atendimento Educacional Especializado – AEE, tive acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola e vivenciei diversos diálogos espontâneos com as profissionais, enquanto circulava por seus espaços. No decorrer dos encontros, foi possível obter um breve diagnóstico, principalmente a partir de conversas com as coordenadoras pedagógicas e com as duas professoras do AEE, à época. Os alunos, caracterizados como pertencentes ao Atendimento Educacional Especializado, dividiam-se em dois grupos: inclusão e Classe Especial. O primeiro frequentava as turmas regulares e contava com o apoio de uma professora especialista, que auxiliava e acompanhava cada criança uma vez por semana nas aulas e desenvolvia com elas atividades específicas na sala de recursos num segundo encontro semanal, no contra turno. O segundo grupo, geralmente composto por crianças com limitações físicas mais severas, frequentava a Classe Especial, sob a responsabilidade da outra profissional de AEE que, por sua vez, desenvolvia com elas atividades em consonância, com as temáticas trabalhadas pela escola ao longo do ano.

O trabalho de observação permitiu acompanhar as atividades da equipe de cuidadoras, os momentos de integração com as demais crianças, o desenvolvimento das atividades pedagógicas, os encontros com os pais na chegada e saída e o processo de alimentação das crianças. Dessa experiência, originou-se uma série de questionamentos que serviram de disparadores iniciais na construção dessa pesquisa, tais como: Quais

lacunas ou signos existem na formação do professor regular e do especialista em Educação Especial e em que eles implicam nas práticas educacionais inclusivas? O que levou essa escola a construir um modelo híbrido de inclusão? Quais as contribuições da PNEEPEI para os avanços e entraves no estabelecimento das práticas de inclusão escolar no Brasil?

Tais questionamentos tornaram-se ainda mais latentes, após contato com a literatura acerca da História da Educação Especial no Brasil. O aparente descaso do aparelho gestor estatal com as individualidades dos sujeitos e a forte presença do poder do saber médico na constituição e organização da escola direcionaram o curso inicial da referida pesquisa. Por estas razões, os debates sobre inclusão e biopolítica formaram o caminho teórico escolhido para esta análise. O processo de inclusão parece ter encontrado um meio termo nessa instituição que, mesmo com a implantação da PNEEPEI de 2008, manteve um modelo que mescla a inclusão escolar com a permanência de uma Classe Especial, que inclui excluindo. Os profissionais das turmas regulares demonstravam insegurança para o trabalho com os alunos chamados “de inclusão”. Essas professoras, em sua maioria, pareciam não se sentirem aptas a atuarem em turmas com alunos cuja conduta desviasse da norma. Seus diálogos demonstravam certa apologia da medicalização, com destaque para a busca por laudos e diagnósticos das crianças, com a presença de inferências sobre o uso de fármacos, suas dosagens e seus efeitos. Foi possível perceber, em muitas falas, a busca constante por um elemento externo que solucionasse o problema de não saber como agir com determinados alunos, fosse ele uma medicação, um laudo, ou um professor especialista. Buscamos investigar, genealogicamente, como essa contradição foi construída e de que modo ela é exposta pela presença desses corpos ingovernáveis na escola.

A PNEEPEI abriu as portas das escolas para todas as crianças, garantiu o direito ao acesso, rompeu com certo paradigma da Educação Especial, mas a prática parece não atingir os objetivos propostos pelo documento. Quais relutâncias são evidenciadas pela manutenção de uma Classe Especial, dentro de uma escola, na perspectiva da educação inclusiva? De que modo a Educação Especial e a educação inclusiva fundem-se, ao ponto de levarem o professor regular a não se sentir apto a governar os corpos deficientes? Como analisar essas questões sob a ótica da biopolítica e das lutas transversas desses corpos como novos focos de resistência emergentes na escola durante o período observado?

Ao responder a essas questões, compreendemos as eventuais causas da relutância em admitir a implementação de dispositivos de inclusão em uma escola de Educação Infantil em 2018; problematizamos, sob a ótica da biopolítica, de que forma as políticas públicas inclusivas, em especial a PNEEPEI de 2008, se relacionam com o campo da Educação Especial e quais características desse campo do saber podem apontar para as causas da contradição assinalada. Para tanto, recorreremos a alguns conceitos fundamentais de Foucault como: biopolítica, neoliberalismo, governamentalidade do povo e da população, dispositivo, racismo de Estado e, a partir deles, problematizamos essa política e as práticas escolares. Por fim, examinamos como se materializou essa tensão durante a tentativa de transição entre Educação Especial e inclusão, em algumas escolas, tendo como exemplo um caso ficcional na Educação Infantil, de um município do interior do Estado de São Paulo. Para resguardar os atores da escola com os quais convivemos, optamos por utilizar essa experiência apenas como orientação inspiradora para a construção de um relato literário, com o propósito de ilustrar uma situação ficcional, mas com elementos que tangenciam a realidade.

O caso retratado apresenta um paradigma: uma escola com sistema híbrido de ensino, que nos trouxe, como hipótese de pesquisa, que essas relutâncias em implementar práticas inclusivas estivessem ligadas aos saberes da Educação Especial, os quais buscamos analisar, a partir de certa genealogia desse campo de saber. Pudemos perceber que ele não se desprende de suas heranças eugênicas, conservando traços de um paradigma científico, que busca pela correção e homogeneização dos corpos. Reconhecemos que o resultado desse problema repercutiu na escola, gerando tensões e questionamentos. Compreendemos que ele se desdobrou em alguns focos de relutância organizada e de recusa às políticas inclusivas, mas também, demonstrou-se oriundo da dificuldade intrínseca ao processo e tempo necessários para mudança no paradigma da Educação Especial. Ainda assim, também pudemos observar alguns sinais de resistência a esse modelo de inclusão normalizador, assinalando possíveis caminhos para que se rompa com essas práticas cristalizadas nos ambientes escolares. Acreditamos ter contribuído na construção de novos paradigmas que possam auxiliar na renovação do campo de Educação Especial, de modo a favorecer o processo de inclusão.

Partimos da análise de documentos voltados para a educação inclusiva, que foram contrapostos aos focos de possíveis relutâncias encontradas na escola, no processo de estabelecimento da inclusão escolar. Para isso, elegemos a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para contrastá-la, utilizamos de modo ficcional as lembranças subjetivas das vivências, obtidas na experiência de estágio de observação em uma escola de Educação Infantil em 2017, que nos serviu como elemento disparador para a construção de um retrato ficcional, propondo ilustrar um caso paradigmático a ser problematizado. Serviram-nos de inspiração para a

construção desse relato literário, tanto as experiências vivenciadas através de diálogos com profissionais da escola e as observações, quanto os registros pessoais dessa experiência, baseados no Projeto Político Pedagógico da instituição, nos prontuários dos alunos da Classe Especial e do semanário dessa turma. As singularidades, presentes no caso esboçado tiveram papel de guia e de fio condutor na busca pelas lacunas geradoras do problema. A partir da descontinuidade, observada no processo de inclusão emergida na resistência dos corpos na escola, pôde-se buscar perceber o lugar dos sujeitos nas relações de poder estabelecidas, naquele momento histórico retratado.

Sob essa perspectiva, buscamos compreender as barreiras existentes na Educação Especial, que atuam como freio no desenvolvimento do processo de inclusão. Paradigmas cristalizados como a busca pelos limites entre normal e anormal e a conseqüente patologização e tentativa de correção, de tudo que foge à norma foram observados como alguns dos elementos formadores dessas barreiras. A genealogia busca permitir a construção de uma oposição, de modo que seus saberes sejam usados nas lutas atuais, possibilitando novas conduções e respostas ao problema estudado (REVEL, 2005). Desse modo, partimos do retrato proposto, o caso ficcional da escola com o modelo paradigmático que construiu de inclusão, observando-a enquanto fragmento singular da sociedade.

O método genealógico não pretende encontrar as origens das questões anunciadas. Ele busca traçar uma trajetória que traga elementos que permitam compreender melhor o presente, o problema ou momento estudado. Para tanto, retomamos alguns momentos da Educação Especial no Brasil na busca de compreender o cenário político em que esse campo de estudos se forjou e buscamos observar as transformações que sofreu ao longo do século XX. Os anseios da sociedade, dos grupos minoritários, dos

dominantes e as legislações caminham paralelamente, nunca em total sintonia, de modo que um impulsiona o outro a modificar-se, dependendo da relação de forças do momento. O recorte do caso literário que buscamos observar apresentou talvez um instante em que a legislação procurou avançar e expandir as práticas de inclusão - momento em que a segregação cristalizada do deficiente, em suas mais diversas categorias, precisou dar lugar à sua inserção plena nos espaços comuns escolares.

Nesse contexto, a PNEEPEI de 2008 rompeu com a responsabilidade exclusiva do professor especialista, pelos alunos vistos como anormais e estendeu a todos os educadores esse papel. Vimos, no caso retratado, a resistência de muitos professores em assumir essa tarefa e a persistência de pais e equipe escolar na manutenção de um modelo, que legalmente deveria estar abolido há uma década. Esse é o aspecto que se evidenciou como um paradigma que, embora circunscrito a uma escolha, espelha uma inquietação, dificuldades e desafios comuns a instituições escolares reais, tanto dessa cidade e estado quanto, provavelmente, de todo o país. Nesse sentido, tentamos corresponder, metodologicamente, a uma perspectiva que postula, com o caso esboçado e com seu recorte genealógico, certa problematização.

A história do pensamento se interessa, portanto, por objetos, regras de ação ou modos de relação de si, na medida em que ela os problematiza: ela se interroga sobre sua forma historicamente singular e sobre a maneira pela qual eles apresentaram numa dada época um certo tipo de resposta a um certo tipo de problema (REVEL, 2005, p. 70).

Revel (2005) afirma que a genealogia de Foucault pode ser chamada de anti-ciência. Ela busca pela singularidade dos acontecimentos,

a partir da diversidade, do acaso, dos começos e dos acidentes. Pretende ativar saberes locais, desqualificados e não legitimados a fim de desassujeitar os sujeitos históricos. Procuramos, portanto, partir do olhar para a escola hipotética e seu modelo de inclusão híbrido para investigar o que a singularidade desse caso podia nos dizer. De que modo a resistência a uma legislação federal por toda uma equipe escolar e pelos pais foi vista com tamanha naturalidade e aceitação? Apreendemos com a observação dessas condutas inúmeros traços da sociedade em que estão imersos esses sujeitos. O olhar para o caso retratado buscou focá-lo como uma fotografia, figura estática, contextualizada historicamente, com seus atores, fundos e a composição e filtros escolhidos por quem a fotografou. Desse modo, a análise contou com as subjetividades advindas das percepções vivenciadas nesse contato com a escola. A experiência da observação, da interação com as crianças e das trocas com a equipe despertaram questionamentos, sentimentos e reflexões na pesquisadora que se fizeram presentes no texto. Esses retratos, apesar de inspirados na realidade, foram descritos agregados a traços de ficção e à subjetividade da memória.

Buscamos retratar o caso vivenciado na escola e problematizá-lo a partir de algumas ferramentas disponibilizadas por Michel Foucault. Esse caso paradigmático observado apresentava, em 2017, a coexistência de estudantes caracterizados como “de inclusão” nas salas regulares e de crianças matriculadas na Classe Especial. A escola contava, à época, com uma educadora especialista, responsável pela Classe Especial há muitos anos, e com uma segunda profissional da mesma área, que acompanhava os alunos do AEE nas salas regulares, onde realizava com eles atividades no contra turno, na sala de recursos.

Cabe-nos destacar que esse trabalho pretendeu problematizar uma experiência vivenciada, que serviu como disparadora de questionamentos

que o originaram. Essa situação – o caso observado – nesta ocasião será a reunião de vários casos que ficcionalmente se aglutinam para dar uma sensação de que, ao vermos o singular, estamos diante do comum. Isso significa dizer que esse caso representa concomitantemente uma particularidade e inúmeros cenários que nela possivelmente se igualam ou assemelham-se por todo o território nacional, corroborando o que está prescrito em um dos marcos das políticas inclusivas na educação brasileira, a PNEEPEI de 2008, assim como a contrariando, isto é, se apresentando como a instauração de um conflito.

Assim, apresentamos no primeiro capítulo intitulado **“Biopolítica, governamentalidade e racismo de Estado para Foucault”**, conceitos fundamentais de Michel Foucault utilizados nessa dissertação, a fim de possibilitar que todo leitor tenha pleno acesso às discussões que realizamos. No capítulo **“PNEEPEI, seus reflexos nas práticas de inclusão escolar e alguns retratos empírico-ficcionais”**, selecionamos alguns pontos que destacamos da PNEEPEI de 2008, por se aproximarem dos debates de inclusão que abordamos, para tanto, fizemos uso de um relato empírico-ficcional e, através da construção de cenas, procuramos salientar os pontos de diálogo entre essa política educacional, as práticas escolares de inclusão e o paradigma científico impregnado na Educação Especial que nelas ainda se faz presente. Já no capítulo **“Por uma futura arqueogenealogia da Educação Especial no Brasil: retratos da constituição de um campo”**, nosso objetivo foi ensaiar uma genealogia da Educação Especial no Brasil. Nessa trajetória percebemos alguns saberes que se fizeram fortemente presentes na constituição desse campo, dos quais ainda encontramos traços, com destaque para o higienismo e a eugenia, que implicam em práticas educacionais com viés corretivo e homogeneizante. Por fim, no capítulo **“Escola enquanto dispositivo de governo da infância e o (não)**

lugar dos corpos deficientes: por outro paradigma de inclusão escolar”, defendemos o papel majoritário que a escola cumpre de dispositivo de governo da infância, com práticas subservientes à governamentalidade do Estado que operam, através de uma inclusão normativa, a exclusão no interior dos espaços escolares, mas que também presenciam sinais de resistência por parte dos atores escolares que nos alertam para a (bio)potência dos corpos deficientes, como um caminho para outro paradigma de inclusão.

Como já enunciado, utilizamos parte do arsenal teórico fornecido por Michel Foucault como ferramentas para interpretação de nosso objeto. Por essa razão, fez-se necessária a apresentação de alguns conceitos que nos são importantes, dentro do campo de análise escolhido, que foram utilizados no decorrer do texto. A fim de simplificar sua compreensão e apoiar o entendimento de todo o trabalho, procuramos condensar sua definição ao longo do primeiro capítulo, dialogando, por vezes, com o caso proposto e com exemplos do momento político atual. Os saltos cronológicos que se fizeram presentes, remontando a um período anterior ao caso, são provenientes do aproveitamento dos exemplos utilizados pelo referido autor na descrição desses conceitos.

Biopolítica, Governamentalidade e Racismo de Estado para Foucault

A passagem do século XVIII para o XIX é marcada por uma transformação no poder do Estado, a construção de um novo modo de governo denominada de biopolítica. Essa nova forma de governamentalidade consiste em agregar ao poder a regulação da população, da vida enquanto espécie. Para tanto, faz-se uso de tecnologias e saberes que buscam a longevidade e o fortalecimento da população, no anseio por índices como: redução das taxas de morbidade, aumento da expectativa de vida e da natalidade. “A biopolítica age como uma tecnologia de poder que atua sobre esse novo objeto chamado população” (REVEL, 2005, p. 27).

“Por muito tempo, um dos privilégios característicos do poder soberano fora o direito de vida e de morte” (FOUCAULT, 1999, p. 127). O poder soberano para ser validado requeria essa exaltação, essa exposição pública da execução da vontade do rei. O soberano detinha o direito ao confisco da vida de cada um de seus súditos e era sobre o corpo do indivíduo que ele aplicava sua força e legitimava seu poder aos olhos de todos, fosse através do martírio, da execução ou da indulgência, permitindo-o viver. Esse direito de morte começa a se deslocar para um poder que gere a vida de modo positivo, não a vida jurídica, mas a vida biológica. “Pode-se dizer que o velho direito de *causar* a morte ou *deixar* viver foi substituído por um poder de *causar* a vida ou *devolver* à morte” (FOUCAULT, 1999, p. 130, grifo do autor). Foucault afirma que o poder

sobre a vida desenvolve-se a partir do século XVII em duas vias que não são antagônicas, mas complementares: o poder sobre o corpo ao nível de organismo que, através de um poder disciplinar, busca otimizar suas competências e docilizá-lo, tendo como principal ferramenta as instituições e uma anátomo-política do corpo; e a segunda via, organizada por volta da metade do século XVIII, refere-se ao poder sobre os processos biológicos da população, centrado no corpo-espécie a partir de mecanismos e intervenções de regulação centralizados principalmente no Estado, uma biopolítica da população (FOUCAULT, 2005; 1999). A potência da morte que prevalecia no poder soberano vai sendo sobreposta pela gestão dos corpos por meio das disciplinas nas escolas, fábricas, conventos, exército e pela administração das populações, baseada em saberes científicos como a medicina, a higiene pública, a demografia e a estatística.

O corpo-organismo deve ser docilizado e condicionado a agir conforme as orientações da ciência médica. Como vivenciado no cenário atual de combate à pandemia do coronavírus, no qual o indivíduo ao pretender afastar-se do vírus, proteger a si e à sua família, ele precisa seguir as orientações de higiene, distanciamento social e proteção - com o uso de máscaras, por exemplo. Agindo desse modo, o corpo-organismo protege o corpo-espécie e a população que, acatando as orientações centralizadas do Estado, tem a perspectiva de reduzir as taxas de disseminação do vírus e de óbitos. Os números coletados pelos serviços de saúde de cada município alimentam um banco de dados centralizado e por meio deles elaboram-se gráficos e mapas que orientam quando enrijecer e quando relaxar as medidas de distanciamento social.

A constituição desse biopoder foi fundamental para a organização e o estabelecimento do capitalismo, as grandes demandas de produção e

consumo que ele produz, juntamente à necessidade de gestão minuciosa dos recursos financeiros e dos mecanismos reguladores de seus fluxos, que requerem novas e sofisticadas técnicas de controle para o envolvimento de todos os indivíduos nesse aparelho. Essas demandas só são possíveis com o desenvolvimento de tecnologias capazes de docilizar os corpos, otimizar seu desempenho e de regular as populações. A inclusão escolar, tanto dos corpos deficientes quanto dos excluídos sociais, atua como um dispositivo da biopolítica, pois, a instituição escolar permite que esses corpos sejam estudados, disciplinados, docilizados e ajustados às exigências do mercado. O governo, adequado de suas condutas, leva uma maior eficácia e abrangência do poder da biopolítica da população.

“Com efeito, o biopoder define o verdadeiro objeto do poder moderno, isto é, a vida, biologicamente considerada” (CASTRO, 2016, p. 309). Biopolítica e biopoder são conceitos que Foucault traz no último capítulo de *História da Sexualidade I* em seus cursos no Collège de France em 1976, 77 e 79¹, associados aos estudos das modificações nas estruturas de poder estatal, estabelecidas após a Revolução Francesa. Com o advento do capitalismo comercial e a necessidade de regulação criteriosa de bens e condutas, o modelo de governo soberano, centrado em suas vontades - cujo poder fazia morrer e deixava viver - já não eram suficientes. É nesse momento que começa a se organizar o aparelho de estado administrativo, a ciência de estado, fazendo uso de tecnologias e saberes e centralizando dados sobre a população dando origem ao que Foucault chama de sociedade disciplinar. Nela, se estabelece toda uma rede de tecnologias físicas, de saberes, de sistematizações e, principalmente, de arquitetura, que

¹ “Direito de morte e poder sobre a vida”. **História da sexualidade I**: a vontade de saber (FOUCAULT, 1999); cursos respectivamente nas obras: **Em defesa da sociedade** (FOUCAULT, 2005), **Segurança, território, população** (FOUCAULT, 2008b) e **Nascimento da biopolítica** (FOUCAULT, 2008c).

caracterizam um estado de vigilância permanente, “uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos” (FOUCAULT, 1987, p. 197). Inspirado pelo *Panoptico* de Bentham², Foucault analisa os modelos arquitetônicos das instituições disciplinares como: presídios, hospitais, manicômios, escolas e fábricas pelos quais há a possibilidade constante de se estar sendo vigiado. Essas instituições disciplinares, sob tal modelo, instituem a sensação permanente de vigilância da população por parte de agentes de estado, de figuras-chave como o médico, o professor, o padre, a polícia os pais e a própria comunidade.

