

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES**

TESE DE DOUTORADO

Fernanda de Camargo Machado

Santa Maria, RS, Brasil

2015

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL
E SENSIBILIZAÇÃO
PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES**

Fernanda de Camargo Machado

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação Educação, Linha de Pesquisa Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

Orientador: Profa. Dra. Márcia Lise Lunardi Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil

2015

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Machado, Fernanda de Camargo
Racionalidade neoliberal e sensibilização para a
inclusão escolar de deficientes / Fernanda de Camargo
Machado.-2015.
172 p.; 30cm

Orientadora: Márcia Lise Lunardi Lazzarin
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2015

1. Inclusão escolar 2. Sensibilização 3. Deficiência
4. Neoliberalismo 5. Governamentalidade I. Lazzarin,
Márcia Lise Lunardi II. Título.

©2015

Todos os direitos autorais reservados a Fernanda de Camargo Machado. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser feita com autorização da autora.

E-mail: nandadecm@yahoo.com.br

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**


A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Tese de Doutorado

**RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO PARA A
INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES**

elaborada por
Fernanda de Camargo Machado

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:


Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dra.
(Presidente/Orientador)


Alfredo José da Veiga Neto, Dr. (UFGRS)


Maria Manuela Alves Garcia, Dra. (UFPEL)


Elisete Medianeira Tomazetti, Dra. (UFSM)


Marilda Oliveira de Oliveira, Dra. (UFSM)

Santa Maria, 16 de março de 2015.

GRATIDÃO

Muito esperei por este momento: agradecer! Fica aqui o reconhecimento simples, mas muito sincero, de alguns felizes encontros que tive no percurso de realização deste trabalho.

Família amada: tão bom saber que tenho para onde voltar! Vocês confiaram em mim e apostaram comigo na realização deste sonho, que é um dos meus maiores projetos de vida. Quando resolvi seguir a carreira acadêmica, tive apoio incondicional em todos os sentidos. Nada se compara a ir “pra fora”, tomar um mate com o pai, a mãe, a mana, e ver o sorriso do Ígor e do Artur. Amo vocês!

Márcia: tu estás em cada página deste trabalho, seja como leitora, seja como inspiração. Nem preciso dizer que ele também é teu! Agradeço por esses dez anos de estudo, de convivência, de amizade, mas agradeço, principalmente, pela confiança e pela paciência que te fazem mais do que uma orientadora. Serás sempre a nossa “Ori”, que é uma forma carinhosa de tratar quem tanto admiramos.

Professores da banca examinadora: meu sincero agradecimento às contribuições que me fizeram e que continuam fazendo, convidando-nos a seguir pensando. Para além do protocolo, preciso destacar meu profundo respeito e lisonja pelo olhar dispensado a esta pesquisa. Espero continuar as conversas em outros momentos.

Grupo de Pesquisa: quantas sessões de terapia são poupadas quando temos colegas-amigas! Nosso elo é mais do que um tema ou uma perspectiva de pesquisa: vocês me fazem muito bem! Muito, muito obrigada pela parceria, pelo companheirismo, pelas manhãs e tardes de estudo, que, apesar de sérias, se tornam leves à medida que ouço uma gargalhada da Liane, recebo um chimarrão levado pela Mônica, ouço uma sugestão da Simoni, vejo uma imitação hilária da Juliana, escuto uma experiência da Priscila ou um comentário da Carol, da Dinara, da Ravele e da Marcele. Em especial, agradeço aos importantes *insights* da Eliana, que também tem me acompanhado desde as primeiras aproximações com esse tal de Foucault.

Cinara, Liliana, Marli, Mônica, Vivien, Viviane: obrigada pelas mais divertidas segundas-feiras de todos os tempos! Pelas anotações feitas em guardanapos, pelos

planos de viagens a se concretizarem depois dos “docs”, pelos conselhos, pelos mapas astrais, pelas risadas, etc. Ah, não vamos nos esquecer de agradecer à Lourdes! Esse doutorado não seria o mesmo sem vocês!

Grupo Selete (Carol, Deisi, Pri e Rafa), Grupo do NTE (Flávio, Géverson, Mara, Rafael, Suélen, Tati) e “Companheira” Luciana: feliz de mim que tenho amigos, poucos e ótimos! Parceiros de muitas batalhas, agradeço pelo companheirismo de todas as horas, pela torcida e pela paciência. “Não posso ir, estou trabalhando na tese”: essa resposta vocês muito ouviram e sempre entenderam.