O Panóptico de Bentham é a figura arquitetural dessa composição. O princípio é conhecido: na periferia uma construção em anel; no centro, uma torre; esta é vazada de largas janelas que se abrem sobre a face interna do anel; a construção periférica é dividida em celas, cada uma atravessando toda a espessura da construção; elas têm duas janelas, uma para o interior, correspondendo às janelas da torre; outra, que dá para o exterior, permite que a luz atravesse a cela de lado a lado. Basta então colocar um vigia na torre central, e em cada cela trancar um louco, um perceber da torre, recortando-se exatamente sobre a claridade, as pequenas silhuetas cativas nas celas da periferia. Tantas jaulas, tantos pequenos teatros, em que cada ator está sozinho, perfeitamente individualizado e constantemente visível. O dispositivo panóptico organiza unidades espaciais que permitem ver sem parar e reconhecer imediatamente. Em suma, o princípio da masmorra é invertido; ou antes, de suas três funções — trancar, privar de luz e esconder — só se conserva a primeira e suprimem-se as outras duas. A plena luz e o olhar de um vigia captam melhor que a sombra, que finalmente protegia. A visibilidade é uma armadilha. (FOUCAULT, 1987, p. 223-224).

²Jeremy Bentham, **Panopticon**. Foucault traz a descrição do panóptico primeiramente no capítulo III “O panoptismo” de **Vigiar e Punir** (FOUCAULT, 1987) e ele é retomado no capítulo XIV “O olho do poder” em *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 2008a).

A ideia da constante vigilância do olhar do outro permitiu a construção de saberes por meio da observação dos indivíduos no interior dessas instituições. Por esse conceito, aferia-se se os sujeitos estavam ou não agindo de acordo com a norma e sua conduta era disciplinada, por meio da punição ou da recompensa. A partir de meados do século XVIII, principalmente após o avanço das tecnologias de morte em massa nas guerras, essa estrutura de controle é aprimorada e voltada para o controle da vida em seu sentido biologizante, fisiológico, não mais em seu sentido legal ou abstrato. O poder passa a ser minuciosamente exercido sobre o corpo individual, e isso é o que Foucault chama de disciplinas, de anátomo-política do corpo, que compõem o exercício amplo do Estado de gerir o corpo vital: a população, denominado de biopolítica. Podemos verificar na atualidade, que meses após a instalação da crise sanitária mundial do coronavírus, recebemos com normalidade controles minuciosos e, por vezes, invasivos sobre os corpos, medição de temperatura na entrada de estabelecimentos, testagens obrigatórias antes de determinadas atividades, uso disseminado de máscaras, controle de circulação e de aglomerações a partir de dispositivos de localização em aparelhos celulares. Nesse estágio avançado de governamentalidade, a gestão da vida ocupa lugar de destaque, o objeto do poder do Estado volta-se para a vida, no biopoder o objetivo do poder passa a ser “fazer viver e deixar morrer” (FOUCAULT, 1999). Para tanto, faz-se uso de inúmeras tecnologias que maximizam a saúde, o tempo de vida, de produção e de consumo, por parte da população.

O controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. Foi no biológico, no somático, no corporal que, antes de tudo, investiu

a sociedade capitalista. O corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica (FOUCAULT, 2008a, p. 80).

A inserção dos corpos deficientes nos espaços comuns escolares, decorrente das políticas de democratização dos últimos 20 anos, aprimorou os saberes sobre seus modos de vida, potências e limitações, pois inseriu-os nesses espaços que permitiram constante observação e vigilância tornando-os incluídos nas redes de governamentalidade do Estado e nos processos de produção e consumo, aproximando-os da normalidade através da correção.

Governamentalidade

A sociedade moderna está estruturada num modelo cujo Estado ocupa papel central no governo das condutas da população e dos indivíduos. Podemos chamar essa estrutura de medicalizada, pois baseia-se nos preceitos de medicina social através dos quais o estado moderno se organizou, no momento em que percebeu a necessidade de gerir as mercadorias, os lucros, a mão de obra e os consumidores. Essa necessidade surgiu na organização da sociedade capitalista a partir do nascimento do mercantilismo comercial enquanto base para o Estado Administrativo.

Em sua *aula de 1º de fevereiro de 1978*, no curso *Segurança, Território, População*, Michel Foucault (2008b, p. 277) abordou sua investigação sobre a governamentalidade enquanto meio de solucionar o problema de gerir a população. A questão do governo aparece no século XVI voltada a diversas questões: governo de si mesmo, governos das almas e das condutas, governo das crianças, governo dos Estados pelos príncipes.

“Como se governar, como ser governado, como fazer para ser o melhor governante possível, etc.” (FOUCAULT, 2008a, p. 277-278). O século XVI passava por dois grandes processos que justificavam a eclosão desses problemas: a superação da sociedade feudal e organização dos Estados Administrativos; e a Reforma Protestante, seguida da Contra Reforma Católica. O primeiro, processo de concentração de poder político estatal e o segundo, processo de dispersão do pensamento religioso e dos preceitos de condução à salvação das almas. A teoria da arte de governar esteve intimamente ligada à organização do aparelho administrativo durante a construção dos Estados territoriais modernos. Essa técnica constrói-se a partir da ciência do Estado formulando a Razão de Estado³. Portanto, a arte de governar deve seguir a racionalidade no que tange as regras próprias estatais.

Arte de governar busca responder a uma questão central: como gerir adequadamente os indivíduos, bens e riquezas no interior da família? Como introduzir nela esse modelo de gestão ao nível do Estado? (FOUCAULT, 2008a, p. 281). Fez-se necessário organizar os mais diversos mecanismos de gestão para permitir o controle de cada indivíduo e dos comportamentos coletivos, estabelecer meios de vigilância tão eficazes quanto os de um pai sobre seus filhos. A princípio a família era vista enquanto modelo de núcleo de organização onde se pode exercer uma gestão minuciosa dos indivíduos. Com o surgimento da problemática da população a família torna-se um segmento interno e privilegiado da população, um instrumento capaz de atingir o governo da população. É a partir do século XVIII que a família toma essa dimensão instrumental fundamental na arte de governar a população, enquanto alvo de

³ Referimo-nos aqui ao uso que M. Foucault faz do termo Razão de Estado, trata-se de uma racionalidade própria da governamentalidade do Estado.

campanhas contra a mortalidade, relativas à vacinação ou reguladoras dos casamentos (FOUCAULT, 2008a, p. 289). Na arte de governo, a população ocupa um papel de destaque, pois é, ao mesmo tempo, fim e instrumento, sujeito de necessidades e objeto nas mãos do governo e gerida adequadamente requer minúcia. Para alcançar a profundidade de gestão pretendida na arte de governar, a disciplina é uma peça essencial e os instrumentos para obtê-la são os dispositivos de segurança. Nesse cenário, destaca-se o papel da escola enquanto instituição capaz de disciplinar os corpos e de disseminar saberes para o interior das famílias, atuando como um dispositivo da biopolítica.

Desde o século XVIII vivemos num Estado que Foucault chama de governamentalizado e foi esse fenômeno que permitiu sua sobrevivência, através do aprimoramento de suas táticas. Assim, ele pode determinar o que lhe cabe ou não, o que é público e o que é privado, interior ou exterior a si (FOUCAULT, 2008a, p. 292). Contudo a construção da razão do Estado não implica na superação das antigas regras da soberania, mas atua como uma nova matriz de racionalidade (REVEL, 2005, p. 54).

A governamentalidade moderna coloca pela primeira vez o problema da “população”, isto é, não a soma dos sujeitos de um território, o conjunto de sujeitos de direito ou a categoria geral da “espécie humana”, mas o objeto construído pela gestão política global da vida dos indivíduos (biopolítica). Essa biopolítica não implica, entretanto, não somente uma gestão da população, mas um controle das estratégias que os indivíduos, na sua liberdade, podem ter em relação a eles mesmos e uns em relação aos outros (REVEL, 2005, p. 55, grifo do autor).

Por fim, podemos simplificarmente, afirmar que governamentalidade é o conjunto de instituições, procedimentos, análises, reflexões, cálculos e táticas que permitem ao Estado exercer essa forma minuciosa, capilar e complexa de poder, que tem por alvo a população e por instrumentos técnicos essenciais os dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008a, p. 291).

População

Quando enunciamos o surgimento do problema da população, numa análise que faz uso de parte da trajetória conceitual de Foucault, torna-se fundamental aprofundar seus significados. Enquanto novo objeto principal sobre o qual o poder estatal se exerce, Revel afirma que:

A população é um conjunto de seres vivos e coexistentes que apresentam traços biológicos e patológicos particulares e cuja própria vida é suscetível de ser controlada a fim de assegurar uma melhor gestão da força de trabalho (REVEL, 2005, p. 27).

No entanto, seu conceito pode ser estendido a outros campos: particularmente para, Foucault, interessa o binômio população-povo. Na *aula de 18 de janeiro de 1978*, ele distingue população de povo (FOUCAULT, 2008b, p. 56-58). O grupo de indivíduos cujos comportamentos são os esperados pela gestão constituem a população. Seus membros são, ao mesmo tempo, objeto sobre os quais os mecanismos de poder são dirigidos e sujeitos que operam de modo pertinente. Já o povo é composto por aqueles grupos que agem como se não pertencessem

realmente à população, suas reações não condizem com o esperado na relação sujeito-objeto e, muitas vezes, elas suscitam revoltas, desajustando o sistema. A população é o objetivo final de governo e todos os indivíduos que a compõem devem comportar-se como membros desse conjunto que se pretende administrar da melhor forma possível.

Por sua vez, o povo é constituído pelos indivíduos que deveriam pertencer ao conjunto da população, mas colocam-se às margens do sistema, recusam-se a ser população por seus atos desviantes, tornam-se estrangeiros dentro de seu próprio país, resistindo à regulação. A descoberta da população traz consigo ciências para operar sua regulação, enquanto corpo coletivo e ocorre quando se descobre o indivíduo e o corpo adestrável sobre o qual é possível minuciosamente exercer o biopoder (FOUCAULT, 2006, p. 193). Assim, a busca pela inclusão dos corpos deficientes nos espaços escolares, sociais e no mundo do trabalho promovem meios para que esses sujeitos excluídos e/ou marginalizados – povo⁴ – passem a pertencer a população, garantindo-lhes direitos, alguma segurança e participação, contanto que se sujeitem a serem enquadrados na norma, submetendo-se à correção, talvez abrindo mão, para tanto, de seus modos de existência.

Segundo Foucault (2008a) instituiu-se no período, da passagem do século XVIII ao XIX, a noção de uma regra natural: a norma. Diferente da sociedade medieval, jurídica, cuja regra era entendida como a aplicação da vontade soberana; a regra disciplinar embasa-se em um arsenal teórico que se afasta do domínio do direito e aproxima-se das ciências humanas e tem como respaldo um saber clínico (REVEL, 2005, p. 65; FOUCAULT,

⁴ Pode-se utilizar também aqui, e talvez de modo mais apropriado, o conceito de *multidão*. Ver *Multidão: Guerra e Democracia na era do Império* (HARDT; NEGRI, 2005).

2008a, p. 189). Pode-se dizer que de um modelo jurídico de sociedade passou-se a ter, nesse período, um modelo médico, cujos saberes são fundamentais para o exercício do biopoder através do estabelecimento da normalização.

Norma

O estabelecimento de um aparelho de medicalização coletiva que gere as “populações” por meio da instituição de mecanismos de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene ou da alimentação, permite aplicar à sociedade toda uma distinção permanente entre o normal e o patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos (REVEL, 2005, p. 65, grifo do autor).

A gestão da vida nessa nova governamentalidade conta com um aparelho apoiado na normalização. Por meio da medicina social, é possível aplicar os biopoderes na existência dos indivíduos, ela enquanto ciência, através da norma, define os padrões, as médias, a linha que diferencia o normal do anormal em um sistema em que se busca mais a correção que a punição, se comparado ao sistema jurídico da soberania, cuja distinção ficava no campo do legal e do ilegal (REVEL, 2005, p. 66). Percebe-se, com Foucault, que o poder no estado moderno é exercido no campo da norma de modo tão capilarizado, que é tido como natural e torna-se capaz de definir individualidades - podemos chamar esses corpos sociais de sociedades de normalização. A norma tem por objetivo conduzir os indivíduos aos padrões, homogeneizar; tudo que lhe é externo é visto como anormal. Como ferramenta ela permanentemente classifica e hierarquiza

os indivíduos sendo a medicina seu principal aparato teórico. “O conceito de normalização refere-se a esse processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações” (CASTRO, 2016, p. 309). O poder é exercido sobre o corpo pelo próprio indivíduo, pela família, pela mídia das mais diversas formas, na medida em que essa sociedade medicalizada e normalizadora traça as regras a serem seguidas, alcançadas ou almeçadas. O indivíduo, na busca por ser aceito, por fazer parte, deseja seguir a norma e é cobrado para tomar sobre sua vida e sobre seu corpo as decisões mais acertadas no campo da saúde, da higiene, do sexo ou da segurança-

Nas escolas, os estudantes que hoje têm acesso ao ensino regular graças às políticas de inclusão, em regra não fogem desse modelo. Essa foi uma das questões que nos intrigou na experiência anteriormente relatada, no caso observado, que provocou esta pesquisa. Não obstante já estarmos, em termos político-educacionais, sendo regidos por Plano Nacional de Educação Especial, deliberadamente numa Perspectiva da Educação Inclusiva, publicado em 2008, a pergunta que fazia era: por que essa escola, sua direção, professores, pais e especialistas, relutavam em implementar práticas que não fossem aquelas ainda marcadas pela distribuição das crianças com necessidades educacionais especiais em Classe Especial, segregando-as parcialmente da convivência com os demais alunos e pelo apoio a certa normalização, procedimentos de exame diagnóstico e acompanhamento diferenciado, dentro das normas médicas?

Para responder a essa questão me parece ser necessário enfocar três dimensões importantes. A primeira delas relacionadas à forma como a ótica das políticas inclusivas se materializou em documentos, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008, que passou a regulamentar a obrigatoriedade da

matrícula e das práticas das pessoas com deficiência nas escolas.⁵ A segunda, relativa ao desenvolvimento desses saberes no Brasil e as práticas que mesmo se designando inclusivas, apoiou-se num paradigma médico-científico que aspirou corrigir o desvio, aproximando-o o máximo possível da norma, com intuito de normalizar para incluir, mesmo reconhecendo, por vezes, o seu princípio segregador. A terceira, relacionada à circulação dessas práticas num modelo de escola, ainda marcada pela homogeneização, disciplinarização e normalização, criando um dispositivo de inclusão numa instituição excludente, voltada mais ao poder disciplinar, à capacitação e à comunicação, antes do que a vida comum e a relação com as diferenças. São esses três aspectos que iremos explorar nos capítulos subsequentes, pois, de um modo geral, a nossa hipótese era a de que, os saberes e técnicas dos médicos, terapeutas e professores ou mesmo uso de fármacos ocorrem constantemente sob a influência de poderes que buscam a regulação dos corpos e condutas para que se aproximem da normalidade e componham um grupo o mais homogêneo que forem capazes. Quanto mais próximas desse modelo de agrupamento dócil e uniforme as populações forem, mais facilmente elas podem ser governadas e quanto maior o número de indivíduos incluídos no âmbito regulável da população, mais eficaz se torna a governamentalidade neoliberal.

Não obstante sua presença no neoliberalismo, ela nos remete genealogicamente a um efeito do que se denominou do vocábulo

⁵ Embora essa pesquisa detenha-se a um período anterior, cabe-nos destacar que desde setembro de 2020 encontra-se em vigor nova Política Nacional de Educação Especial, cujo texto é considerado por muitos especialistas, e por esta pesquisa, um retrocesso se comparado a PNEEPEI de 2008. O Decreto nº 10.502 que *Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida* reverte as iniciativas mais recentes que almejavam uma inclusão total, o documento autoriza a existência de classes e escolas especializadas. E sua publicação fomenta o debate entre especialistas e reações do corpo social que demonstram não haver consenso por parte de pais, professores e pesquisadores acerca da oferta dessas modalidades de ensino (BRASIL, 2020).

foucaultiano de “racismo de Estado”, com destaque particular para a racionalidade que o constitui, no âmbito da biopolítica da população. Se, por um lado, essa forma de racionalidade governamental se encontra, genealogicamente, na base da governamentalidade neoliberal, por outro, o desdobramento da anátomo-política do corpo tem seu apoio na medicalização, como veremos a seguir. Esses dois polos sustentam a hipótese de nossa dissertação.

Racismo de Estado

Uma consequência do desenvolvimento do biopoder foi a crescente importância do papel da norma e uma ferramenta essencial a ser regulada por essa tecnologia é o sexo. Tanto no que diz respeito ao desenvolvimento das disciplinas do corpo, quanto à regulação da população, governar o sexo é um mecanismo central na gestão da vida nos limites do corpo e da espécie. Normalizar o sexo atua na gestão das descendências, regula a saúde coletiva, o corpo da mulher, a saúde dos filhos, a família, operando no direcionamento do modelo biológico que se deseja de sociedade (FOUCAULT, 1999).

Na organização do corpo social moderno, o dispositivo da sexualidade torna-se fundamental na medida em que consegue agir tanto no controle dos corpos, quanto na regulação das populações, principalmente estabelecendo normas para casamentos, para a constituição de famílias, de vigor e aperfeiçoamento da espécie, de controle da saúde coletiva, da virilidade do corpo social, de melhoria da raça. Nesse cenário, estabelecem-se os primeiros eugenistas e, junto a eles, ideias de aperfeiçoamento da espécie baseadas na boa gestão do sexo. Nesse sentido, “o corpo das mulheres, a vida das crianças, e as relações familiares e toda

uma ampla rede de relações sociais foram sexualizadas” (FOUCAULT, 1999, p. 141). O controle da sexualidade, para Foucault, atua como um dispositivo de governamentalidade da população; através da regulação dos casamentos, do sexo, da procriação, das medidas de higiene dos corpos, busca-se melhorar a espécie, selecionar os indivíduos e aprimorar a população que está por vir. Em suas análises das relações de poder, ele percebe um anseio recorrente por justificar as dominações, a princípio através de narrativas históricas e mitos de origem, posteriormente buscou-se na ciência a validação da superioridade de um grupo sobre outro. Esse jogo incessante de dominação e submissão sancionado provoca uma divisão binária da sociedade e dos homens “os injustos e os justos, os senhores e aqueles que lhe são submissos, os ricos e os pobres” a isso se pode chamar de guerra ou luta de raças (FOUCAULT, 2005, p. 86). A partir da segunda metade do século XIX destaca-se o uso da ciência - da biologia e do evolucionismo - na tentativa de atestar a superioridade de uma raça sobre a outra e de justificar a defesa da busca pela pureza da raça, “quando o tema da pureza da raça toma o lugar da luta das raças, eu acho que nasce o racismo”. A transformação sofrida por esse discurso atua na conservação da soberania do poder do Estado, antes assegurado por “rituais mágico-jurídicos” e agora por “técnicas médico-normalizadoras” (FOUCAULT, 2005, p. 95-96).

O Estado tornar-se-ia dessa forma responsável pela proteção biológica da raça, pela manutenção de sua superioridade, pelo seu melhoramento, pela higiene da sociedade, é o chamado racismo de Estado ou racismo biológico. Esse dispositivo tornou-se importante ao longo do século XX na garantia da governamentalidade do Estado, através dele justificaram-se guerras, marginalizações, segregações e o próprio biopoder. Esse racismo de Estado hierarquiza as raças, define quais merecem viver e

quais devem morrer; aniquilar a raça inferior. O degenerado, o anormal fazem parte de um mecanismo de fortalecimento da raça superior, tornando-a mais saudável e mais pura (FOUCAULT, 2005).

Historicamente, a passagem do século XIX para o XX foi marcada pelo cientificismo e pelo fortalecimento de movimentos eugênicos por todo o ocidente. Para Negri (2007), a eugenia está presente por toda a história do ocidente, tendo como apoio a ciência. Ela atuou justificando as diversas relações de poder, legitimando os racismos e atuando como um dispositivo do biopoder. “A eugenia deve impedir fundamentalmente que a posição ordinária do poder seja colocada em discussão” (NEGRI, 2007, p. 114). Através dela, o poder encontra respaldo em uma regressão temporal infinita, que justifica as relações de dominação no presente. O dispositivo eugenia amparou os genocídios da era dos colonialismos, as guerras e extermínios do século XX, a segregação dos anormais e evidenciase nos dias atuais - a partir dos avanços na ciência e suas novas tecnologias – por meio da engenharia genética. Desse modo, o poder sobre a vida atinge um refinamento excepcional, modificando corpos e manipulando-os de modo a adequarem-se à norma, à ordem eugênica, ao controle do poder, numa tentativa de dissolver o biopolítico em biológico (NEGRI, 2007).

Quando as políticas inclusivas estimulam modelos ambíguos que promovem a exclusão de alguns indivíduos, justificada em suas incapacidades inatas, apoiadas nas ineficiências de seu corpo biológico e justificadas por paradigmas científicos, que comparam e hierarquizam indivíduos - como demonstraremos subsequentemente - essas políticas colocam em prática uma espécie de racismo de Estado, que reafirma a inferioridade do sujeito classificado como anormal legitimando privilégios e investimentos nos grupos mais promissores. Observamos hoje, muitas

vezes, o quanto esse princípio é devedor de preceitos eugênicos, travestidos sob o verniz da meritocracia, que busca justificar resultados e desempenhos de grupos sociais privilegiados através de esforços individuais. De outro lado, oculta desses processos, uma série de obstáculos que outros grupos marginalizados por vezes necessitam transpor antes de atingirem condições competitivas de igualdade.

Medicalização

A sociedade, normalizada, organiza-se a partir do saber médico definindo constantemente o que é normal do que é patológico. “O termo ‘medicalização’ faz referência a esse processo que se caracteriza pela função política da medicina e pela extensão indefinida e sem limites da intervenção do saber médico” (CASTRO, 2016, p. 299, grifo do autor).

Segundo Foucault, as necessidades de se atingir uma gestão mais aperfeiçoada da população, motivadas pelo capitalismo, levaram à passagem de uma medicina privada – característica do mundo medieval – para uma medicina coletiva, voltada tanto para o corpo individual quanto para o corpo social (FOUCAULT, 2008a). O capitalismo socializou o corpo enquanto objeto por ter em si a força de trabalho e de produção. Países como Alemanha, França e Inglaterra desenvolveram entre os séculos XVIII e XIX suas medicinas sociais de acordo com os processos históricos que vivenciavam, atreladas ao desenvolvimento da ciência do Estado. Como ferramenta de aplicação desse poder, desenvolveu-se a polícia médica, um completo sistema de observação da morbidade através do levantamento de dados de epidemias e endemias, de modo centralizado e controlado pelo Estado, que também passa a controlar a prática do saber

médico, seus programas de ensino, emissão de diplomas, bem como a própria atividade dos médicos. “A medicina e o médico são, portanto, o primeiro objeto da normalização. Antes de aplicar a noção de normal ao doente, se começa por aplicá-la ao médico. O médico foi o primeiro indivíduo normalizado na Alemanha” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Outra tecnologia desenvolvida pela medicina social foi a higiene pública, responsável por analisar e gerir o meio e seus efeitos sobre os organismos, forjando a noção de salubridade. A urbanização da modernidade trouxe a necessidade de maior cuidado com os espaços por promover diversas zonas de aglomeração como as fábricas e áreas propícias à proliferação de infecções como cemitérios e esgotos (FOUCAULT, 2008a). A higiene pública era o campo da medicina responsável por ditar as normas quanto a melhor localização desses espaços de risco e os padrões adequados para a construção de edifícios, de modo que fossem o mais salubre possível. Na medida em que a medicina preventiva torna-se regra para população e, muitas vezes, ela é imposta de modo autoritário com medidas de controle. O papel da higiene ganha destaque com o objetivo de reduzir epidemias, baixar taxas de mortalidade e aumentar a duração média da vida da população. Em decorrência desse processo, os médicos adquirem cada vez mais espaços administrativos, ganhando maior voz na sociedade. Passam a ser abundantemente consultados por prescrições sobre saúde, comportamento, alimentação, sexualidade, maneira de vestir, *habitat*. Esse excesso de poder leva à crescente presença do médico nas academias e sociedades científicas, enquanto conselheiros, representantes de poder e peritos. O Estado, de modo centralizado, gerenciava através da medicina e de práticas de vigilância os espaços públicos, os privados e as condutas dos corpos.

Os indivíduos passaram a ter suas vidas esquadrihadas; na busca por garantir a prevenção de doenças, a manutenção da saúde e a longevidade da população; o Estado concentrava cada vez mais informações sobre os grupos sujeitados ao mesmo tempo em que determinava as normas de condutas e fiscalizava sua aplicação. Esse gerenciamento minucioso da população, na busca por garantir a obtenção do melhor desempenho possível dos indivíduos, tinha como peça chave o papel da família. Sua estrutura, além de permitir um sistema privilegiado de vigilância de seus membros, também possuía o controle sobre as crianças, indivíduos de fundamental importância na construção do futuro da população.

Percebe-se que, para o bom gerenciamento da infância, pelo qual argumentaremos, tem destaque a medicalização nesta etapa da vida, a fim de garantir sua sobrevivência até a idade adulta, seu bom desenvolvimento e saúde. Os principais agentes da medicalização da infância constituíam-se na família, que passa a receber novos deveres e cuidados do Estado a serem observados quanto à higiene das crianças, limpeza, amamentação, vestuário, práticas de atividades físicas. Esse aspecto fomenta no século XIX uma vasta literatura voltada para as classes populares com o objetivo de coordenar esse empreendimento (FOUCAULT, 2008a).

Enquanto sociedade de normalização medicalizada temos, no presente, de modo ainda mais refinado, o saber médico na qualidade de principal gestor de condutas e a infância como objeto crucial da governamentalidade do Estado. Escola e família são as instituições responsáveis por garantir que as crianças se ajustem à norma estabelecida. A escola atua nos corpos infantis enquanto dispositivo disciplinar, o que lhe confere atribuição fundamental dentro da organização da biopolítica da população. Por essa razão, escolhemos essa matriz teórica para analisar

as práticas de inclusão disparadas pelo caso da escola, em tela nesta pesquisa, uma vez que este caso pode nos auxiliar a compreender os paradoxos desses dispositivos na educação infantil. Afinal, é como uma espécie de governo da infância, com vistas a formar o cidadão adulto, governado e autogovernado se possível, que a escola atua, mobilizando as artes pedagógicas e outras tecnologias de si que, para além de disciplinar, normalizam e, quanto aos anormais, tentam corrigir seus desvios realinhando-os em direção ao mais próximo possível do normal.

Nesse caso, como veremos, muitas posturas por parte dos atores da equipe escolar, que nos serviu de inspiração para esta dissertação, podem ser compreendidas como reflexos da consolidação dessa forma de correção no senso comum social, assim como um modo mais radical de sua configuração presente marcada pela medicalização, antecedida por um diagnóstico médico. Além disso, o aperfeiçoamento da governamentalidade biopolítica gerencia essas tecnologias, as leis que regulam e as políticas aplicadas ao ambiente escolar, determinantes no desenho do quadro desse caso como objeto de nossa problematização.

PNEEPEI, Seus Reflexos nas Práticas de Inclusão Escolar e Alguns Retratos Empírico-Ficcionais

A promulgação da PNEEPEI em 2008 marcou uma tentativa de regulamentar práticas de inclusão escolar no Brasil, seguindo os moldes dos debates mundiais mais recentes acerca da democratização da educação. Este capítulo pretende analisar a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, conforme enunciado na introdução, contrastando-a com os relatos do caso literário indicado anteriormente e sob o olhar da biopolítica. Tal escolha deveu-se ao fato desse documento representar um marco regulador das demais políticas nessa área e de sua busca por nortear e reger a construção de um modelo de escola inclusiva no Brasil. Essa opção também se justifica pelo período em que ocorreu a experiência retratada ficcionalmente, nove anos após sua publicação. Pretendemos observar quais as implicações que sua promulgação trouxe ou deveriam ter gerado nas práticas escolares ilustradas. Para contrastá-las utilizamos notas pessoais e memórias das vivências obtidas na experiência de estágio em 2017, enunciada anteriormente, que foram retratadas de modo ficcional. Essa vivência foi o elemento disparador dessa dissertação e nos inspirou na construção do caso paradigmático, que será problematizado.

Transversalidade

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva foi publicada em 2008 num contexto de intensos debates e produções internacionais acerca da inclusão, o Brasil tentou acompanhar esse movimento. Ela pretendia traçar diretrizes para a construção de um sistema educacional que viabilizasse práticas escolares inclusivas e que valorizasse a diferença e garantisse o acesso irrestrito à educação por toda a população, independentemente de suas particularidades físicas, sociais, étnicas ou de gênero. O Brasil vinha seguindo, a exemplo de outros países e de convenções internacionais, um caminho que almejava instituir a universalidade do acesso à educação na perspectiva inclusiva. Os anos 2000 foram marcados por políticas públicas na busca por esse ideal. O próprio documento publicado da PNEEPEI traz uma breve síntese das principais características dos planos e leis que a antecedem. Um ano antes da publicação dessa Política, o *Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas* de 2007, tinha “como eixos a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, a implantação de salas de recursos e a formação docente para o atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2008, p. 11) e apontava para a importância de superar a oposição histórica existente entre Educação Regular e Educação Especial.

Retrato ficcional 1

Propomos então, como retrato empírico-ficcional, a projeção do seguinte cenário: o ano é 2018, o espaço uma escola de educação infantil tradicional e respeitada em seu município. Essa escola, caracterizada como inclusiva, tem por hábito recepcionar inúmeros estagiários do campo da Educação Especial, devido ao reconhecimento de seu trabalho e apresenta simultaneamente estudantes incluídos em turmas regulares e matriculados em uma Classe Especial. Em suas práticas internas de relações subjetivas de poder existe uma concentração de responsabilidades, uma profissional especialista em Educação Especial forjou-se ao longo de anos de trabalho como professora da referida classe nessa instituição enquanto referência primeira dessa área. O restante do corpo docente a pergunta todo o tempo sobre condutas e sugestões de ideais para desenvolver ações com seus estudantes e qualquer consulta relativa a esse campo ou à inclusão é encaminhada a essa profissional. Mesmo sem possuir um cargo específico que a intitule como responsável pela Educação Especial naquela escola, ela parece possuir um posto simbólico de poder que evidencia uma organização paralela, um subsistema interno de ensino sob sua tutela.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

Diante dessa cena, que aponta uma responsável específica para os assuntos de Educação Especial, percebemos a nítida separação entre Educação Especial e regular, como se dois sistemas coexistissem nesse *locus*. De uma escola inclusiva ideal, esperamos que respire diferença e que todos os seus atores convivam com ela e estejam aptos a apresentá-la e a descrever seu funcionamento a um visitante. No espaço narrado, as categorias são distintas, as crianças público alvo da Educação Especial tem o direito ao acesso, encontram acessibilidade arquitetônica, mobiliário adaptado, cuidadoras, profissionais especializados, mas situam-se em meio a dois sistemas educacionais funcionando paralelamente no mesmo espaço-tempo.

Sob este aspecto é notável a contradição. A PNEEPEI “tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência [...]

orientando os sistemas de ensino para garantir [...] transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior [...]” (BRASIL, 2008, p. 14). Por sua vez, a prática que narramos nessa cena apresenta um paradigma anterior aos debates sobre educação inclusiva, que tomaram corpo após a Constituição de 1988, um paradigma que distingue os aptos a receberem Educação Regular dos não aptos que necessitam de correção, do uso de outros recursos, do intermédio de um profissional especializado, de um outro sistema de ensino. Algo que pode se justificar historicamente, mas que parece encarnar nas escolas um paradoxo que refrata as próprias ambiguidades de um Plano Nacional de Educação Especial que, não obstante a Perspectiva Inclusiva, reflete os embates desse campo.

O modelo especializado orientou a Educação Especial no Brasil desde meados do século XX quando a LDB⁶ de 1961 (BRASIL, 1961) introduziu o direito a educação dos deficientes, sempre que possível na sala regular, desde que os indivíduos fossem capazes de acompanhar o desenvolvimento do restante da turma, buscando a homogeneidade dos sujeitos, excluindo o diferente, o inapto, o anormal para um espaço apropriado onde se pretendia corrigi-lo e se possível, aproximá-lo da média. “A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961, Art. 88). Esse modelo chamado integracionista trouxe avanços ao paradigma que o antecedeu, segregativo, que excluía por completo do ensino regular os corpos deficientes, pois eram vistos como incapazes de aprender nesse espaço devido às suas características intrínsecas, esse paradigma foi predominante desde o fim do Período Imperial, nas primeiras experiências com educação dos deficientes no

⁶Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Brasil. Porém, nesse avanço obtido pós LDB de 1961, foram mantidas certas formas de exclusão dentro dos muros da escola. O paradigma da integração, que perdurou por toda a segunda metade do século XX na descrição das políticas para Educação Especial, permanece ainda hoje com seus resquícios em muitas práticas escolares, mesmo após a tentativa da PNEEPEI de abolir esse modelo. Se, de um lado, aquele documento garantiu o acesso às escolas regulares, de outro, como no caso narrado, os sujeitos estão submetidos a um sistema à parte, que se integra à Educação Regular em alguns momentos, mas possui um gerenciamento próprio.

Os efeitos da PNEEPEI numa escola de Educação infantil: um caso paradigmático

Em seu texto de apresentação, a PNEEPEI aponta a existência de dificuldades nos sistemas de ensino que evidenciam a necessidade de enfrentamento às práticas discriminatórias. A formulação da educação inclusiva ampara-se no paradigma proveniente dos direitos humanos pelo qual diferença e igualdade são valores indissociáveis. O documento aponta para o papel central da escola na superação da lógica da exclusão. Para a construção de sistemas educacionais inclusivos, ele afirma a necessidade de se repensar a existência das classes especiais e a necessidade da promoção de uma mudança estrutural e cultural na escola (BRASIL, 2008, p. 5).

Por muito tempo perdurou o entendimento de que a educação especial organizada de forma paralela à educação comum seria mais apropriada para a aprendizagem dos alunos que apresentavam deficiência, problemas de saúde, ou qualquer inadequação com relação à estrutura organizada pelos sistemas de ensino. Essa concepção exerceu impacto

duradouro na história da educação especial, resultando em práticas que enfatizavam os aspectos relacionados à deficiência, em contraposição à dimensão pedagógica (BRASIL, 2008, p. 14).

Retomando o caso que pretendemos esboçar, destacamos nele a remanescência de uma Classe Especial no interior de uma instituição escolar, dez anos após a promulgação da PNEEPEI. Além disso, essa escola que ilustramos, permitiu a matrícula de estudantes Público Alvo da Educação Especial em turmas regulares somente 8 anos após a implementação dessa política. Desse modo, no espaço-tempo que propomos, essa instituição oferecia simultaneamente a opção por matrículas em turmas regulares, na categoria inclusão, assim como na Classe Especial. Seus atores conduzem com naturalidade essa estrutura anacrônica e híbrida, tanto pais quanto educadores não questionam seu modo de organização e demonstram considerar adequada essa distinção. Além disso, a existência dessa opção é reforçada pela postura dos pais que, por vezes, procuram essa escola justamente no intuito de matricularem seus filhos na referida classe. Ademais o principal critério que regulamenta a definição do público da Classe Especial se faz pela vontade dos pais.

Nos chama atenção na PNEEPEI em seu capítulo *Diagnóstico da Educação Especial*, alguns números que apontam a evolução da inclusão formal a partir do censo escolar no intervalo de 1998 a 2006. Nesse período podemos observar uma expressiva taxa de crescimento no número de matrículas na Educação Especial na modalidade inclusão, pois 640% ocorriam em escolas comuns e somente 28% dessas matrículas davam-se em escolas ou classes especiais. O capítulo também demonstra que:

No âmbito da educação infantil, as matrículas concentram-se nas escolas/classes especiais que registram 89.083 alunos, enquanto apenas 24.005 estão matriculados em turmas comuns, contrariando os estudos nesta área que afirmam os benefícios da convivência e aprendizagem entre crianças com e sem deficiência desde os primeiros anos de vida para o seu desenvolvimento (BRASIL, 2008, p. 13).

Além disso, esse registro aponta a evolução das matrículas em Educação Especial no âmbito dos municípios. Enquanto em 1996 somente 49,7% dos municípios registravam matrículas nessa modalidade de ensino, em 2006 esse número atinge 89% dos municípios. Quanto às escolas o censo demonstra que no período estudado houve um crescimento de 730% no número de escolas que apresentavam matrículas de alunos na Educação Especial. “Destas escolas com matrícula em 2006, 2.724 são escolas especiais, 4.325 são escolas comuns com Classe Especial e 50.259 são escolas comuns com inclusão nas turmas de ensino regular” (BRASIL, 2008, p. 13).

Nosso caso ilustra uma experiência que aparenta, por sua vez, repetir um comportamento que antecede a promulgação da PNEEPEI, ao menos em escolas de educação infantil havia uma tendência em priorizar as classes ou escolas especiais, ainda que houvesse um movimento oposto nas demais instituições de ensino. Ademais, destaca-se que o estabelecimento de ensino concebido não aderiu à educação inclusiva até o ano de 2015. Talvez a existência da Classe Especial, a tradição dessa instituição e o conservadorismo dos pais que a procuravam tenham propiciado esse comportamento. Contudo, devemos nos atentar ao fato de que essa conduta representativa não seria tão atípica para educação infantil. Mesmo após a PNEEPEI em 2008 determinando as matrículas no ensino regular, a estrutura dessa instituição manteve-se inalterada. Talvez os

atores, habituados a um sistema que a seu ver funcionava, além de satisfazer aos anseios dos pais, decidiram por conservá-lo. Decerto a experiência da docente responsável pela Classe Especial oferecesse confiança a toda equipe para prorrogar esse modelo, ao mesmo tempo em que despertava insegurança na implementação de mudanças. O legado dessa Classe Especial, sua capacidade de absorver um público com maior grau de comprometimento e a autoridade conferida à educadora responsável, em razão de sua experiência, podem ter contribuído para a adoção dessa postura.

Em 2015, quando ela passou a ofertar vagas para esse público nas turmas regulares, abrindo-se para a inclusão, não conseguiu desprender-se de suas heranças oriundas do contexto de integração, no qual o processo de ensino e aprendizagem buscava constituir ambientes homogêneos. Somam-se a esse cenário da escola algumas lacunas deixadas no texto da referida política, uma vez que não se encontram explícitas em sua redação estratégias para a educação do público com alto comprometimento. Isso, sem contar que, à proposta publicada com o PNEEPEI se contrapuseram também parte dos pesquisadores e professores da Educação Especial, assim como algumas comunidades, especialmente, de pais de pessoas com deficiência, que viam certa radicalidade nessa forma de inclusão de seus filhos em Escolas Regulares.

Tais movimentos de enfrentamento à proposta denominada por eles de “inclusão radical” foram comuns em quase todo o país e buscavam garantir aos pais a manutenção do direito de escolha por classes ou escolas especiais. Somaram-se a esses grupos categorias interessadas em manter em funcionamento instituições tradicionais particulares e/ou filantrópicas especializadas no atendimento desse público. Parece ter havido e não ter se encerrado, uma certa disputa territorial pelo público-alvo da Educação

Especial e pela manutenção da autoridade adquirida por esse campo ao longo da história⁷. Como podemos observar no debate abaixo que aponta a existência de uma crise em torno da Educação Especial:

Sob o comando da Secadi, há o risco de se tratar a inclusão escolar de alunos com deficiência cada vez mais pelo viés da demagogia liberal e da pedagogia “multiculturalista”; isso com o abandono das discussões mais concretas sobre a educação especial, na medida em que se priorizam os motes genéricos e homogeneizantes da diversidade e da inclusão. Diante desse quadro político, a ênfase em princípios inclusivistas põe em xeque a legitimidade da educação especial, posto ficar secundarizada na pauta do ministério [...]. O fechamento da Seesp, efetivado como uma decisão técnica da equipe de governo, sugere a intensificação dessa crise em torno da educação especial, cada vez mais negada enquanto campo de conhecimentos teórico-prático fundamental para mediar os encaminhamentos da inclusão escolar (BEZERRA 2013, p. 7, aspas do autor).⁸

Portanto, manter um espaço exclusivo que receba esse público simboliza uma ruptura a menos a ser implementada pelos atores da escola de nossa narrativa. Estendendo esse raciocínio para a incidência que movimentos nesse mesmo sentido possam ter em escolas reais, esclarecemos que não pretendemos questionar as decisões tomadas pelas equipes escolares bem como o caminho por elas traçado culpabilizando os sujeitos, compreendemos que se encontram inseridos num universo social e cultural que estimula determinadas condutas. Os debates e projetos que

⁷(TINÔCO, 2018) Elabora nesta tese um levantamento dos consensos e dissensos entre os pesquisadores brasileiros sobre políticas e práticas de inclusão.

⁸ Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - MEC.
Seesp – Secretaria de Educação Especial – MEC.

pretendem construir uma escola inclusiva estão sempre atrelados às heranças da Educação Especial e aos saberes por ela constituídos, apesar de buscarem em sua enunciação transformá-la de sistema paralelo para sistema transversal, seu legado permanece presente. Por décadas a própria legislação preconizava que o professor regular não estava apto a educar o aluno deficiente, que essa tarefa requeria conhecimentos específicos. Esse atributo perdurou e acentuou o poder do professor especialista, enquanto coibiu nos demais educadores a perspectiva de sentirem-se aptos a educar o indivíduo, independentemente de suas diferenças ou, simplesmente, com elas.