Um “salve” especial ao Professor Fábio, que me ensinou a priorizar meu doutorado, apesar de todas as circunstâncias em contrário, e ao Instituto Federal Farroupilha, minha nova casa, que possibilitou afastamento parcial para conclusão desta pesquisa.

Ângela e Dani: agradeço pelas incontáveis horas de trabalho para não me deixar “pirar”. Brincadeiras à parte, obrigada pelos grandes aprendizados dos últimos tempos.

Enfim, todos os que fizeram parte deste processo, sintam minha sincera gratidão.

Namastê!

Pensar não consola nem torna feliz. Pensar se arrasta languidamente como uma perversão; pensar se repete diligentemente em um teatro; pensar se joga do copo de dados. E quando o acaso, o teatro e a perversão entram em ressonância, então o pensamento é um transe; e vale a pena pensar.
(FOUCAULT, 2000, p. 251).

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES

AUTOR: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO
ORIENTADOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, 16 de março de 2015.

“Sensibilizar” é um dos verbos mais chamados à conjugação nas atuais políticas de inclusão no Brasil. Vários documentos ressaltam a urgência histórica de acesso, participação e aceitação de todos, especialmente na escola comum, e a convivência entre deficientes e não-deficientes vem sendo promovida com grande destaque na Contemporaneidade. Esta tese propôs problematizações sobre a proveniência, a emergência, o funcionamento e os efeitos desse chamado no país. Para tanto, debruçou-se sobre um conjunto de documentos, que inclui revistas, manuais, testes, cartilhas e campanhas, os quais objetivam conscientizar a comunidade escolar sobre a inclusão de deficientes. O interesse central desta pesquisa foi compreender como a racionalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no Brasil. Tal problematização mobilizou ferramentas analíticas desenvolvidas por Michel Foucault, entre as quais, destacam-se: governamentalidade, governo pela verdade e subjetivação. A partir de uma inspiração no método genealógico, buscou-se entender como assumimos as práticas de sensibilização como diretrizes de autoconduta frente aos deficientes na escola inclusiva. A analítica indicou a produção de uma “pedagogia da sensibilização para a inclusão” que busca mobilizar todos e cada um a apostar nos benefícios, nos ganhos, nas vantagens advindas da convivência ativa com os deficientes na escola inclusiva. Nessas condições, foi possível destacar a funcionalidade das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes como práticas de governo de si e dos outros, que vêm se produzindo no deslocamento histórico de um risco de conviver para um risco de não conviver. Ao promover o interesse pela transformação de si, pela parceria entre deficientes e não-deficientes, pelo nivelamento de sua própria *performance* inclusiva, a pedagogia da sensibilização vem se mostrando indispensável para a consolidação e manutenção do regime de verdade da inclusão. Técnicas de objetivação e subjetivação próprias de outras modalidades de condução das condutas – tais como a confissão, a direção da consciência e o exame – são remoldadas pelos princípios da cooperação e da concorrência, o que permite visualizar a imanência entre as práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes e a racionalidade neoliberal no Brasil.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Sensibilização. Deficiência. Neoliberalismo. Governamentalidade.

ABSTRACT

Doctoral Thesis
Professional Graduation Program in Education
Universidade Federal de Santa Maria

NEOLIBERAL RATIONALITY AND SENSITIZATION FOR INCLUSION OF THE DISABLED IN SCHOOL

AUTHOR: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO

ADVISER: MÁRCIA LISE LUNARDI LAZZARIN

Santa Maria, March 16th, 2015.

“Sensitizing” is one of the most often used verbs in the current inclusion policies in Brazil. Several documents have highlighted the historical urgency of access, participation and acceptance of all, particularly in the regular school, and the interaction between disabled and non-disabled people has been strongly encouraged in Contemporaneity. This thesis aims at problematizing the provenience, emergence, functioning and effects of this call in this country. In order to do that, it has addressed a set of documents, including magazines, handbooks, tests, guides and campaigns intended to raise awareness of the inclusion of disabled people by the school community. The central focus of this research has been to understand how neoliberal rationality has conducted modes of subjectivation from practices of sensitization for the inclusion of disabled students in school in Brazil. Such problematization has employed analytical tools developed by Michel Foucault, such as governmentality, government by the truth and subjectivation. Inspired by the genealogical method, the study has attempted to understand how we have taken up the sensitization practices as guidelines of self-conduct in relation to the disabled in the inclusive school. The analysis has evidenced the production of a “pedagogy of sensitization to inclusion” that aims at mobilizing everyone to believe in the benefits, gains and advantages provided by active interaction with the disabled in the inclusive school. In those conditions, it has been possible to highlight the functionality of the sensitization practices to include the disabled in the school as practices of government of the self and the others which have been produced in the historical displacement from the risk of interacting to the risk of not interacting. On favoring the interest in the transformation of the self through partnerships between the disabled and the non-disabled and through leveling its very inclusive performance, the pedagogy of sensitization has become indispensable for both the consolidation and the maintenance of the inclusion regime of truth. Objectivation and subjectivation techniques that characterize other forms of conduction of conducts – such as confession, direction of conscience and examination – have been reshaped by the principles of cooperation and competitiveness, and this allows us to visualize the immanence between sensitization practices for the inclusion of the disabled in school and the neoliberal rationality in Brazil.