O apoio em um paradigma científico

As primeiras instituições de educação voltadas para o público deficiente distinguiam-se por categorias, institutos para cegos, surdos, deficientes físicos ou mentais - como eram denominados - e foi nesse sentido que se desenvolveram os estudos em Educação Especial, aprofundando os conhecimentos específicos de cada tipo de deficiência, categorizando e classificando-as. As ações oficiais nacionais e a criação de órgãos centrais para gestão desse subsistema educacional possuíam forte caráter técnico-científico, requeriam para a definição do público-alvo da Educação Especial a avaliação clínica. Deparamo-nos hoje com esse legado tanto na formação docente, quanto nas pesquisas em Educação Especial que mantém, enquanto um de seus pilares, a classificação, descrição e aprofundamento das particularidades de cada deficiência. A Educação Especial segmenta os indivíduos de acordo com seu quadro clínico a fim de homogeneizar e de aprofundar seus saberes, os planos de inclusão não conseguem se distanciar dessas marcas.

A própria PNEEPEI que pretendia traçar os caminhos para a construção da escola inclusiva que valorizasse as diferenças e a convivência num meio heterogêneo, mantém sua redação apoiada nesse paradigma científico ao redefinir o público-alvo do Atendimento Educacional Especializado.

Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Por outro lado, esse plano procurou relativizar tais conceitos afirmando em seguida que essas definições não deveriam se esgotar em mera categorização, reafirmando a positividade de ambientes heterogêneos e o potencial de transformação mútua que a convivência com a diferença pode proporcionar. Enquanto documento condutor, essa postura torna-o ambíguo e reforça velhas práticas a nosso juízo.

Percebemos uma aparente dependência do diagnóstico e busca por patologias para a orientação do trabalho pedagógico, uma clara dificuldade de romper com o modelo médico-pedagógico e fortalecer o educacional-escolar. Aquele modelo, escorado na ciência, pressupõe a definição do sujeito a partir de seu diagnóstico, de uma patologia, resume o indivíduo num laudo e acaba por priorizar condições distintivas e aceitas como inerentes ao sujeito devido ao seu diagnóstico, em detrimento às suas individualidades e potências singulares. Enquanto que esse sistema educacional-escolar nos reporta às dificuldades da escola, nos seus diferentes níveis, superar a um exercício de poder disciplinar e, particularmente, a um modelo normativo em que a homogeneização de todos pela média dá a tônica de suas práticas, mesmo quando se fala de um eventual dispositivo de inclusão em seu seio.

Parece-nos que essa visão, herdada de certo limiar da Educação Especial, atrelada aos signos específicos de cada deficiência, sobre a qual a PNEEPEI foi elaborada, foi insuficiente para que essa atingisse seus objetivos com a inclusão. Como afirmou Pagni (2019a) em sua análise sobre o referido documento.

Durante o período de elaboração da PNEEPEI, a estratégia utilizada foi a de filtrar esses demais signos para tratar a deficiência como parte de um signo especializado, que se aplica a determinados sujeitos para que possam ser tratados por tecnologias específicas de atendimento ou de educação especial destinadas a esse público em torno do qual se aglutinam. É possível ponderar ainda que, se considerarmos as condições de sua elaboração e a composição da comissão de especialistas, os signos que aglutinam esse público ainda são demarcados pelas especialidades de cada deficiência, pelos saberes e tecnologias produzidas e acumuladas pela Educação Especial, destinadas ao atendimento de deficientes intelectuais, físicos, auditivos

e visuais, repartidos nessas modalidades. Por sua vez, tal repartição e, algumas vezes, os cruzamentos dessas modalidades significaram sujeitos específicos, filtrados seus demais signos e traços constitutivos, para serem objetos de seu atendimento, durante a implementação da PNEEPEI, neutralizando sua eventual ameaça para torná-los sujeitos socialmente a uma série de dispositivos que, ao governarmos, enquadra-os a determinadas condutas e comportamentos (PAGNI, 2019a, p. 6).

Esse modelo científico, biológico e fragmentalizador, do qual nem a PNEEPEI nem as práticas de inclusão conseguiram se desvencilhar, pretendeu normalizar e corrigir os sujeitos a partir de sua organização em subgrupos homogêneos, caracterizados por cada tipo de deficiência e seus saberes acumulados. Tal estratégia atuou como um dispositivo de governo desses corpos incorporando-os, desse modo, à rede de governamentalidade estatal, permitindo-lhes, por estarem formalmente incluídos, que pertencessem ao jogo de consumo e produção do mercado. Assim, podemos afirmar que a inclusão que conhecemos encontra-se de algum modo subordinada ao mercado, como uma exigência da biopolítica neoliberal e a uma escola cujo bloco de poder, capacidades e comunicação pende para o empresariamento da vida individual, para uma tentativa de contemplar a diferença, atribuindo-lhes normas próprias, que no fundo gera indiferença e relativiza tudo que emerge pela afirmação da diferença (PAGNI, 2020).

O mesmo autor ainda argumenta que o preço cobrado desses sujeitos em troca dessa participação, para que se encaixem, exige que se deixem de fora algo de si “[...] para que sejam incluídas e, muitas vezes dependendo do que fique de fora, alguns modos de existência acabam por serem lançadas à deriva, à margem, deixadas à própria sorte” (PAGNI,

2019a, p. 9). E, a despeito da positividade promovida pela inclusão que foi impulsionada pela PNEEPEI, graças a ela percebemos por meio da observação das práticas, a existência de limitações nesse paradigma científico da Educação Especial, no qual essa prática de inclusão se fundamenta. Nesse esquadro, tal modelo conserva a busca pela homogeneidade. Primeiro ele observa, identifica, nomeia e classifica os sujeitos de acordo com seus diagnósticos. Depois, a partir dos saberes reunidos sobre cada categoria de deficiência procura, através de protocolos organizados por especialistas, aplicá-los em cada grupo ou em cada tipo de sujeito, conforme sua identificação, a partir de seu laudo. Esse paradigma também implica na defesa do uso de fármacos, sempre no sentido de correção, de tornar esses sujeitos mais próximos ao retrato da normalidade. Nesse trajeto por vezes, professores, pais e outros atores do processo educacional impõem a esses corpos desviantes cobranças, expectativas, técnicas e medicamentos que buscam aproximá-los da norma, conseqüentemente afastando-os de sua natureza e, por vezes, de suas potências. Não obstante, essa inclusão lhes traz elementos que permitem sua participação no mercado, tornando-os mais facilmente aceitos e adaptados às exigências do mundo do trabalho, mais facilmente governáveis e mais próximos do que se convencionou considerar como normal.

Retrato ficcional 2

Noutra cena, ilustramos um diálogo informal na escola no qual duas professoras conversam durante o intervalo para o café. Uma delas relatava à outra a evolução de sua aluna “de inclusão” (como ela dizia), afirmava sobre a estudante que costumava ser tranquila, não dar trabalho algum além do habitual para a turma, somente apresentava um ritmo próprio de aprendizado ou mesmo de interesse pelas atividades propostas. Porém, nas últimas semanas, essa aluna encontrava-se mais agitada, mais dispersa das atividades. A professora então pretendia solicitar aos pais que revissem junto ao médico a dose de sua medicação.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

Nesse cenário escolar que concebemos, no qual dois paradigmas de inclusão parecem coexistir, o que remete ao modelo da integração – simbolizado pela existência da classe especial e o que se pretende alinhado à inclusão total enunciada pela PNEEPEI, às práticas normalizadoras e as referências a padrões corretivos herdados da Educação Especial, encontram-se marcados em ambos os modelos. Observamos traços desse modo de conceber e praticar a inclusão desses alunos tanto nas turmas regulares, como o exemplo retratado acima, quanto na classe especial. Com algumas exceções, esse parece ser o modo mais aceito de compreender a inclusão por parte dos atores da escola, talvez como uma marca de suas formações enquanto educadores e também de suas constituições enquanto sujeitos. Não estamos isentos do meio cultural no qual somos formados. Essas rupturas não são automatizadas por meio de marcos legais. Socialmente não éramos adaptados a conviver rotineiramente com corpos deficientes e, quando esses sujeitos eram vistos, carregavam sempre o estigma da patologia, do assistencialismo e da incapacidade. Essas rupturas

que as regulamentações buscaram implementar precisam ser absorvidas pelas subjetividades dos atores sociais. A convivência com esses corpos anormais que tais políticas possibilitaram trazem avanços nesse sentido, principalmente para as subjetividades infantis ainda em formação. Mas professores, outros profissionais técnicos e o corpo social requerem tempo de vivência nesse novo paradigma e, quem sabe, uma reavaliação constante da experimentação dos dispositivos que produzem nas escolas, sendo esse aspecto o epicentro de uma formação e educação continuada porvir dos professores, que garantiria avanços no sentido de afastarmo-nos dessas heranças da Educação Especial, corretivas e segregacionistas – portanto, de certa racionalidade engendrada pelo racismo de Estado nos termos anteriormente retratados.

A nosso juízo o maior desafio a ser enfrentado por essa formação porvir é a de se se desvencilhar de um dispositivo de correção dos desvios inscritos no corpo, fazendo com que esses últimos se aproximem o mais possível da norma geral ou da normalidade, ao mesmo tempo em que problematizar o formato disciplinar e normativo em que a escola, nos seus diferentes níveis, foi moldada desde a modernidade até essa configuração neoliberal da biopolítica. Isso porque a manutenção de práticas alicerçadas nos déficits dos corpos denominados deficientes na escola reforça sua diversidade, obscurece sua diferença e gera uma indiferença em torno das tecnologias que as governam, mas os mantém integrados àquilo que se considera como geral, a saber, o mercado, como também o ajuste a uma racionalidade estritamente econômica, que convive com certa mentalidade segregacionista, já que os seus investimentos ocorrem sobre os considerados “mais capazes”.

É curioso que, no caso que disparou esse nosso trabalho reflexivo aqui exposto, o atendimento especializado, a manutenção da Classe

Especial, parecia se manter muito alinhada a essa perspectiva corretiva e normalizadora, pendendo muito mais para esse paradigma anterior do que para o emergente das políticas inclusivas. Contudo, essa situação singular, que parece sugerir a existência comum de um conflito enfrentado por inúmeras escolas de Educação Infantil pelo Brasil afora, habita uma linha de continuidade entre os dois paradigmas mencionados pela literatura da Educação Especial ou, como argumentamos aqui, as duas faces de um mesmo paradigma científico em que a inclusão é marcada por essa visão corretiva e normalizadora proveniente de um campo de saberes cuja ligação umbilical com a psiquiatria do século XIX e meados do XX se faz a mostra, mesmo quando tenta mascará-la.

Um retrato empírico do paradigma da inclusão adotado e seus paradoxos

Esse paradigma de inclusão, visibilizado mediante a análise do principal documento oficial sobre uma política de inclusão e o modo como foi recebido numa situação escolar singular, como a que despertou a reflexão esboçada, expressa um olhar estigmatizante sobre os sujeitos, respaldado por um saber científico que privilegia o diagnóstico em detrimento das potencialidades de cada corpo individual e sua existência singular. Tais saberes e procedimentos técnicos se fazem recorrentes em parte dos educadores e de outros profissionais, terapeutas, psicopedagogos, enfim, especialistas, demonstrando sua preponderância no seio escolar e, particularmente, no caso que produziu esta dissertação. Todavia, o campo no qual eles fecundam, remonta às heranças eugênicas da Educação Especial, como reconhecido pela própria literatura.

Ao longo das décadas, habituou-se a considerar que um estudante caracterizado ou diagnosticado como público-alvo da Educação Especial - ou excepcional como eram denominados entre o período do pós-guerra (BUENO, 1993) até o início dos debates sobre inclusão na década de 1990 - não estava apto a aprender num ambiente educacional comum ou regular. Como visto anteriormente, tanto pais quanto profissionais da educação assentiram essa premissa, desde então até o presente, haja vista determinadas situações em que se aventam oficialmente o retorno das escolas e classes especiais com muitas manifestações de apoio a esses setores e o retorno de debates que se arrastam há décadas. Como consequência observamos até hoje, como retratado nas cenas empírico-ficcionais a seguir descritas⁹, que há uma certa dependência do chamado diagnóstico fechado, por meio do laudo do estudante, tanto para que ele se enquadre legalmente enquanto público-alvo do AEE quanto para se começar a pensar em estratégias de ensino individualizadas.

Retrato ficcional 3

No cenário que supomos, algumas cenas ilustram a ligação a esse modelo atado à ciência, que rastreia nos corpos a origem dos desvios. Nelas, os sujeitos são distintos mais como pacientes que como educandos, destaca-se primeiro, nesses indivíduos, a patologia que carregam, depois suas individualidades ou potências. Por vezes, ao se apresentar uma criança, antes de seu nome, é dito seu diagnóstico, ou mesmo o estigma da indefinição “ele ainda não tem laudo”. Por outras sua apresentação acrescida de seu diagnóstico já lhes trazem toda a carga pressuposta “ele é autista, mas é bem tranquilo, faz

⁹As cenas que utilizamos para ilustrar um caso paradigmático de inclusão, apesar de ficcionais, contém traços empíricos, pois foram inspiradas pela experiência de estágio mencionada, por outras vivências escolares e pela própria literatura dessa área, compondo um retrato que combina realidade e ficção.

tudo”. Ou talvez, esse tão almejado laudo lhes imponha a marca de um estorvo que segue paralelo a impotência aceita como intransponível pelo professor regular. “Não posso fazer nada por eles, tenho 3 alunos de inclusão na minha sala, e os outros 20?”.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

Também podemos depreender que essa distinção eugênica entre educáveis pelo ensino regular e não educáveis suscitou numa quase exclusividade por parte do professor especialista na condução dos caminhos da Educação Especial nas escolas e, conseqüente, na aceitação passiva dessa ideia pelos demais professores. Observamos tais comportamentos nos primeiros debates que buscavam fomentar alguma forma de organização da educação dos deficientes, bem como da própria organização escolar comum no Brasil, como veremos no capítulo 3.

Invisibilidade e Exclusão

“O movimento mundial pela inclusão 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” (BRASIL, 2008, p.5). Desse modo, inicia-se a apresentação do texto da PNEEPEI. Os discursos atuais demonstram boa aceitação por parte da sociedade dos ideais de inclusão por ela enunciados. Todavia não podemos deixar de destacar que essa concepção é recente. Inaugurada nos anos 1990 e que todos esses debates buscam romper estruturas, comportamentos e preconceitos enraizados na sociedade. O corpo deficiente, o indivíduo anormal, ou a criança excepcional – como

foram denominados por boa parte do século XX – não costumavam ser vistos em sociedade. Seu lugar era nas instituições especializadas, nas escolas especiais, ou em suas casas, longe do convívio social, excluídos do universo escolar, do mundo do trabalho, muitas vezes escondidos e motivo de vergonha para a família. Esse comportamento remete às marcas históricas do lugar do deficiente na sociedade, por vezes invisível, é um resquício emocional das práticas discriminatórias largamente presentes e aceitas ao longo dos séculos.

Retrato ficcional 4

Noutra cena escolar que retratamos podemos observar o momento de chegada das crianças. Como toda escola há um horário definido para a sua entrada que deve ser respeitado, a maioria dos pais empenha-se em cumpri-lo. Ao observar a recepção das crianças da Classe Especial, percebemos uma extensão dessa tolerância de horário. Esses pais têm por hábito algum atraso, justificam-se pela dificuldade no encontro de vagas de estacionamento no entorno da escola em certos horários e pela lentidão do processo de transporte das crianças, implicado por suas particularidades físicas. Alguns pais, atrasam-se intencionalmente por sentirem vergonha dos olhares dos outros pais, para evitarem seu próprio olhar comparativo ao notarem as outras crianças, por um certo tipo de fuga da culpa que involuntariamente alimentam.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

A PNEEPEI permitiu a presença desses corpos na escola regular, promoveu uma série de encontros que não tinham por hábito ocorrerem, criando um território novo e ainda insondável. O espaço desses sujeitos não era o lugar comum, eram as margens, os quartos dos fundos, as instituições asilares, as escolas especiais, era o lugar da invisibilidade. O

recente movimento pela inclusão permitiu-nos essa convivência e despertou conseqüentemente, por vezes, o estranhamento, o olhar curioso, o desvio de olhar da vergonha. Um traço da sociedade que éramos e que em partes ainda somos, é carregado por marcas higienistas e por preconceitos. Mas essa presença também os trouxe à tona, propiciou o convívio, promoveu encontros e os tornou visíveis com suas faltas, suas potências e seus modos de vida que nos incitam a repensar nossas próprias potências, fragilidades e modos seguros e normalizados de vida. Esses parecem ser efeitos de poder dos saberes especializados e de suas conquistas com as políticas de inclusão ainda pouco analisados e que mereceriam um maior investimento por parte de pesquisas como esta.

Procuramos ilustrar, através de um relato literário inspirado na realidade, de que modos a inserção dos alunos público-alvo da Educação Especial pode se dar nas escolas sob a denominação de inclusão. Circunscrevemos o caso a um contexto verossímil de uma escola de educação infantil, no Brasil, uma década após a promulgação da PNEEPEI de 2008, que conjuga inclusão e Classe Especial, que se acredita e denomina inclusiva, mas que conserva práticas excludentes. Uma escola que reflete em suas ações as contradições presentes nessa PNEEPEI que por sua vez são herdadas das relutâncias em se compreender um paradigma democrático de inclusão centrado na positividade da diferença. Uma escola na qual o poder de gerenciar as práticas de inclusão é quase que exclusivo do professor especialista, que por sua vez, encarna a partir de seus saberes os poderes adquiridos pela Educação Especial no transcorrer de sua formação. Um cenário com atores educacionais que abstêm-se de participarem da formação de parte de seus alunos, pois sua própria formação não lhes conferiu a segurança adequada para que assumissem esse papel. Uma ficção que reflete condutas diárias reais nas quais as políticas

promovem o convívio constante com os corpos deficientes, sua inserção no mercado de trabalho e de consumo ao mesmo tempo em que negam sua positividade ao tentar corrigi-los, capturando assim parte de seus modos de existência, como uma espécie de custo pelo benefício desse tipo de inclusão que lhes é ofertado. Desse modo, após evidenciadas tais características, recorrentes em cenários similares de inclusão, rastreamos sua genealogia a partir de recortes da história da Educação Especial no Brasil.

Por uma Estrutura Arqueo-Genealogia da Educação Especial no Brasil: Retratos da Constituição de um Campo

Este capítulo procura retomar brevemente uma trajetória da Educação Especial no Brasil, inspirado na genealogia foucaultiana, destacando para tanto os paradigmas adotados ao longo do século XX e início do XXI distinguindo as políticas públicas de segregação, integração e inclusão dos corpos deficientes e contrapondo-as com os modelos foucaultianos da lepra e da peste. Partindo do rastreamento desses mecanismos, revelados pelas políticas, buscamos evidenciar a contradição manifesta na PNEEPEI de 2008 na medida em que ela enuncia e pretende-se inclusiva, mas dá margem a práticas escolares excludentes. Procuramos distinguir dois momentos, o conjunto de signos que os marcam, bem como a influência que eles mantêm nas práticas atuais de inclusão e na PNEEPEI: o primeiro, marcado pelo paradigma da exclusão, apoiado no cientificismo e na medicalização, normativo e higienista e o segundo, definido pela construção do dispositivo de inclusão, sua submissão à governamentalidade neoliberal e o papel do dispositivo escolar. A esses dois momentos gostaríamos, porém, de salientar um princípio geral que precede a todos eles e começa ser delineado, genealogicamente, segundo nossa hipótese, com os movimentos eugênicos que explicitam a emergência de um tipo de racismo de Estado à brasileira ou de uma racionalidade responsável por certo dispositivo de segregação, atenuado em alguns momentos dessa história e exasperado em outros.