Keywords: School inclusion. Sensitization. Disability. Neoliberalism. Governmentality.

RESUMEN

Tesis Doctoral
Programa de Estudios de Posgrado en Educación
Universidade Federal de Santa Maria

LÓGICA NEOLIBERAL Y LA SENSIBILIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN ESCOLAR DE DEFICIENTES

AUTOR: FERNANDA DE CAMARGO MACHADO
SUPERVISOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN
Santa Maria, 16 de marzo de 2015.

“Sensibilizar” es uno de los verbos más llamados a conjugar en las actuales políticas de inclusión en Brasil. Varios documentos resaltan la urgencia histórica del acceso, la participación y aceptación de todos, especialmente en la escuela tradicional, y la convivencia entre deficientes y no deficientes que viene siendo promovida con gran destaque en la actualidad. Esta tesis propuso problemáticas sobre la procedencia, la urgencia, el funcionamiento y los efectos de ese llamado en el país. Para eso, se volcó sobre un conjunto de documentos que incluye revistas, manuales, pruebas, modelos y campañas las cuales tiene como objetivo concientizar a la comunidad escolar sobre la inclusión de deficientes. El interés central de esta búsqueda fue comprender como la racionalidad neoliberal viene conduciendo modalidades de individualización a partir de las prácticas de sensibilización para la inclusión escolar en Brasil. Esta problemática activó herramientas analíticas desarrolladas por Michel Foucault, entre las cuales se destaca la Gubernamentalidad: el gobierno por la verdad y la subjetivación. Basándose en el método genealógico, se buscó entender como asumimos las prácticas de sensibilización como normas de auto conducta frente a los deficientes en la escuela inclusiva. La analítica indicó la producción de una “pedagogía de sensibilización para la inclusión” que busca movilizar a todos y cada uno para apostar a los beneficios, ganancias y ventajas provenientes de la convivencia activa con los deficientes en la escuela inclusiva. En esas condiciones, fue posible destacar la funcionalidad de las prácticas de sensibilización para la inserción escolar de estas personas como práctica de gobierno propio y de otros, que se viene produciendo en dislocación histórica de un riesgo de no convivir al riesgo de convivir. Al promover el interés de la propia transformación, por la compañía entre deficientes y no deficientes, por la nivelación de su propia performance inclusiva, la pedagogía de sensibilizar se viene mostrando indispensable para la consolidación y permanencia del régimen verdadero de inclusión. Técnicas de objetivación y subjetivación propias de otras modalidades de conducta de los comportamientos, tales como la dirección de la conciencia, la manifestación y el examen, son adaptadas por los principios de la cooperación y de la concurrencia, lo que permite visualizar la inmanencia de las prácticas de sensibilización.