A emergência de uma racionalidade

Durante sua constituição, o citado campo de saber encontrava-se imerso num cenário ideológico marcado pela busca do melhoramento da raça e pelos anseios de otimização da espécie humana. A ciência, por meio de inúmeros estudos, dentre eles a genética e a seleção natural, acabava por fundamentar movimentos em prol da seleção artificial de indivíduos. Talvez o exemplo mais radical de suas consequências tenha sido a política de extermínio praticada pela Alemanha Nazista durante a 2ª Guerra. Embora não se tratem de filosofias comparáveis e muito menos a Educação Especial tenha em algum momento respaldado essas práticas políticas, o seu desenvolvimento no Brasil flertou com um tipo de racionalidade que tinha por uma de suas características a busca pela correção daqueles sujeitos que não eram vistos como normais ou capazes de aprender em uma escola regular. Desse modo, centravam-se em classificar os indivíduos em educáveis e não educáveis, os primeiros mantinham-se sob responsabilidade dos educadores, nas escolas regulares, e os últimos eram encaminhados à reabilitação numa instituição apropriada de acordo com seu diagnóstico, cujo caráter do atendimento era mais clínico que educacional.

Com o advento da República, difundiu-se o desejo por modernizar o país que levou a esforços como pela redução na taxa de analfabetismo e pelo fomento à urbanização. A passagem de um modelo rural para o contexto das cidades trouxe consigo a problemática resultante das grandes aglomerações: a proliferação de epidemias. O campo capaz de manter a salubridade da população sob controle era a medicina. Fundamentada na ciência, a medicina social foi eleita responsável pela regulação da população, tanto no controle do corpo dos indivíduos quanto das suas

condutas. Dessa forma, o poder médico estabeleceu-se como poder político e passou a se responsabilizar também pela organização estrutural dos espaços das instituições, dentre elas, a escola (MACHADO, et al., 1978).

A medicina também adentrou ao ambiente escolar abrindo portas para uma vertente chamada médico-pedagógica que buscava respostas e possíveis correções para as anomalias mais graves das crianças que não apresentavam melhora com as técnicas convencionais. A medicina consolidou ainda sua ligação ao campo dos saberes sobre a educação do deficiente (JANNUZZI, 2012). Estabelecida essa parceria entre médicos e professores, buscava-se regular os corpos e as condutas das crianças e das famílias. Através do higienismo, a medicina definia padrões por meio de alguns binômios, dentre eles o normal e o anormal ou as raças inferiores e superiores, num processo em que após a definição poder-se-ia identificar os indivíduos desviantes e conseqüentemente marginalizá-los, ou mesmo excluí-los, caso não fosse possível corrigi-los (COLOMBANI; MARTINS, 2017).

Foi imersa nesses debates eugênicos e higienistas que a escola foi pensada enquanto sistema de ensino. Podemos rastrear alguns desses traços no relatório do Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo, Oscar Thompson. Em seu texto, ele defendia em 1917, que seu objetivo era o de traçar um diagnóstico dos alunos de modo a poder separá-los em dois grandes grupos, o primeiro cujo desenvolvimento dependeria somente do professor e o segundo, caracterizado pelo estado de saúde da criança que requereria cuidados médicos.

Para ele dever-se-ia procurar o desenvolvimento de todas as crianças, promover a correção e a cura dos desviantes, sempre que possível e, para tanto, o primeiro passo seria essa seleção que permitiria a

reorganização dos alunos de maneira homogênea, fosse nas escolas regulares ou especiais (THOMPSON, 1917). Esse anseio de produzir mecanismos técnicos que promovessem tal separação de indivíduos em categorias foi atendido por meio da Pedagogia Científica. Tal trajetória, posteriormente, vai consolidar o estabelecimento da Educação Especial enquanto campo de conhecimento e carregar consigo essas marcas que distinguem normais de anormais, que segregam e marginalizam o diferente e que buscam corrigi-lo ou aproximá-lo ao máximo que puderem do modelo de normalidade. Nesse percurso, o caráter clínico e corretivo do atendimento educacional oferecido aos deficientes abriu caminhos para consolidar o professor especialista como detentor exclusivo dos saberes capazes de conduzi-los a Educação Especial.

O discurso higienista e eugênico é evidenciado na estruturação do modelo de sistema escolar no início do século XX, Oscar Thompson, enquanto Diretor Geral de Instrução Pública do Estado de São Paulo salienta, em seu relatório de 1917 (THOMPSON, 1917), a necessidade de o médico ocupar a posição de vigilante e da escola atuar ativamente na educação e no cuidado relativos à saúde e higiene das crianças. O Diretor afirma que para melhor compreensão das anormalidades e das causas dos atrasos escolares é necessário um estudo individualizado da condição de cada criança, observa que fatores hereditários, vícios ou doenças presentes nos pais e ambientes insalubres podem ser as principais causas desses desvios.

Thompson deixa explícita no *Anuario do Ensino* de 1917 uma de suas intenções ao defender o investimento na educação dos deficientes¹⁰,

¹⁰Em 1917 a Lei 1.579 de 19/12/1917 cria na capital paulista o Instituto dos Surdos-Mudos, o Instituto dos Cegos e o Instituto dos Anormais; no interior do estado estabelece uma escola para crianças débeis e duas colônias de férias (SÃO PAULO, 1917).

ele aponta a necessidade de oferecer-lhes educação com a intenção de corrigi-los, se possível, evitando desse modo que quando adultos tornem-se dependentes do Estado, onerando-o por necessitarem ser recolhidos em asilos, manicômios ou cadeias, para ele, a educação adequada pode retirá-los da condição de parasitas e incorporá-los na atividade social (THOMPSON, 1917).

A educação dos alumnos anormaes deve ser iniciada immediatamente, não como uma mera questão de ensino, mas para solução de um problema economico, quiçá ethnico, pois o alumno anormal, quando homem feito, irá augmentar a despesa publica com a manutenção das cadeias, dos manicomios e dos asylos, se não fôr, em tempo, convenientemente educado. Soccorrido, porém, no momento opportuno, transformado em normal, elle se intregará, como elemento de ordem e de progresso, na communhão social (THOMPSON, 1917, p. 10).

Nesse cenário em que as elites do país buscavam por modernizá-lo, sob forte influência liberal e cientificista, foram fomentados os estudos e a organização da Educação no Brasil, bem como da Educação Especial. Notadamente marcado pelo desejo de corrigir, de normalizar e de homogeneizar as crianças. Percebe-se a preocupação de proporcionar, a partir da correção, condições para a vida em sociedade e independência financeira, afastando sempre que possível das instituições asilares ou correcionais.

Nas primeiras décadas do século XX, devido ao crescimento da industrialização e da urbanização, cresce a procura por escolas e alfabetização dos filhos dos trabalhadores, é o início do fenômeno de educação em massa. Nesse período, ganham destaque as ideias da Escola

Nova, um movimento já consolidado na Europa naquela época, que enfatizava métodos ativos de ensino-aprendizagem que valorizavam a criança e seus interesses e buscavam colocá-la como centro do processo educacional. Essa corrente apoiava os estudos em psicologia experimental, (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994) área em expansão caracterizada por estudos de observação e testes de eficiência e classificação, tal movimento apresentava entre seus membros forte influência dos movimentos eugênicos que se disseminavam pelo país naquele momento. Em seus estudos defendiam a aplicação de testes que classificavam os indivíduos a fim de permitirem a construção de ambientes escolares homogêneos.

De tentativa em tentativa, a psicologia experimental logrou obter meios práticos para as investigações necessárias à classificação dos indivíduos, hoje possível sem longo ou penoso trabalho, por meios objetivos relativamente simples. Esses meios são os testes psicológicos, pequenas provas, sob condições bem definidas, e cujos valores significativos só são fixados depois de investigações bioestatísticas. Por eles não só se chega à organização racional de classes homogêneas, ao ensino seletivo e diferenciado (ou “sob medida”, como lhe chamou Claparède), mas ainda à classificação científica dos anormais de inteligência, à organização de classes ou escolas para os supernormais, à orientação e seleção profissional, à discriminação dos temperamentos e aptidões especiais. (LOURENÇO FILHO, 1930, p. 19, apud in MONARCHA, 2017, p. 11-12, grifos do autor).

Também era usual por parte desses estudiosos de uma reforma educacional no Brasil, a aceitação da existência de indivíduos mais ou menos capazes devido às suas condições biológicas inatas.

Se o problema fundamental das democracias é a educação das massas populares, os melhores e os mais capazes, por seleção, devem formar o vértice de uma pirâmide de base imensa. [...] Essa seleção que se deve processar não “por diferenciação econômica”, mas “pela diferenciação de todas as capacidades”, favorecida pela educação, mediante a ação biológica e funcional, não pode, não diremos completar-se, mas nem sequer realizar-se senão pela obra universitária que, elevando ao máximo o desenvolvimento dos indivíduos dentro de suas aptidões naturais e selecionando os mais capazes, lhes dá bastante força para exercer influência efetiva na sociedade e afetar, dessa forma, a consciência social (AZEVEDO et al., 2010, p. 58, grifos do autor).

Na busca pela construção de uma sociedade industrial era preciso aprimorar as técnicas de normatização e de governo da população, a principal ferramenta para esse objetivo é a escola que, baseada nos saberes gerados pela observação sistemática e aliada às ciências, principalmente a medicina, poderia encontrar meios de corrigir os desvios possíveis e de conduzir satisfatoriamente a totalidade dos indivíduos. A escola constituiu-se enquanto dispositivo fundamental de governo da população por meio do governo da infância, propiciando que o Estado mantenha a gerência tanto da informação quanto da economia. Entretanto, essas ferramentas de controle têm sua eficácia reduzida quando segmentos da população se encontram alheios ao seu poder, fora de seu controle. Desse modo, vimos um crescente aumento no interesse do Estado por inserir no interior das instituições escolares os indivíduos antes marginalizados, dentre eles, os corpos deficientes. Mas esse tipo de inclusão que foi construída, a qual podemos observar no caso retratado e em inúmeros outros exemplos de práticas escolares reais, não se distancia do antigo modelo excludente e não rompe com os velhos paradigmas, prossegue buscando diagnosticar para depois corrigir os sujeitos, submetê-los à

norma através de técnicas específicas, e do uso de fármacos, no intuito de obter grupos homogêneos de indivíduos a fim de governá-los mais facilmente.

Esse movimento talvez justifique as dificuldades de se dispensar esse tipo de saber especializado no qual se apoiou a Educação Especial, ao mesmo tempo em que retrata um viés médico-clínico que fez com que deixasse de abarcar as questões mais amplas, salvo nesse momento de emergência, em relação a biopolítica da população. Dessa forma se dedicou mais a uma anátomo-política do corpo cuja sincronia com a biopolítica da população, advertidamente ou não, se deu por meio de uma racionalidade que, apoiada no que se presumia técnico-científico, serviu para a partir dos diagnósticos médicos separar o indivíduo normal do anormal, investir na capacitação do primeiro e nas tentativas de corrigir os desvios do segundo ou amenizá-los para tornar passível a sua diferença e factível o convívio social com os demais.

Exclusão, medicalização e correção

As primeiras instituições do Brasil, destinadas exclusivamente à educação dos deficientes, marcaram o início da história da Educação Especial no país, não ainda como um campo de conhecimento ou como um sistema educacional, mas suas instalações ofereceram base para essa estruturação posterior. Elas datam do final do século XIX e têm por característica serem fruto da iniciativa individual de figuras próximas ao imperador, inspiradas em experiências similares ocorridas na Europa. Esses estabelecimentos, em número pouco significativo, não almejavam atender a toda a demanda existente de seu público-alvo, e distanciavam-se

consideravelmente de alcançá-la. Seu caráter era segregatório e assistencialista, ao exemplo das experiências europeias (MANTOAN, 2011).

Antes delas, os corpos deficientes eram totalmente excluídos dos estabelecimentos de ensino por serem considerados incapazes de aprenderem por meio dos processos regulares de ensino devido as suas características inatas (BUENO, 1993). Seguindo o exemplo europeu, o Brasil inicia a primeira transição significativa nesse campo, pois a sociedade começava a deixar de ignorar a existência de deficientes em seu território e passava a pensar em meios de lhes conferir alguma participação social através de cuidados, tratamentos, assistencialismo e tentativas de educação, ainda que com um viés corretivo.

Esse período que prenuncia a organização da Educação Especial brasileira destaca-se pelo caráter privado ou filantrópico-assistencialista dos serviços pontuais que foram sendo criados pelo território nacional e perdura até finais da década de 1950 quando tem início ações oficiais no âmbito nacional, afastando a postura de omissão do discurso oficial em relação a educação do deficiente. “A educação especial foi assumida pelo poder público em 1957 com a criação das “Campanhas”, que eram destinadas especificamente para atender a cada uma das deficiências” (MANTOAN, 2011, p. 3). Nesse momento retratado, parece emergir genealogicamente uma maior preocupação em articular os preceitos tecnológicos de uma anátomo-política com uma biopolítica da população, uma vez que o Estado assume a coordenação sobre a regulação e a normalização dos corpos deficientes, ainda que seja para segregá-los em instituições específicas, ou mesmo agrupá-los em classes especiais, ainda que sem uma rede, apoiado pelas políticas públicas. De um viés clínico e de uma racionalidade médica apoiada em certo dispositivo que define o

normal a partir do anormal, a outro que a assume como parte de políticas públicas mais amplas, sob responsabilidade do Estado em parceria com associações filantrópicas, que dão razão a esse corpo e o governam racionalmente.

Não obstante essa possibilidade, segundo Mendes (2010), esse período é marcado pelo fortalecimento do setor privado por meio de estabelecimentos de caráter filantrópico pela omissão do serviço público que forçou a mobilização de pais e figuras envolvidas nesse debate. Posteriormente essas entidades passaram a receber recursos do governo consolidando a escusa do Estado de sua responsabilidade sobre esse setor da educação, bem como o poder e a influência de representantes desses grupos nas decisões relativas às políticas desse campo.

O referido sistema em germinação tinha natureza segregacionista e excludente, podemos caracterizá-lo como uma continuidade do cenário anterior de invisibilidade, omissão e exclusão total do deficiente da vida social, uma fase de transição que compreende somente os casos mais graves e próximos às elites, mas ambos os momentos podem ser relacionados ao modelo de exclusão dos leprosos enunciado por Foucault (2002b). Através desse paradigma ocorre uma divisão binária dos indivíduos, nesse caso distingue-se o normal do anormal, o aluno apto a aprender do deficiente, após essa identificação, eles são separados e organizados de modo a criar grupos homogêneos.

A exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado a rejeição desses indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. Constituição,

por conseguinte, de duas massas estranhas uma à outra. (...) Em suma, eram de fato práticas de exclusão, práticas de rejeição, práticas de “marginalização”, como diríamos hoje. Ora, é sob essa forma que se descreve, e a meu ver ainda hoje, a maneira como o poder se exerce sobre os loucos, sobre os doentes, sobre os criminosos, sobre os desviantes, sobre as crianças, sobre os pobres. Descrevem-se em geral os efeitos e os mecanismos de poder que se exercem sobre eles como mecanismos e efeitos de exclusão, de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento; ou seja, todo o arsenal dos conceitos e mecanismos negativos da exclusão” (FOUCAULT, 2002b, p. 54).

Ao longo das primeiras décadas do século XX, tanto a Educação Regular quanto essas instituições especializadas, chamadas à época de Educação de Deficientes, iniciaram um processo lento de expansão, o público-alvo também se ampliou, além dos estudantes cegos e surdos, foram agregados os chamados deficientes físicos e mentais, sempre em instituições específicas, de acordo com a categoria de deficiência do indivíduo. Essa característica contribuiu para a construção de um paradigma científico, de uma segmentação biológica das deficiências, que perdura até os dias atuais, tanto na formação dos profissionais especializados em Educação Especial, quanto na dos professores regulares e conseqüentemente nas práticas escolares, na medida em que elas continuam a almejar a construção de grupos homogêneos a partir da normalização desses corpos desviantes. Esse é um registro que terá uma linha de continuidade até o PNEEPEI de 2008, como visto no capítulo anterior, reforçando esse olhar biológico e fragmentado em relação aos corpos deficientes, por vezes, tornando-o mais ameno, mas sem abandoná-lo e raramente evidenciando a sua potencialidade e a sua força desreguladora para a biopolítica da população.

Outro aspecto que podemos destacar foi a expansão ocorrida, a partir da década de 1950, no número de instituições voltadas para a educação dos deficientes. Esse crescimento deveu-se à ampliação do público-alvo com a introdução dos chamados distúrbios mentais leves.

Pouco a pouco, a deficiência mental foi assumindo a primazia da educação especial, não só pelo maior número de instituições a ela dedicadas que foram sendo criadas, como pelo peso que ela foi adquirindo com relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar) (BUENO, 1994, p. 87).

Graças aos anseios pela ampliação da escolarização da população impulsionados pela necessidade de maior qualificação da mão de obra devido às necessidades do mercado industrial emergente, as chamadas deficiências leves passaram a se destacar a partir do aumento no índice de repetência e evasão ocorrido após a inserção de camadas sociais mais pobres nas escolas. Desse modo, tal processo levou a uma ampliação no número de classes especiais nas escolas públicas regulares a fim de acolherem esse público proveniente do fracasso escolar (MENDES, 2010).

Percebemos entre os anos 50 até a década de 70, segundo essa literatura, o predomínio de políticas públicas que reforçaram o caráter segregacionista da racionalidade em curso, com forte apoio do campo da Educação Especial. Tanto as instituições especializadas quanto às classes especiais no interior das escolas regulares excluía seus alunos do convívio social e da oferta do ensino regular por meio da crença de que esses sujeitos eram incapazes de aprender nesses ambientes comuns. Podemos verificar que, na década de 1970, a Educação Especial instituiu-se no Brasil

enquanto “um verdadeiro subsistema educacional, com a proliferação de instituições públicas e privadas de atendimento ao excepcional e com a criação de órgãos normativos federal e estaduais” (BUENO, 1993, p. 37).

Destaca-se nesse período, conforme retratado pela literatura, a criação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em 1973, órgão instituído especificamente para gerir a Educação Especial no Brasil. Pela primeira vez, essa área passa a ser organizada de modo integrado (BUENO, 1993 e MENDES, 2010, MANTOAN, 2011). Temos então a busca pela regulamentação da Educação Especial como um sistema de ensino paralelo e complementar ao regular e não integrado a ele. Esse Centro, após realizar análise diagnóstica do atendimento educacional do deficiente no país, “estabeleceu duas diretrizes básicas de ação: a integração e a racionalização” (BRASIL, MEC/CENESP, 1974, apud in BUENO, 1993, p. 104). Tais metas pretendiam, em primeiro lugar, promover a integração social e educacional do deficiente, sempre que possível e de acordo com suas capacidades, em ambientes comuns e, em segundo, reduzir as discrepâncias e lacunas existentes entre as gestões federais, estaduais e municipais de educação.

A partir dessas ações, inaugurou-se um período no qual as políticas públicas buscavam aproximar parte dos sujeitos, até então segregados em instituições ou classes especiais do convívio e da oferta de Educação Regular, desde que esses indivíduos tivessem capacidades individuais suficientes para acompanharem o ensino regular, buscando, portanto, selecionar dentre o público da Educação Especial aqueles indivíduos mais aptos a serem corrigidos e aproximados da norma.

Em 1985 o Cenesp a [sic] elevado a condição de Secretaria de Educação Especial e é instituído um comitê nacional para traçar

política de ação conjunta, destinada a aprimorar a educação especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiências, problemas de conduta e superdotados (MENDES, 2010, p. 101).

Assim, as políticas públicas brasileiras buscavam nesse período afastar o paradigma da segregação e dar início a uma tentativa de inclusão através do que elas denominavam integração desses alunos ao sistema geral de ensino. No entanto, essas regulamentações legais têm trazido entendimentos conflituosos sobre a Educação Especial que acabam por influenciar sua compreensão, as práticas escolares e, posteriormente os debates acerca da inclusão.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 4.024/61, garantiu o direito dos “alunos excepcionais” à educação, estabelecendo em seu Artigo 88 que para integrá-los na comunidade esses alunos deveriam enquadrar-se, dentro do possível, no sistema geral de educação. Entende-se que nesse sistema geral estariam incluídos tanto os serviços educacionais comuns como os especiais, mas pode-se também compreender que, quando a educação de deficientes não se enquadrasse no sistema geral, deveria constituir um especial, tornando-se um sub sistema à margem. Esta e outras imprecisões acentuaram o caráter dúbio da educação especial no sistema geral de educação. A questão que se punha na época era: Enfim, diante da lei, trata-se de um sistema comum ou especial de educação? O mesmo está acontecendo atualmente com relação à inserção de alunos com deficiência no ensino regular, mas este caso abordaremos posteriormente, no contexto da discussão em torno da educação inclusiva (MANTOAN, 2011, p. 6-7, grifo do autor).

Evidencia-se, nesse contexto, a busca por trazer parte desse público, aquela identificada como a mais próxima da norma, para o modo de vida comum. Com forte visão terapêutica e corretiva, esse modo de inclusão apresentava pouca intenção educacional. Esse modelo pretendia fomentar a democratização da educação, porém, seu caráter normativo, baseado no cientificismo, com uso de testes de inteligência para classificar os indivíduos e corrigi-los sempre que possível, promovia a discriminação e a segregação do diferente, dos anormais ou incapazes de aprender no ensino comum, no interior das próprias escolas ou encaminhando-os às instituições especializadas.

Neste breve retrato da história da Educação Especial no Brasil podemos apontar como alguns elementos foram se incorporando a esse campo e constituindo seus saberes. Percebemos a presença desses seus saberes materializados como um certo poder, tanto na redação da PNEEPEI de 2008 e outras políticas quanto nas práticas educacionais observadas, a exemplo do caso retratado. Compreendemos que as políticas que se aspiram inclusivas não se desprendem dos princípios da Educação Especial, o que atua de forma a fomentar a manutenção dos mesmos modos de agir com o deficiente, dificultando a ruptura de antigos paradigmas, tanto por parte dos atores da escola quanto das famílias e sociedade.

Um desses aspectos é seu caráter assistencialista, adquirido desde as primeiras instituições que se propunham a ofertar alguma forma de educação às crianças anormais e principalmente tentativas de correção para que elas, aproximando-se ao máximo da normalidade, tivessem alguma sorte no convívio social ou nos meios de inserção no mundo do trabalho. Com a omissão do poder público em relação à educação do deficiente, essa marca perdurou por décadas visto que pais e comunidade buscaram

preencher essa lacuna liderando e organizando entidades filantrópicas-assistenciais para acolherem esse público (MENDES, 2011). Esse fato colaborou em partes para uma certa resistência às mudanças propostas pela PNEEPEI de 2008 pois, quando ela determina a obrigatoriedade das matrículas dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) em escolas regulares, isso implica na extinção de instituições, com o referido caráter, detentoras de prestígio e tradição por sua longa existência. Nas práticas podemos perceber, por vezes, que o aluno caracterizado como de inclusão é recebido com esse olhar assistencialista. Não como mais um aluno com suas diferenças e particularidades assim como qualquer indivíduo, mas como alguém que recentemente conquistou o direito de ali estar e para tanto requer a atuação de um trabalho especializado e a gentileza dos demais atores na construção de um espaço apto a acolhê-los.

Este campo, também marcado em sua formação pela distinção entre normal e anormal, pela fragmentação dos indivíduos em categorias, de modo a nortear a construção de seus saberes, também se apoia na busca pela correção dos sujeitos anormais. Aliás, desde fins do século XIX, os saberes que posteriormente constituíram a Educação Especial foram construídos a partir de instituições específicas para cada tipo de deficiência, tendo início com os cegos e surdos, ampliando-se posteriormente para outras deficiências físicas e mentais e mais recentemente para os chamados transtornos globais do desenvolvimento e superdotação (BUENO, 1993). Esse mecanismo cientificista permanece nos dias atuais como guia nos cursos de especialização em Educação Especial, como um segmento importante na construção de saberes por parte dos pesquisadores da área e aparece marcado na PNEEPEI de 2008, quando seu texto redefine o PAEE.

Nas práticas escolares ilustradas pelo caso ficcionado ao longo desta dissertação, ele se evidencia a todo o momento em que os atores almejam por um diagnóstico do estudante, a fim de que o mesmo lhes traga respostas de qual conduta seguir na organização dos métodos de ensino mais eficazes para aquele grupo específico de distúrbio. O que por vezes distancia o educador do estudante, pois o esforço daquele por encaixar este numa representação preconcebida para certo laudo em que o sujeito foi enquadrado, na tentativa de obter uma espécie de protocolo de como conduzi-lo, exclui suas particularidades, sua história, sua condição social e suas subjetividades (PAGNI, 2019a, p. 6). Igualmente podemos reconhecer as marcas do paradigma científico desse campo de saber pela autoridade conferida ao professor especialista nas práticas escolares retratadas, através das quais boa parte dos docentes regulares se abdicam de serem protagonistas na formação de seus alunos PAAE. Assim, pais, equipe escolar e políticas públicas reiteram um poder quase exclusivo desse profissional na condução do processo educacional desses alunos e das práticas de inclusão nas escolas, conforme exemplificado anteriormente no caso retratado.

Por fim, também podemos observar outros signos da Educação Especial expressivos para nossa análise, que se entrelaçam durante a incorporação dos saberes e elaboração de poderes desse campo. A escola enquanto instituição é organizada no Brasil sob influência do higienismo e da eugenia, ideias abertamente vigentes no início do século XX. Numa sociedade medicalizada na qual o poder político da medicina se disseminava por diversos campos, os saberes que posteriormente constituíram a Educação Especial apresentavam um viés mais corretivo que educacional e tinham como prioridade a distinção entre o normal e o anormal.

Enquanto instituição formadora, a escola atua como dispositivo fundamental de poder disciplinar, governando a infância e sendo instrumento indispensável do biopoder. Enquanto tecnologia, o higienismo destaca-se na busca por reestruturar o núcleo familiar, a família é capaz de atingir o controle do corpo minuciosamente de modo a ser fundamental tê-la capturada como dispositivo disciplinar, por meio do poder médico busca-se atingir seu controle suprindo a insuficiência da lei na regulação de casamentos inter-raciais e na produção de cidadãos domesticados, dóceis, governáveis e normatizados (COLOMBANI; MARTINS, 2017).

O dispositivo de inclusão neoliberal

O despertar de políticas que buscam a inserção dos deficientes e de outras categorias excluídas socialmente demonstram o emprego de outra forma de governamentalidade que pretende agregar novos membros à categoria da população regulável e constituir saberes sobre esses grupos. Foucault caracterizou esse mecanismo como modelo de inclusão da peste. Essa tecnologia de governo se aprimorou nos séculos XVI e XVII a partir da experiência de gerenciar e controlar a disseminação da peste. Esse modelo da quarentena, diferente da exclusão do leproso que bane os indivíduos do convívio social, observa, controla, constrói saberes e regulamenta as condutas e os corpos (FOUCAULT, 2002b).

(...) uma organização como essa é, de fato, absolutamente antitética, oposta, em todo caso, a todas as práticas relativas aos leprosos. Não se trata de uma exclusão, trata-se de uma quarentena. Não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um

lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão. Vocês estão vendo que não se trata tampouco de uma espécie de demarcação maciça entre dois tipos, dois grupos de população: a que é pura e a que é impura, a que tem lepra e a que não tem. Trata-se ao contrário, de uma série de diferenças sutis, e constantemente observadas, entre os indivíduos que estão doentes e os que não estão. Individualização, por conseguinte divisão e subdivisão do poder, que chega a atingir o grão fino da individualidade (FOUCAULT, 2002b, p. 57).

Temos, portanto, com as ações mencionadas no capítulo anterior e esboçadas pelos retratos históricos aqui relatados para uma anarqueogenologia porvir, muitos limites a serem vencidos para uma inclusão social e educacional dos corpos com deficiência, quem sabe, porém, uma sofisticação nos mecanismos de gerenciamento da população por parte do Estado, que pretende de algum modo inseri-los num maquinismo social que lhes ofereça meios para que consigam tornarem-se, em alguma medida, produtores e consumidores. Tem-se o início de um processo de inclusão subordinado aos anseios liberais, na medida em que ele proporciona a incorporação desse grupo marginalizado nos mecanismos do mercado, atuando assim como um dispositivo da biopolítica neoliberal.

Esse debate se intensificou com um viés mais democrático em meados dos anos 1990 quando, seguindo movimentos internacionais como a Declaração de Salamanca em 1994 (UNESCO, 1994), em que se começa a pensar as políticas de integração de modo a ampliá-las para políticas de inclusão total. Como resultado desses debates, ainda que de modo não consensual entre pesquisadores, comunidade e lideranças, é promulgada a PNEEPEI em 2008, que defendia a exclusividade da

inclusão no ensino regular, com apoio do AEE nos casos em que se fizesse necessário. Diante desse quadro, em que a inclusão se destaca como dispositivo do neoliberalismo biopolítico, conforme entenderemos adiante, percebemos que a origem das contradições e das dificuldades encontradas nas tentativas de implementação de práticas de inclusão na escola, com destaque para o caso ilustrado, podem ser decorrentes das políticas de inclusão que até hoje não se desprenderam dos saberes da Educação Especial.

No Brasil, é a partir dos anos 1990 que o termo inclusão tornou-se recorrente na formulação das políticas públicas, evidenciado pelos discursos de democratização da educação oriundos das políticas educacionais implementadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso e Lula. Essas políticas foram responsáveis por trazer o conceito de inclusão em larga escala para os espaços educativos e por dissipá-lo por todo o corpo social.

As políticas de inclusão pretendem oferecer o suporte necessário para que se rompam barreiras de modo que todos tenham meios de pertencer ou de participar dos espaços coletivos e de ter acesso a serviços essenciais como educação e saúde. Enquanto política educacional, a inclusão tem por objetivo valorizar a diferença e gerar um movimento de inserir nos espaços escolares comuns todos os indivíduos, independentemente de suas particularidades físicas, psicológicas ou sociais. Sob um ponto de vista democrático, esse discurso torna-se bastante sedutor, reproduzido e enraizado pelo *slogan* do compromisso mundial “educação para todos” (UNESCO, 1990).

Entretanto, é preciso destacar a centralidade que a inclusão possui como dispositivo da biopolítica neoliberal (SANTOS; KLAUS, 2013). Esse modelo de gestão de mercado produz a necessidade de construção de

um sujeito aprendente ao impor ao profissional a condição de estar em constante aprimoramento para enfrentar a competitividade do mercado, explícitas pelas ideias de educação para a vida toda e de capital humano. Com isso, a escola enquanto dispositivo da governamentalidade da infância, procura forjar o protótipo ideal de futuro profissional: flexível, adaptável, autocorrigível e autoavaliável. Para a manutenção de tal modelo econômico, torna-se fundamental que todos façam parte dele, ainda que em diferentes graus de participação, produzindo e consumindo (RECH, 2013). Por essa abordagem percebemos que as políticas de inclusão escolar, englobando também as políticas voltadas para a Educação Especial, visam prioritariamente alimentar esse sistema econômico.

Os governos Lula e FHC, conservando suas diferenças, investiram na inserção do Brasil na lista de países desenvolvidos, para tanto, fez-se necessária – dentre outras estatísticas - a elevação de índices educacionais. Segundo Lopes e Rech (2013), ambos buscaram em seus governos, através de políticas públicas, envolver toda a população no jogo econômico neoliberal. Dentro de seus princípios destacam-se a mobilidade, a possibilidade de ascender profissional e economicamente, a liberdade e a autonomia do indivíduo, esse perfil de cidadão produtor-consumidor sustenta as engrenagens da máquina neoliberal.

Oriundo do liberalismo clássico que repudia a intervenção do Estado, sua nova versão defende o Estado mínimo, mas promovendo condições para que saúde, educação e segurança garantam o livre curso do capitalismo. No neoliberalismo o Estado tem o papel de oferecer meios para que todos participem desse mecanismo mantendo ativo o funcionamento do mercado. Por essa razão, é fundamental que o Estado busque formas para que os excluídos passem a fazer parte do todo,

contribuindo, cada um em seu grau, com consumo e produção para a manutenção dessa estrutura (LOPES; RECH, 2013).

Dentro desse modelo econômico, que também se configura como modo de vida, a competitividade possui papel central nas relações e na formação dos sujeitos. Desde a escola, as crianças já são imersas nessa racionalidade, para tornarem-se cidadãos enquadrados nos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, todos devem buscar incessantemente seu autoaprimoramento. Dessa forma, segundo Rech (2013), o indivíduo é estimulado a ser um sujeito aprendente, num corpo social em que os processos de ensino e aprendizagem devem ser permanentes, a escola ocupa espaço de destaque na construção desse sujeito, moldando no aluno o futuro profissional enquadrado nos anseios de população governável, o trabalhador ideal do neoliberalismo: automonitorizado, autocorrigível, autoavaliável e flexível (RECH, 2013).

O caráter de competitividade presente na formação dos sujeitos na escola torna por vezes contraditória a presença dos corpos deficientes nessa instituição, na visão de alguns pais, por exemplo, porque eles podem atrasar o desenvolvimento do conteúdo na classe em que estão matriculados, prejudicando o avanço do potencial de competitividade de seus filhos. Por outro lado, na medida em que a escola toma para si o paradigma da competitividade ela reforça o caráter assistencialista da inclusão, excetuando somente os casos vistos como de superação oriundos dos sujeitos capazes de extrapolar as limitações impostas por suas deficiências e se destacarem diante da competitividade do mercado e da sociedade, tal como interpretado por Pagni (2019b).

O neoliberalismo é definido por Lopes (2009) como um jogo com duas regras básicas. A regra 1 consiste em manter-se sempre em atividade, ninguém pode parar ou estar de fora dos jogos do mercado. Nessa lógica,

Estado e mercado encontram-se cada vez mais articulados e dependentes um do outro para educar e garantir que a população viva em condições de sustentabilidade, empresariamento e autocontrole. Por sua vez, a regra 2 prescreve que todos devem estar incluídos, porém em diferentes níveis de participação, não se admite que alguém perca tudo ou fique sem jogar.

Para tanto, as condições principais de participação são três: primeiro, ser educado em direção a entrar no jogo; segundo, permanecer no jogo (permanecer incluído); terceiro, desejar permanecer no jogo (LOPES, 2009, p. 155).

Esse jogo é gerido em certa medida pelo Estado que deve garantir, mesmo aos indivíduos que não tem condições de gerar seu próprio sustento, que possam participar, ainda que minimamente, da rede de consumo. Citando Foucault, Lopes (2009) esclarece que a inclusão possibilita, dentro da estrutura neoliberal, que todos se mantenham pertencentes às redes do mercado. Desse modo, percebemos como o dispositivo “*escola*”, alinhado ao dispositivo “*inclusão*”, são determinantes para o bom funcionamento das engrenagens da biopolítica neoliberal.

Para os atores desse processo de inclusão há um preço cobrado para se fazer parte dessa rede e para se obter a segurança oferecida pelos dispositivos do biopoder: submeter-se à norma pode significar abrir mão da biopotência produzida pela diferença. Segundo Pagni (2019a) há nas fragilidades dos corpos desviantes, a possibilidade de afrontamento e de resistência à biopolítica neoliberal e suas tecnologias de poder. Apesar dos dispositivos de inclusão operarem na lógica do mercado e almejarem a produtividade e a busca pela eficiência com objetivo final no consumo, a presença desses corpos desviantes na escola mobiliza a reflexão sobre sua formação ética e permite a formação de linhas de fuga e a construção de

novos paradigmas de inclusão. As redes de amizade e alianças formadas pela convivência com esses corpos podem construir novos modelos transversais de inclusão que extrapolam as forças descendentes da governamentalidade que buscam enquadrar essas vidas e que deixam às margens os restos e excessos. Temos, sob esse ponto de vista, na presença desses corpos ingovernáveis na escola, a oportunidade do surgimento de focos de resistência à governamentalidade da biopolítica neoliberal em vigência.

O problema que se coloca, porém, diante desse diálogo com a literatura de viés foucaultiano, é em que medida seria possível pensarmos nesse outro paradigma de inclusão que revele a (bio)potência dos corpos deficientes e os efeitos desreguladores de sua ingovernabilidade numa instituição cuja proveniência reitera esse tipo de racionalidade governamental biopolítica e as tecnologias de biopoder que incidem sobre a anátomo-política do corpo com vistas a normalizá-lo? Para responder a essa questão nos parece importante tanto uma análise crítica de como ocorre essa racionalidade governamental à luz dos estudos foucaultianos quanto uma discussão sobre a possibilidade de tentar expandir seus limiares, caso desejemos pensar na possibilidade de outro paradigma de inclusão no interior dessa instituição.

Escola Enquanto Dispositivo de Governo da Infância e o (Não) Lugar dos Corpos Deficientes: Por Outro Paradigma de Inclusão Escolar

No cenário que relatamos anteriormente, podemos perceber alguns desconfortos gerados pela tentativa de promover uma inclusão mais ampla dos deficientes nas escolas, evidenciados pela relutância em inserir esses sujeitos de modo irrestrito no ensino regular e materializados pela preservação de uma Classe Especial dez anos após a implementação da PNEEPEI. Nesses retratos, focamos na insistência pela busca por grupos homogêneos obtidos por meio de pequenas práticas segregacionistas, a partir da distinção do grau de comprometimento dos sujeitos, e da correção, seja por técnicas especializadas, seja pelo uso de fármacos. Esse quadro nos expõe algumas questões. A primeira, uma certa resistência por alguns segmentos de pais e profissionais da educação ao modelo de inclusão proposto em 2008, evidenciada acima. A segunda, ligada à sujeição do dispositivo de inclusão à governamentalidade neoliberal que atua de modo a limitar a abrangência subjetiva dessas práticas às necessidades do mercado. A terceira, e prioritária para nós, a necessidade de servimo-nos desse caso e das inúmeras experiências vivenciadas nos últimos anos para a construção de um novo paradigma de inclusão, onde os deficientes possam ser protagonistas desse planejamento, e que implique em sua real visibilidade e no aprendizado com seus modos próprios de existência.

Dispositivo, tecnologias disciplinares e subjetivação

Através deste termo [dispositivo] tento demarcar, em primeiro lugar, um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (FOUCAULT, 2008a, p. 244).

Quando pensamos como Foucault, a noção de dispositivo nos remete a uma ação sobre o indivíduo com o objetivo de conduzi-lo, acionada por instituições, práticas ou discursos que atuam como operadores materiais do poder (REVEL, 2005). A escola ocupa lugar privilegiado enquanto dispositivo responsável pelo governo da infância. Pode ser caracterizada como instituição disciplinar e tem por principal tarefa formar corpos dóceis, indivíduos e subjetividades disciplinadas de acordo com os modelos de sujeito e de sociedade que interessem à governamentalidade. “É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1987, p. 163). A escola, enquanto instituição e dispositivo disciplinar da infância, tem por uma de suas funções, preparar os indivíduos para a permanência em outras instituições, como as fábricas, hospitais e, por vezes, prisões. É importante ressaltar que essa sujeição ocorre necessariamente com indivíduos livres, para Foucault as relações de poder só se constituem enquanto tal em situações de liberdade (FOUCAULT, 1995).

A escola moderna configura-se como uma farta fonte de informações sistematizadas produzidas pela observação das crianças, pelos registros gerados e pelas avaliações. Esses saberes tornam-se base para novas ciências bem como do próprio estabelecimento da norma que será imposta e verificada, posteriormente servirá de parâmetro para a classificação das crianças. O final do século XVIII traz para o interior da escola certo modelo fabril que otimiza o aprendizado e o tempo do professor, que classifica e hierarquiza os alunos conforme suas capacidades e seus rendimentos. Os estudantes são individualizados, organizados em fileiras e seus lugares são demarcados em virtude de suas características como desempenho, atenção, comportamento, higiene. As classes dividem os alunos de modo a obterem-se grupos homogêneos (classificados por idade, classe social, nível de aprendizado), na tentativa de facilitar e tornar mais eficaz o processo de ensino (FOUCAULT, 1987).

A primeira das grandes operações da disciplina é então a constituição de “quadros vivos” que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas. A constituição de “quadros” foi um dos grandes problemas da tecnologia científica, política e econômica do século XVIII; arrumar jardins de plantas e de animais, e construir ao mesmo tempo classificações racionais dos seres vivos; observar, controlar, regularizar a circulação das mercadorias e da moeda e estabelecer assim um quadro econômico que possa valer como princípio de enriquecimento; inspecionar os homens, constatar sua presença e sua ausência, e constituir um registro geral e permanente das forças armadas; repartir os doentes, dividir com cuidado e espaço hospitalar e fazer uma classificação sistemática das doenças: outras tantas operações conjuntas em que os dois constituintes — distribuição e análise, controle e inteligibilidade — são solidários. O quadro, no século XVIII, é ao mesmo tempo uma técnica de poder e um processo de saber. Trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento

para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de lhe impor uma “ordem” (FOUCAULT, 1987, p. 174, grifos do autor).