Palabras clave: Inclusión escolar. Sensibilización. Deficiencia. Neoliberalismo. Gubernamentalidad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Almanak do Amigo dos Surdos Mudos	77
Figura 2 – Cartaz da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro	98
Figura 3 – Cartaz da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro	99
Figura 4 – Edição Especial 196, Revista Nova Escola.	131
Figura 5 – "O que fazem as escolas que incluem de verdade"	131
Figura 6 – Reportagem de capa "24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão"	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Deslocamentos e permanências da noção de risco nas práticas de sensibilização no Brasil.	120
--	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	21
CAPÍTULO 1: APROXIMAÇÃO DO TEMA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO	31
1.2. Fios da problematização	31
1.2. Perspectiva e ferramentas	40
1.3. Materiais empíricos, bastidores e movimentos	49
CAPÍTULO 2: TRAMA HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO	59
2.1. A deficiência como insumo para a caridade cristã: sensibilizar para salvar....	59
2.2. O enlace caridade-filantropia-pedagogia: sensibilizar para corrigir	68
CAPÍTULO 3: CARIDADE, GOVERNAMENTALIDADE E GESTÃO DOS RISCOS.....	79
3.1. Convivência escolar como uma conduta a ser evitada: sensibilizar para proteger	79
3.2. Campanhas nacionais pela educação: sensibilizar para desenvolver	92
CAPÍTULO 4: PEDAGOGIA DA SENSIBILIZAÇÃO NA ECONOMIA POLÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR	105
4.1. Do risco de conviver ao risco de não conviver: sensibilizar para incluir	105
4.2. Emergência de uma “pedagogia da sensibilização”	121
CAPÍTULO 5: LIÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE SENSIBILIZAÇÃO E LAÇOS NEOLIBERAIS.....	137
5.1. “Despertar” de si	138
5.2. Autoaperfeiçoamento em cooperação com a deficiência.....	147
5.3. <i>Rankings</i> de desempenho inclusivo	153
SENSIBILIZAR PARA GOVERNAR.....	161
REFERÊNCIAS.....	165

APRESENTAÇÃO

Opções, dúvidas, renúncias. Regras de um jogo contemporâneo no qual a única ação não consentida é a de não jogar. Jogar já faz parte do jogo. Com Lopes (2009), entendo o contexto contemporâneo como um jogo neoliberal de in/exclusão que funciona de acordo com regras específicas e do qual somos peças e também jogadores. Assim, aceitei o convite que fiz a mim mesma de produzir parte de minha história neste trecho de escrita – em outras palavras, a forma como venho me movimentando nesse jogo. Minha tentativa foi mostrar, até este momento, como fui desenhando minhas opções e também como elas foram me desenhando.

Como sujeitos contemporâneos, enleados nesse cenário multifacetado, volátil, provisório, em que a sensação de escolha implica necessariamente uma série de renúncias, não é possível estarmos incluídos sempre em tudo. Aqui aparece um preceito do jogo: as alternativas de que dispomos não permitem ter ou fazer tudo num mesmo instante. Nessa perspectiva, somos ensinados a apostar na alternativa que nos parece menos arriscada, tendo em vista probabilidades previamente calculadas. E minhas escolhas – ou pelo menos a sensação de que estou escolhendo – trouxeram-me até aqui.

Minha formação inicial é Educação Especial, Habilitação Deficientes da Audiocomunicação¹, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Na ocasião de meu ingresso no curso, em 2002, justificava meu interesse pela área com a curiosidade em relação à língua de sinais, fruto de meus breves contatos com surdos sinalizantes. Queria conhecer “melhor” aquela “comunicação exótica”. Tal vontade de saber aproximou-me do curso, ao mesmo tempo em que me distanciou dele. Logo no primeiro semestre, aquela certeza balançou ao verificar que o curso não era uma cátedra que me daria o mapa ou as coordenadas fixas para desvendar o território desconhecido da surdez. Afinal, a representação de que minha profissão se definiria única e exclusivamente na escolha da graduação ainda era bem forte.

Nesse pêndulo, que me fazia questionar se deveria “ir ou ficar”, resolvi permanecer “incluída” na universidade, mas sabia que isso implicava abrir mão de

¹ Este curso sofreu uma reformulação curricular em 2004. Atualmente, gradua profissionais em caráter generalista, ou seja, não há mais a escolha de apenas uma habilitação.

alguns daqueles interesses e redirecionar o caminho para outros, agora imprevistos. Durante os quatro anos reservados ao curso, procurei participar de tudo o que pude, na tentativa de manter-me no jogo. Ingressei em projetos de cunho piagetiano, assim como fui seduzida pela possibilidade de transformação de nossa “realidade opressora”, a partir da participação em projetos de inspiração marxista.

Não é minha intenção julgar aqui as preferências teóricas e objetivos de tais projetos. Pelo contrário, interessa-me dar visibilidade ao leque de cartas à disposição de cada jogador. Os movimentos do jogo vão se definindo e redefinindo em cada etapa, produzindo efeitos específicos, encaminhando também a escolha das cartas e das formas de apostar. Jogo, cartas, apostas e jogador constituem-se numa relação de coprodução. E seguiu o jogo.