Assim, até os dias atuais os indivíduos são, na escola e fora dela, divididos, nomeados, classificados, hierarquizados e submetidos à norma, à correção, aos padrões de desempenho, de normalidade, de corpo ideal, às expectativas de sucesso profissional, acadêmico, escolar, aos modelos de sucesso social, pessoal, familiar. O modelo de disciplinamento busca a constante otimização do potencial produtivo de cada sujeito, não somente para que realize o desejado, mas para que o faça de acordo com as técnicas de rapidez e eficácia que se determina, de modo que os gestos e o tempo para execução sejam minuciosamente controlados; paralelamente institui um modo de dominação que busca reduzir ao máximo a capacidade de reação política dos sujeitos. Um corpo analisável e manipulável, um corpo dócil, que produz e não reage, que se autorregula, um autômato. Esse modelo de escola disciplinadora de corpos é o que predomina em nossa sociedade, é essa escola que recebe a massa de filhos de trabalhadores em todo o território nacional, preparando-os para o mundo do trabalho, exercendo sobre seus corpos um poder anátomo-político que os normatiza, amparada pelo saber médico. Não afirmamos aqui que não existam pontualmente modelos e instituições escolares capazes de formar para a vida, de educar para a diferença, apenas nos detemos nesse exemplo hegemônico por sua forte influência na constituição de nossa sociedade e pelas suas marcas evidenciadas no caso retratado.

O dispositivo disciplinar na escola molda os corpos para as exigências do mundo do trabalho e para a vida adulta em sociedade, os ensina a controlar o tempo: hora de acordar, hora de entrar na escola, hora de comer, de ir ao banheiro, de falar, de ficar em silêncio; os ensina a

obediência à hierarquia, às regras, às convenções de convívio social; impõe um ritmo coletivo e obrigatório, o tempo penetra o corpo (FOUCAULT, 1987). Mais que o aprendizado dos conteúdos escolares, o condicionamento e o disciplinamento dos indivíduos, na busca pelos corpos dóceis, é papel essencial da instituição escolar enquanto ferramenta da biopolítica. Na medida em que a escola coloca-se enquanto dispositivo disciplinar, acatando as exigências do mercado na formação dos sujeitos, ela é sufocada por essas práticas normalizadoras e corretivas e distancia-se de seu objetivo inicial de formação do sujeito autônomo.

Os dispositivos disciplinares apresentam alguns mecanismos para alcançar seus objetivos de produzir modelos de sujeitos eficazes, como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, vejamos. A vigilância hierárquica é, como Foucault define, a tecnologia usada pelas disciplinas que faz uso de uma ampla e constante vigilância dos indivíduos como instrumento para a ação do poder. Essa ferramenta atua a partir da organização apropriada da arquitetura e das distribuições espaciais, de modo a tornar visíveis os indivíduos a serem conduzidos e a operar diretamente em sua transformação. Esse mecanismo de controle no interior das instituições disciplinares atua a partir de observações de comportamento, registros e centralização dessas informações. Voltando o olhar para as escolas modernas, essa organização fez uso de uma relação de fiscalização a partir da escolha, dentre os alunos que se destacavam, de figuras com poderes hierárquicos sobre os colegas, como monitores ou inspetores com tarefas específicas que permitiam a capilarização da vigilância (FOUCAULT, 1987).

As novas tecnologias proporcionam hoje a disseminação da sensação de vigilância e da possibilidade de observação irrestrita da vida. As câmeras de segurança encontram-se disseminadas pelos espaços

públicos e privados, o amplo acesso a *smartphones* viabiliza que qualquer ação seja captada e as redes sociais dão suporte para que, em segundos, esses registros sejam compartilhados e viralizados. Nossa subjetividade está incorporada a esse desejo de exposição, de tal modo que, o indivíduo torna-se seu próprio vigilante, filmando e fotografando seus espaços privados e promovendo sua ampla divulgação.

Outra ferramenta das disciplinas, a sanção normalizadora atua como um pequeno mecanismo penal, o interior das disciplinas estabelece um sistema próprio de leis, sanções e julgamentos que tem por objetivo valorizar ou reprimir comportamentos que não estão inseridos nos sistemas maiores de arbitragem. Partindo de nosso foco, que é a escola, observam-se normas claras e específicas quanto ao controle do tempo, espaço, condutas, produção, hierarquia; seu desvio é passível das mais variadas penas de acordo com o que rege internamente cada instituição e com a gravidade e reincidência das práticas. Violações com atrasos, ausências, vestuários inadequados, descumprimento de prazos, uso de vocabulário inapropriado; podem ser puníveis com privações, repreensões, advertências, suspensões e até mesmo desligamentos.

Se direcionarmos essa análise para as instituições de educação infantil, o funcionamento permanece, contudo muitas das punições são aplicadas ou estendidas aos pais: atrasos, comportamentos indesejados, vestuário inadequado; as crianças estão sujeitas – pela própria fase de desenvolvimento – a repreensões verbais ou exaltações pelo bom desempenho ou comportamento exemplar.

Trata-se ao mesmo tempo de tornar penalizáveis as frações mais tênues da conduta, e de dar uma função punitiva aos elementos aparentemente indiferentes do aparelho disciplinar: levando ao

extremo, que tudo possa servir para punir a mínima coisa; que cada indivíduo se encontre preso numa universalidade punível-punidora (FOUCAULT, 1987, p. 203).

Guardando as diferenças com modelo escolar ao qual Foucault se refere, mais rígido, com penas mais duras, por vezes físicas, e padrões de conduta descritos em manuais, o mecanismo permanece, adaptado – ainda que não o suficiente – para os padrões aceitos socialmente na atualidade. A punição atua na disciplina como parte de um sistema de gratificação-sanção, este mecanismo permite qualificar no intuito de reforçar os comportamentos desejáveis ao mesmo tempo em que inibe os inapropriados. Ele opera de modo a construir um sistema de hierarquização dos indivíduos e se alimenta, por meio dos dados coletados, seu processo de acumulação de saberes.

O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que, em todos os dispositivos de disciplina, o exame é altamente ritualizado. [...] A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível (FOUCAULT, 1987, p. 209).

A escola retrata singularmente a força da tecnologia do exame, ela o aplica de modo ininterrupto por todas as etapas do processo de ensino. Essa ferramenta não funciona somente como meio de averiguar a eficácia da aprendizagem, ela também levanta dados e constrói saberes acerca do processo educacional, tornando-se fonte para a elaboração da pedagogia

enquanto ciência, que corrobora o agenciamento técnico-científico postulado pelo paradigma de inclusão anteriormente explicitado.

O exame produz um registro intenso dos resultados gerando vasta documentação que possibilita a classificação dos indivíduos, na escola, permite discriminar sua posição em relação à média na busca de orientar o melhor lugar para encaixá-lo e as técnicas mais eficazes para conduzi-lo. Essa técnica destaca o processo de individualização dos sujeitos. O desenvolvimento desse aparelho de escrita permite o aperfeiçoamento das disciplinas em duas frentes: a primeira possibilita o acesso imediato a informações específicas de cada indivíduo, sempre que se fizer necessário; a segunda acumula elementos para o estabelecimento de saberes que constituirão a norma, os padrões, as médias que nortearão através de campos comparativos e da criação de categorias as classificações, as identificações de desvios, as análises no âmbito da população. As disciplinas tornam acessíveis e relevantes todas as individualidades, o aluno doente tem registrado em seu histórico, em seu prontuário, seus desvios, suas médias, suas notas e inúmeros elementos que lhes destacam suas singularidades. “O exame supõe um mecanismo que liga um certo tipo de formação de saber a uma certa forma de exercício do poder” (FOUCAULT, 1987, p. 211).

Finalmente, o exame está no centro dos processos que constituem o indivíduo como efeito e objeto de poder, como efeito e objeto de saber. É ele que, combinando vigilância hierárquica e sanção normalizadora, realiza as grandes funções disciplinares de repartição e classificação, de extração máxima das forças e do tempo, de acumulação genética contínua, de composição ótima das aptidões. Portanto, de fabricação da individualidade celular, orgânica, genética e combinatória. Com ele se ritualizam aquelas disciplinas que se pode caracterizar com uma

palavra dizendo que são uma modalidade de poder para o qual a diferença individual é pertinente (FOUCAULT, 1987, p. 216).

Ao contrário da sociedade soberana, o regime disciplinar estabelece uma individualização descendente, na qual se destacam os sujeitos desviantes, crianças, anormais, delinquentes e quando se pretende individualizar o adulto são e o normal, busca-se nele as características do desvio. A norma então se estabelece a partir dos estudos e dados levantados prioritariamente pela observação do que se julga anormal. Segundo Foucault, as tecnologias obtidas na organização da sociedade disciplinar, o poder que incide na anatomia do corpo e os saberes acumulados nessas observações e registros, permitiram o surgimento das ciências do homem, a pedagogia é uma delas.

Enquanto tal, o governo pedagógico da infância se nutre de outras tecnologias como as que exploramos anteriormente, com uma finalidade corretiva e normativa. Tanto uma quanto outra tecnologia de poder é positiva, pois a partir delas os saberes, as verdades, os campos e os objetos de conhecimento emergem e se desenvolvem, como visto no capítulo anterior, com vistas a sujeitar o indivíduo, promover sua identidade e escolhas, formá-los por meio de processos de subjetivação que o colocam em sintonia com o biopoder, os seus jogos e capacitações vigentes.

Nesse minucioso sistema cada indivíduo ocupa um lugar específico, professores, alunos, administradores, etc. e são, portanto, afetados de diferentes maneiras, de modo que não se deve falar aqui de opressão, tirania ou violência. Foucault mostra, não apenas em *Vigiar e Punir*, mas em seus primeiros cursos no *Collège de France* como o poder disciplinar e, mais tarde as artes de governar que lhe são correlatas, é um substituto, por assim dizer, da simples violência e, é justamente por

isso, que esses dispositivos produzem os seus sujeitos, quer dizer, subjetivam; são máquinas de governar mais do que simplesmente aparelhos de dominação e violência.

Os indivíduos são sujeitados na escola de diversos modos, conforme seu lugar relativo na rede e, conforme um jogo de verdade (poder/saber) que lhes é imposto. Podem ser tomados como objeto de investigação, mas também como produtores de verdade. São, pois, subjetivados nesses exercícios em que são exortados a falarem de si, contribuir em nas práticas institucionais, examinarem e serem examinados. De fato, esse poder escolar recai muito mais sobre a criança, ou melhor, na *forma* criança, ou dispositivo criança, que a instituição escolar produz e dissemina. Ele, o poder escolar, procura atingir todas elas (as crianças), na mesma *forma*, a mesma linha de normalidade, isto é, não se produz um sujeito qualquer, mas um sujeito calculado pelas práticas de disciplina e governo (VALÉRIO, 2018, p. 28-29).

Enquanto dispositivo, a escola não somente conduz condutas e governa os corpos infantis, como também produz subjetividades, constrói modelos idealizados de sujeitos, individualidades.

Segundo Foucault, um dos processos de subjetivação possíveis, isto é, “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, ou, mais exatamente, de uma subjetividade” (REVEL, 2005, p. 82), é o próprio mecanismo da governamentalidade, mais especificamente as “práticas divisoras” (FOUCAULT, 1995, p. 231) que concebem o sujeito enquanto um objeto e o classificam a partir da comparação com o outro: normal – anormal, doente – são, delinquente – homem de bem. Desse modo, os dispositivos disciplinares, enquanto ferramentas essenciais da governamentalidade biopolítica, atuam diretamente nos indivíduos como um dos mecanismos que conduzem o sujeito.

A educação é uma das formas privilegiadas desse dispositivo de passagem antropogenético; nela conjugam-se, de modo exemplar, as formas de produção de subjetividade, de sentido e de poder nos quais se sustenta o humano (LOPEZ, 2012, p. 284).

Partindo dessa análise, não há dificuldade em pensar o papel de destaque em que se encontra o governo da infância numa sociedade que pretende exercer o poder sobre os indivíduos de forma cada vez mais capilarizada e minuciosa. E, analogamente, pode-se compreender também o papel intransponível até o momento que os agenciamentos reguladores da vida social e normalizadores dos corpos individuais ocorrem, procurando corrigir aqueles que desviam da norma e governar as forças que emergem como forças desreguladoras nesse indivíduo. A escola se evidencia nas engrenagens desse mecanismo biopolítico e anátomo-político como promotora dessa normalização e desse governo sobre a infância, com vistas a formar uma população governável, e os indivíduos como atores capazes de obedecerem e agirem na cena pública. Quanto aos corpos deficientes, nessas engrenagens, são vistos como de menor protagonismo, de engripamento ou de descarrilamento de uma linha que não os aprisiona por completo, mas instiga aos demais que também não se sintam cativos a esses seus mecanismos, inspirando certas sublevações, heterotopias, resistindo a certa homogeneização (PAGNI, 2019b).

Governo da infância

O governo para Foucault se distancia do sentido atualmente popularizado para o termo, que o relaciona exclusivamente ao Estado,

governo ou governmentação diz respeito à condução de condutas, está ligado às relações de poder que se dispersam pela sociedade em forma de rede. O poder para ele não é uma entidade independente, existe enquanto ato e é exercido exclusivamente entre sujeitos, sejam eles coletivos ou individuais (REVEL, 2005, p. 68).

O poder se exerce em rede e, nessa rede, não só os indivíduos circulam, mas estão sempre em posição de ser submetidos a esse poder e também de exercê-lo. Jamais eles são o alvo inerte ou consentidor do poder, são sempre seus intermediários. Em outras palavras, o poder transita pelos indivíduos, não se aplica a eles (FOUCAULT, 2005, p. 35).

Se pensarmos na educação como um conjunto de ações em que uns indivíduos conduzem os outros, logo, a escola se distingue enquanto ferramenta da governamentalidade estatal, pois tem por papel a condução por meio da correção dos corpos infantis que se tornarão os sujeitos adultos, trabalhadores, produtores e cidadãos do amanhã. A infância, por ser constituída por novos seres que acabam de chegar ao mundo, remete a ideia do não-ser, o ser que ainda está por vir. A criança representa o novo, o estrangeiro que acaba de desembarcar, que ainda não pertence a este mundo, ela não possui a linguagem organizada, nem o pensamento lógico, nem a prudência e nem a racionalidade do adulto já moldado. Ela traz consigo o potencial de renovação do mundo e de lhe configurar em novas, desconhecidas e infinitas possibilidades. A infância pode vir a ser o que não queremos, a desorganização da sociedade estável que possuímos, por isso, ela se tornou um desafio.

Cabe à educação trazer respostas para esse problema. Para tanto, a ciência pedagógica tem o papel de construir os saberes necessários ao

governo da infância e garantir que dela resultem adultos como nós, de lhes passar nossa identidade, cultura, valores para que deixem de ser estrangeiros e mantenham estável a estrutura em que vivemos (DANELON, 2015). Segundo Ariès (2012), a infância é uma invenção moderna, ganhou centralidade nessa sociedade, tornou-se núcleo de estudos de diversas ciências, é na modernidade que a escola organiza seus espaços e metodologias para acolher a infância e tornar-se palco principal de seu processo formativo. A modernidade constrói técnicas específicas para o governo da infância, a partir de estudos, investigações e teorias, essa fase da vida torna-se um verdadeiro laboratório. Enquanto no mundo medieval, as crianças eram consideradas adultos em miniatura, tendo seu universo misturado ao dele, o advento da modernidade possibilitou que a criança passasse a ser vista em suas particularidades: seu corpo considerado frágil e sua racionalidade inapta para cuidar de si mesma. Por essa razão, surge a necessidade de se construírem saberes capazes de proporcionar um processo formativo adequado e capaz de compor um corpo adulto disciplinado.

A escola que emerge na Modernidade conjuga em seu interior uma série de saberes – da Filosofia, da Medicina, da Biologia, do Direito, da Psicologia – sobre a infância, sobre o professor, sobre ensino e aprendizagem, estabelecendo padrões desejáveis de formação, de comportamento, de pensamento. São saberes sobre a infância e sobre a educação que tornam possíveis exercícios de poder sobre o professor e sobre a criança (DANELON, 2015, p. 221).

Esse período que, de acordo com Pagni (2010, p.103), podemos compreender como de “descoberta da consciência da infância”, coincide com o tempo histórico analisado por Foucault (2008a), no qual se

ampliam as formas de governamentalidade da população, agregando ao modelo único de poder soberano, o “exercício da arte de governo pastoral”.

Dessa perspectiva de análise, a pedagogia parece ser uma das artes que aspirou a governar especificamente a infância, com a finalidade de transformar a resistência que os infantes lhes oferecem em um governo de si, consciente, próprio do adulto e do cidadão, que obedece ao instituído, a partir da consciência de sua particularidade. Por sua vez, mediante as intermináveis resistências da infância a tal exercício de governo, a arte pedagógica se reformula, desde então, no sentido de produzir outros modos de governo de si, das relações com o mundo e com os outros, na modernidade, entretecendo-se com outras formas de governamentalidade (PAGNI, 2010, p.103).

A instituição escolar por meio do professor e embasada pelos saberes da ciência almeja ser capaz de construir e aplicar um projeto de educação universal, apto a formar todas as crianças de modo a torná-las adequadas aos padrões ideais de sujeito moral, emancipado, racional e dócil. Essas ciências, como pedagogia, medicina, psiquiatria, produzem uma série de discursos baseados em seus saberes, que capturam a criança e sua subjetividade, traçando muitas vezes um destino em potencial para os sujeitos, em boa parte, assumidos por eles, tornando-se presságios do indivíduo que está por vir. Esses discursos, oriundos da observação sistemática das crianças no dispositivo escolar e registrados regularmente, sustentam sistemas de classificação e de diagnóstico dos indivíduos, orientam a constituição da norma e alimentam a formação desses saberes de modo circular e contínuo. Esse sistema de diagnóstico e de classificação é fundamental para o funcionamento da máquina de governamentalidade, na medida em que tais discursos capturam as subjetividades, eles justificam

a existência de instituições de correção, como a escola (FOUCAULT, 2002b).

A correção, como vista anteriormente, é ferramenta fundamental da biopolítica, pois o corpo social, pais, governantes, família e educadores buscam ao máximo evitar o desenvolvimento de figuras indesejáveis decorrentes do desvio da norma.

[...] as instituições disciplinares – a escola, entre elas – encontraram um campo de saber que justificasse sua existência: há um comportamento a ser corrigido; há um caráter a ser formado; há um sujeito a ser governado. Os desvios de comportamento, psiquiatrizados no século XIX, denotam uma deformidade na formação. [...] O sujeito do século XIX deve ser disciplinado, corrigido e governado em todo o seu processo de formação. Trata-se do governo da infância. [...] A escola aparece como uma instituição poderosa de adestramento, de disciplinamento e de governo das crianças. Uma poderosa engenharia de formação de sujeitos normalizados, de sujeitos governados a fim de produzir comportamentos desejáveis e assimiláveis ao padrão de normalidade. Trata-se da escola enquanto um espaço de formação (*Bildung*) de sujeitos civilizados (DANELON, 2015, p. 226).

Para Foucault (2002a) as disciplinas são uma modalidade de poder, através delas se obtém um saber sobre os sujeitos ao mesmo tempo em que produz discursos e o próprio sujeito que se torna ao mesmo tempo produtor e produto do discurso. Esses saberes nascem das práticas de controle e vigilância e o discurso, na sociedade disciplinar, busca produzir a verdade sobre o sujeito, o que Foucault denomina de vontade da verdade. Essa produção de verdades baseia-se nas instituições disciplinares, são elas que “se apoderam dos discursos [...] para produzir verdades sobre o sujeito, produzir normalidade e anormalidade.” (DANELON, 2015, p. 231).

A sociedade moderna, enquanto sociedade disciplinar é atravessada pela reestruturação do sistema penal e judiciário que abandona seus padrões moralizantes medievais e passa a basear-se nos padrões de legalidade na busca pela organização da sociedade. Para determinar o legal e o ilegal a análise gira em torno do que traz mal para a sociedade. O controle busca punir quem a danifica ou perturba, mas também pretende agir sobre os riscos em potencial existentes nos indivíduos. No ordenamento da sociedade disciplinar, a justiça não deve efetuar a punição das ações que existem ainda como potência, esse controle específico é papel das instituições de formação de pessoas, como escola, hospitais, prisões, fábricas que – por meio da vigilância sistemática – atuam enquanto ferramentas principais na educação dos indivíduos, moldando-os e enquadrando-os na legalidade, produzindo pessoas e subjetivações, um cenário que Foucault denomina como ortopedia social (2002a).

A escola se forja enquanto a principal instituição de formação da população, cientificamente apoiada pela pedagogia, tornou-se importante produtora de verdades sobre os indivíduos e sobre técnicas de ensino, metodologias e aprendizagem, ferramenta fundamental na correção e no governo da infância. Por meio do currículo a governamentalidade orienta que tipo de cidadão a escola deve formar, esse dispositivo planeja e controla as atividades pedagógicas e tem por objetivo político produzir um modelo de cidadão. Essa prática implica na normalização do estudante, pois, a partir do momento que busca construir o sujeito ideal, ela exclui os desviantes (DANELON, 2015, p. 236).

Temos na escola a elaboração de um complexo mecanismo de vigilância e controle que disciplina, molda e elabora os sujeitos desejáveis; ela acolhe a infância e a captura na tentativa de tornar esses seres ainda ingovernados, esses sujeitos estrangeiros, em corpos dóceis e disciplinados,

formar indivíduos que possam ser incluídos nas engrenagens da sociedade e do mercado, devidamente adequados aos padrões de normalidade e aptos para serem agentes de produção e de consumo. Na sociedade moderna, as instituições disciplinares atuam como pilares da governamentalidade e a escola se destaca pelo seu papel de responsável pelo governo da infância.

Os ingovernáveis, ora representados por grupos que se colocam à margem dos mecanismos da governamentalidade neoliberal, ora pelos corpos que escapam dos dispositivos que buscam incluí-los nessa máquina, representam “certa impotência do pleno governo estatal” expondo alguma fragilidade da biopolítica neoliberal (PAGNI, 2018, p. 206). O funcionamento adequado dessa estrutura política e econômica do governo neoliberal, que também se configura como modo de vida, requer a participação de todos os indivíduos em sua dinâmica de produção e consumo. Seu aperfeiçoamento procura sempre construir meios de agregar novos segmentos para que nenhum escape de sua regulamentação. Os grupos que demonstram resistência a se adequarem à norma e a pertencerem ao jogo da governamentalidade neoliberal são expostos “a viver uma vida sem regras e a existir num Estado de exceção” (PAGNI, 2018 p. 207).

Cenas e sinais de resistência

O papel central desempenhado pela escola, enquanto dispositivo fundamental de governo da população, propicia ao Estado que mantenha a gerência tanto da informação quanto da economia. Entretanto, essas ferramentas de controle têm sua eficácia reduzida quando segmentos da população se encontram alheios ao seu poder, fora de sua

regulação. Incluir, sob essa perspectiva, passa a ser fundamental na expansão e no fortalecimento desse modelo de governamentalidade. Todos os indivíduos precisam estar vigiados, sob controle do Estado, inseridos no interior da estrutura e normalizados. Por essa razão, percebe-se que a inclusão social se torna peça fundamental nos mecanismos da biopolítica neoliberal. Contudo, no modo de funcionamento da escola, sobretudo quando assume a sua feição neoliberal, se apoiando em uma racionalidade governamental empresarial e promovendo a formação do capital humano (PAGNI, 2019b), o que se vê é uma inclusão que ocorre de maneira descendente, nem sempre com a participação dos demais atores da escola, muito menos daqueles que trazem em seu corpo a inscrição “deficiente”. Pensar numa outra forma de inclusão seria uma maneira de pensar taticamente as lutas para que esses corpos e as comunidades que os reúnem criem espaços para que sejam visibilizados, assumam seu lugar na enunciação e em processos de subjetivação produzidos pela escola, ampliando seus direitos como também o engajamento em lutas imediatas, locais e transversas.

Ao que tudo indica, a observação desses focos de resistência se faz urgente e deveria ser tomada como prioritária nesse terreno da inclusão escolar. Para isso, também, a escola e os dispositivos de inclusão nela em curso poderiam se rever, deixando de se fixar somente no currículo, na adaptação curricular e nos AEEs, para expandir sua percepção às alianças promovidas e aos acontecimentos produzidos pelos encontros desses corpos deficientes nessa mesma instituição.

No caso disparador destas reflexões, ficcionalmente reconstituído nessas páginas, encontramos não somente os paroxismos, as contradições de dois paradigmas distintos de Educação Especial ou, mesmo, um dispositivo que afirma uma racionalidade econômica e uma configuração

biopolítica neoliberal, como também indícios dessas resistências e desses encontros.

Nota-se uma mostra desse tipo de resistência manifesta por tais encontros numa cena composta por dois planos.

Retrato ficcional 5

No segundo plano, ao fundo, avistamos uma criança que caminha pelo parque da escola de mãos dadas com a profissional de apoio. Seu diagnóstico e seu estigma são o autismo e a saída natural para a inquietação que ele demonstra pelas atividades da turma se dá num certo modo de exclusão, sempre que se agita é levado para esses passeios que o agradam e tranquilizam, ao mesmo tempo em que o afastam momentaneamente do convívio com as demais crianças. Já no primeiro plano, avistamos uma turma, em atividade com sua professora, sentados em roda no pátio, todos cantam. De música em música a professora apresenta os animais para os seus alunos. Sua escolha não foi aleatória, nessa turma também existe um aluno com diagnóstico de autismo, ele também se incomoda com a rotina e inquieta-se facilmente com as atividades propostas, mas a professora percebeu que o ato de cantar o acalma. Assim, todo o seu planejamento é construído sobre esse eixo, com o uso constante de músicas e do cantar coletivo ela o inclui, respeitando seu modo de existir e permitindo o convívio integral a ele e às demais crianças de sua turma.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

Nessa cena contrapõem-se dois modos de pensar e de fazer a inclusão, o primeiro como já descrevemos anteriormente, procura grupos homogêneos, normatiza os sujeitos e deixa de lado aqueles que não se enquadram na norma, se o sujeito não atinge o esperado, não se encaixa ou se de algum modo interfere nos resultados que se almeja para o restante

do grupo, ele é de alguma forma afastado dos demais, seja fora, ou mesmo dentro da sala de aula, ao fundo, realizando alguma atividade qualquer, ou mesmo nenhuma. Por outro lado, o segundo modo procura construir um ambiente no qual todos possam aprender e participar, essa construção inicia-se com a observação dos sujeitos, com a escuta subjetiva de seus anseios e necessidades e com a consequente formação de contextos de aprendizagem democráticos e inclusivos. Assim, essa professora resiste às práticas normalizadoras e excludentes, disseminadas por tantas outras escolas, e demonstra saídas que tangenciam esse modelo e permitem-nos pensar além dele.

Ainda no cenário que propusemos, encontramos noutra cena a exposição de uma resistência isolada, quase silenciada e vencida pela racionalidade hegemônica que se apoia nos saberes medicalizados da Educação Especial.

Retrato ficcional 6

Retratamos uma reunião na qual se discute a evolução do aprendizado de cada criança, de acordo com o proposto para suas turmas e esperado de suas idades. Nessa dinâmica, um caso nos chama a atenção. Um professor recém-chegado questiona a caracterização de uma de suas alunas como público alvo do AEE. Em vão ele argumenta não ver razões para que ela carregue esse estigma, ou frequente as terapias ou mesmo venha a fazer uso de fármacos. Afirma que, apesar de seu desenvolvimento não se enquadrar aos parâmetros esperados para a faixa etária, ele percebe um ganho substancial com as atividades propostas, no ritmo e momento próprios que ela possui, mas sem algum comprometimento cognitivo evidente que a impeça de “acompanhar” a turma. Suas falas são vencidas, ela tem um laudo e seu corpo já se encontra marcado por ele.

Fonte: Memórias e registros de vivências da pesquisadora.

Essa racionalidade corretiva que patologiza os corpos que desviam da norma é um obstáculo difícil de ser combatido. Dissemina-se pelo corpo social, pelas instituições e lares de modo tão capilar que pais e professores tornam-se verdadeiros aferidores de padrões. A criança, e também os pais e professores, cobram e são cobrados para que ela apresente o desenvolvimento adequado a cada fase de seu desenvolvimento, conforme determinado pela literatura médica e pedagógica. Qualquer desvio do padrão de desenvolvimento esperado é esmiuçado, sempre que possível, por inúmeros testes, exames e os mais diversos especialistas em busca de algum sinal no corpo que justifique esse atraso, por menor que ele se apresente. Espera-se e exige-se dos sujeitos que atinjam determinados resultados, caso contrário, podem vir a ser diagnosticados e rotulados por uma enfermidade de desvios classificados pela literatura da área, e posteriormente tratados a fim de minimizar em seus corpos as manifestações dos mesmos, tornando-os o mais próximo possível do que se considera normal.

Os corpos deficientes apresentam, muitas vezes, modos de vida que não se governam a partir dessas regras homogeneizadoras. Assim, práticas inclusivas normalizadoras acabam por excluí-los dentro de sua inserção no espaço físico das escolas, ou por agredir suas subjetividades na medida em que elas tencionam esses sujeitos para que se enquadrem nos padrões esperados. Ainda assim, pudemos perceber sinais de resistência que apontam para a construção de práticas inclusivas nas quais esses sujeitos tornem-se protagonistas. Para tanto, é preciso que pais e docentes eduquem o olhar, percebam através do diálogo ou da observação, os caminhos que esses sujeitos apontam e servem de entrada para seus padrões próprios. Como a professora que canta envolvendo toda a turma nos temas que pretende abordar e no universo musicalizado daquela criança que se

acalma e fixa sua atenção por meio das canções. Ela foge à regra das condutas mais comuns que procuram por fórmulas a serem seguidas e reinventa seu planejamento incluindo aquela criança sem forçá-la a ter um comportamento para se encaixar e sem excluí-la. Além de reinventar as práticas, é preciso ao educar os olhares, vigiar os julgamentos, como no retrato do professor que discorda do diagnóstico de sua aluna. Esse exemplo nos alerta para os excessos consequentes de nossas vidas medicalizadas. O desenvolvimento da ciência, de testes, padrões e diagnósticos precisos são de suma importância social, contudo, tendemos a patologizar quaisquer comportamentos desviantes forçando, por vezes através do uso de fármacos, para que crianças, e indivíduos de todas as idades, atinjam os resultados esperados para aquela faixa etária. Olhar as individualidades, os modos de vida, o tempo próprio de cada sujeito, respeitando-o, sem buscar ligar essas características necessariamente a uma patologia, é um caminho diverso que podemos aprender com esses pequenos focos de resistência percebidos.

Considerações Finais

A partir de um caso empírico-ficcional, problematizamos as práticas de inclusão escolar buscando tecer uma rede que rastreia na PNEEPEI de 2008, suas aproximações com os signos e saberes da Educação Especial. Para tanto, recorreremos brevemente à historiografia desse campo, observando alguns momentos chave da construção de seus poderes e características fundamentais de seus saberes. Utilizamos parte do arsenal teórico de Michel Foucault para orientar as análises elaboradas ao longo dessa dissertação.

O caso proposto foi concebido num espaço-tempo que se pretendia ser momento de passagem para uma concepção mais ampla de inclusão. Apesar de apoiada em ideais de democratização da educação, e de almejar construir espaços e práticas de uma “inclusão radical”, os debates e regulamentações do período não conseguiram conceber uma inclusão sustentada pelo processo de convívio com a diferença. Em sua tentativa de transição de um paradigma excludente para um estritamente inclusivo, marcada no Brasil pela promulgação da PNEEPEI, não conseguimos afastarmo-nos do modelo científico-biológico no qual se apoiam os saberes da Educação Especial. Assim, as práticas inclusivas mantêm-se, em sua maioria, dentro de uma racionalidade corretiva que procura ajustar os sujeitos à norma, sempre que possível, implicando num processo pelo qual quem é incluído deve, para tanto, muitas vezes, abrir mão de partes de seus modos de existência.

O cenário paradigmático que retratamos para ilustrar a realidade demonstra a relutância dos atores em transpor esse paradigma normativo manifesto pela conservação de uma Classe Especial. Esse caso demonstra que as políticas que legislam sobre a inclusão não implicaram suficientemente em alterações na racionalidade da formação de professores. O corpo social também reluta nessa transição, podemos observar isso na postura de muitos pais que optaram por essa modalidade de ensino para seus filhos naquele momento, consideramos que essa recusa esteja ligada à concepção de um modo de vida neoliberal que acaba por conduzir e limitar as práticas de inclusão a atuarem como um dispositivo de governamentalidade e normatização, a serviço dos interesses do mercado e que, na prática, podem resultar numa espécie de racismo de Estado. Percebemos que, durante essa tentativa de transição, não era consenso entre professores e pesquisadores, o apoio ao modelo de inclusão radical proposto. Essas discordâncias acabaram por se evidenciar, mais recentemente, no apoio de muitos segmentos, do corpo social e de pesquisadores, a medidas legais que retrocedem os avanços obtidos durante a trajetória das políticas inclusivas - conforme abordamos brevemente os impactos do Decreto 10.502/2020, que restabelece as escolas e classes especiais no território nacional (BRASIL, 2020).

Contudo, essas experiências vivenciadas nas últimas duas décadas ensaiam, a partir de alguns focos de resistência a esse modelo neoliberal de inclusão, possíveis fugas dessa racionalidade corretiva. Os encontros promovidos pela presença e convivência com esses corpos deficientes permitem uma certa ruptura na alienação que nos é imposta, permitindo-nos refletir, a partir de seus modos de vida, na nossa própria existência, potências e fragilidades, trazendo elementos disparadores para outras reflexões e podendo abrir portas para a construção de resistências

organizadas ao modo de vida que nos é imposto e para a elaboração de uma concepção de inclusão verdadeiramente apoiada na valorização da diferença, no respeito às singularidades e que permita dar voz, visibilidade e protagonismo a esses sujeitos que, até então, habitavam as margens.

Referências

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

AZEVEDO, Fernando de et al. **Manifestos dos pioneiros da educação nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Massangana, 2010.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Tensões e contradições na política nacional de inclusão escolar: sobre a SECADI. In: **VIII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial**, Londrina. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politica-educespecial.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2019.

_____. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lex: **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961, Seção 1, p. 11429. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

_____. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Lex: **Diário Oficial da União**, Brasília, 01 out.2020, Seção 1; p. 6. Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:**

integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1993.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

COLOMBANI, Fabiola; MARTINS, Raul A. O Movimento Higienista como Política Pública: Aspectos Históricos e atuais da Medicalização Escolar no Brasil. **RPGE – Revista on-line de Política e Gestão Educacional**. Araraquara, v. 21, n. 1, p. 278-295, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9788>>. Acesso em: 19 fev. 2019.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Haroldo (org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 2002a.

_____. **Os anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002b.

_____. O sujeito e o poder. In: RABINOW, Paul.; DREYFUS, Hubert. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

_____. **Em defesa da sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos & Escritos IV. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

_____. **História da Sexualidade:** a vontade de saber, vol.2.13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Microfísica do poder.** 26.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal. 2008a.

_____. **Segurança, território, população:** Curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **Nascimento da biopolítica:** Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação.** 2.ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.

HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Multidão:** guerra e democracia na era do império. Rio de Janeiro: Record, 2005.

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

LOPES, Maura C. Políticas de inclusão e governamentalidade. **Educação & Realidade.** Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153 – 169, maio/ago. 2009.

LOPES, Maura C.; RECH, Tatiana L. Inclusão, biopolítica e educação. **Educação.** Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 210-219, maio/ago. 2013.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. Estâncias: sobre a transmissão do inapreensível. In: PAGNI, Pedro A.; BUENO, Sinésio F.; GÉLAMO,

Rodrigo P. (org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

MACHADO, Roberto et al. **Danação da Norma**: medicina social e constituição da psiquiatria no Brasil. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér A educação especial no Brasil: da exclusão à inclusão escolar. **Pedagogia ao Pé da Letra in Educação, Educação Especial**, mar 2011. Disponível em: <<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/mantoan.pdf>>. Acesso em: 01 fev. 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, mai/ago., 2010.

MONARCHA, Carlos. Testes ABC: Origem e desenvolvimento. **Boletim Academia Paulista de Psicologia**, ano XXVIII, nº01/08, p. 07-17, 2008.

NEGRI, Antonio. El monstruo político: vida desnuda y potencia. In: GIORGI, Gabriel; RODRÍGUEZ, Fermín (comps.). **Ensayos sobre biopolítica**: excesos de vida: Michel Foucault; Gilles Deleuze; Slavoj Žižek. Buenos Aires: Paidós, 2007.

PAGNI, Pedro Angelo. Dez Anos da PNEEPEI: uma análise pela perspectiva da biopolítica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84849, 2019a. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/183826>>. Acesso em: 01 out. 2020.

_____. Resistências ao cotidiano escolar de exceção: o ingovernável, a

desobediência e o julgar reflexivo. In: GALLO, Silvio e MENDONÇA, Samuel. **A escola: uma questão pública**. São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

_____. **Biopolítica, deficiência e educação: outros olhares sobre a inclusão escolar**. São Paulo: Editora Unesp, 2019b.

_____. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 99-123, set/dez., 2010.

_____. O ingovernável dos corpos e das multidões na escola: formação ética, resistências e alteridade radical. In: RODRIGUES; Allan, C.; BERLE, Simone e KOHAN, Walter O. (Org.). **Filosofia e educação em errância: inventar escola, infâncias do pensar**. Rio de Janeiro: Nefi, 2018.

RECH, Tatiana L. A inclusão educacional como estratégia biopolítica. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

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

SANTOS, Iolanda M.; KLAUS, Viviane. A inclusão e o sujeito empresário de si. In: FABRIS, Eli T. H.; KLEIN, Rejane R. (org.). **Inclusão e biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 1.579, de 19 de dezembro de 1917. Estabelece diversas disposições sobre a instrução pública do estado. Lex: **Diário Oficial, São Paulo**, 28 dez.1917, p. 5856.

TINÔCO, Saimonton. **Inclusão escolar: análise de consensos e dissensos entre pesquisadores brasileiros da educação especial.** Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Estadual de São Carlos, São Carlos, 2018.

THOMPSON, Oscar. **Anuário do ensino do Estado de São Paulo.** São Paulo: DIRECTORIA GERAL DA INSTRUÇÃO PÚBLICA, v. 1, 1917.

UNESCO. **Declaração de Salamanca:** Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos:** Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtien, 1990.

VALÉRIO, Raphael Guazzelli. **A política é a produção da humanidade: implicações à formação humana a partir do dispositivo da antropogênese e da vida nua.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências Marília, 2018.

Sobre a autora

Nascida em Santa Fé do Sul, interior de São Paulo, Bruna Carla de Carvalho Amaral é mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP - Campus de Marília (2021), e doutoranda em Educação pelo mesmo programa na linha de pesquisa História e Filosofia da Educação. Cursou Especialização em Educação Especial e Inclusiva (2019) e possui licenciatura em História pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP (2007). Atualmente é membro do corpo técnico-administrativo da UNESP de Marília e pesquisadora junto ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia - GEPEF coordenado pelo Prof. Dr. Pedro Angelo Pagni.

SOBRE O LIVRO

Catálogo

André Sávio Craveiro Bueno – CRB 8/8211

Normalização

Livia Pereira Mendes

Diagramação e Capa

Mariana da Rocha Corrêa Silva

Assessoria Técnica

Renato Geraldi

Oficina Universitária Laboratório Editorial

labeditorial.marilia@unesp.br

Formato

16x23cm

Tipologia

Adobe Garamond Pro

É com os corpos deficientes e não sobre eles.

As normativas da inclusão, que legislam um controle corretivo sobre os corpos e os processos de produzir conhecimento, reduzem as singularidades e as oportunidades de radicalmente superarmos um modelo escolar que já não aguenta mais. É costurando esses fios teórico-filosóficos, de legislação, das experiências e paradigmas escolares que a trama desta obra nos convida a duvidar, a interrogar, a produzir diferença e também esperança, nos lembrando que a nossa história é a nossa força.

PRISCILA TAMIS

psicóloga, professora universitária
e escritora.

A obra *Retratos da inclusão escolar: problematização de um caso a partir da biopolítica de Michel Foucault* é leitura obrigatória para compreender a relevância dos estudos foucaultianos à educação. A problematização das produções de saberes nas práticas educativas possibilita a análise do desafio da política inclusiva na atualidade. Por meio de casos ficcionais, a autora, instrumentaliza conceitos foucaultianos, na leitura da racionalidade inclusiva, tangenciando-os a pontos fundamentais de práticas escolares. Apesar do alerta acerca da ação da biopolítica, a autora reitera a possibilidade de construções de práticas inclusivas em diálogo com a diferença, rompendo com as políticas de formação de corpos deficientes, pela categorização deles, para tomá-los como *corpo-potência* de experiências formativas de singularização. Essa política afirmativa da *vida deficiente* é sem dúvida ponto central da obra. O escrito se faz espaço para outras potentes reflexões educativas, pela força em que apresenta a diferença dos *corpos-deficientes* na escola, e o rigor teórico-metodológico para a compreensão da biopolítica em Michel Foucault e das ações de resistência.

PROFA. DRA. VANESSA REGINA DE OLIVEIRA MARTINS

Universidade Federal de São Carlos



**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora



Programa PROEX/CAPES:

Auxílio N° 396/2021

Processo N° 23038.005686/2021-36

ISBN 978-65-5954-293-2



9 786559 542932