No ano de 2005, iniciei a Prática de Ensino referente ao 7º semestre do curso de Educação Especial, quando tive os primeiros contatos com os chamados estudos de cunho pós-estruturalista. Destes, cito os estudos culturais e os estudos surdos em educação, que me foram apresentados pela Professora Dra. Márcia Lise Lunardi Lazzarin, minha orientadora de estágio naquela ocasião. Passei a questionar-me sobre minhas próprias representações a respeito da educação de surdos. Confesso que não foi fácil efetuar uma análise das narrativas produzidas nos espaços em que me constituo e sou constituída como professora, mas entendi que isso faz parte do necessário exercício da hiper crítica (VEIGA-NETO, 1995).

Nesse período, trabalhei na primeira edição do Curso de Formação de Professores para atuação em salas de recursos multifuncionais, promovido pela Secretaria de Educação Especial (SEESP/MEC), em parceria com a Fundação de Articulação e Desenvolvimento de Políticas Públicas para Pessoas Portadoras de Deficiência e Portadores de Altas Habilidades/Superdotação (FADERS). Tal atividade possibilitou-me acompanhar mais de perto a implementação das políticas públicas, em especial, as políticas de formação de professores para a inclusão escolar, o que me levou, no ano de 2006, à condição de estudante no curso de Especialização em Educação Especial – Déficit Cognitivo e Educação de Surdos, no qual examinei as recorrências discursivas que produzem o espaço a ser ocupado pelo aprendiz surdo no material de formação docente do Projeto *Educar na Diversidade*, do Governo Federal brasileiro.

Essas questões teceram provocações, especialmente em mim, como educadora e formadora de educadores. Sendo mais rigorosa, tal perspectiva já tinha

me capturado, o que me pareceu bastante produtivo, a ponto de pretender continuar nessa linha no curso de Mestrado em Educação da UFSM.

Nesse ínterim, prestei concurso para professor de Educação Especial em diferentes municípios gaúchos, o que me colocou novamente diante de opções: dedicar-me exclusivamente ao mestrado ou dividir meu tempo também com a docência na educação básica. Não posso nem devo negar que sensação de dúvida como algo a ser evitado faz parte dos discursos que me subjetivam. No entanto, olhando por outro ângulo, nenhuma escolha implica risco zero. E a vontade de ascensão profissional no eixo acadêmico fez a balança pender naquele momento para a pesquisa e o magistério superior.

Isso me exigiu novas cartadas. A instabilidade e a insegurança apresentaram-se em suas formas mais angustiantes, pois, no primeiro ano como mestranda, não logrei obter bolsa de pesquisa, o que fez com que eu continuasse investindo em outros concursos e atividades profissionais. Afinal, já sabia de antemão que o investimento intelectual tem demandas específicas e que, para manter-me jogando, precisava acionar outras jogadas, mesmo que isso implicasse menos tempo de dedicação à investigação.

Uma boa oportunidade para, de certa forma, atender a essas exigências foi o trabalho no curso de Especialização em Educação Especial – Educação de Surdos e Déficit Cognitivo. Entremeado nesses “episódios”, foi se produzindo meu projeto de pesquisa de dissertação, pois fui convidada a assumir o papel de “professora formadora” nesse curso. Diante disso, redirecionei meu propósito na dissertação, tentando constituir uma problematização que desse visibilidade à produção do papel do professor de surdos para a inclusão escolar na lógica das sociedades contemporâneas.

Considero importante destacar que, mesmo com nossas hipóteses, aparentemente já alicerçadas em estudos anteriores sérios e comprometidos, sempre há espaço para o acontecimento na pesquisa, o que a torna ainda mais envolvente e parte mesma da vida do investigador. Há momentos em que uma frase lida, uma relação feita muda toda a cadência da escrita. Assim, apresenta-se um desafio de ordenar o caos do pensamento numa nova gramática para o texto dissertativo: um produto nosso que também conduz nossa experiência de pesquisadores, moldando nossa relação com nossos objetos de estudo. Essa

“guinada”, por assim dizer, refere-se aos estudos da governamentalidade, que conheci na metade final da construção da pesquisa desenvolvida no mestrado.

Minha proposta inicial de investigação tinha como intenção realizar uma análise dos discursos produzidos (por) e produtores de alguns materiais destinados à formação docente em educação de surdos no registro da inclusão. Com as leituras efetuadas e as sugestões de colegas e professores, fui instigada a afiar o foco da problematização. Já não me movia mais apenas entender quais os discursos que constituíam os professores de surdos no registro da inclusão escolar. Passei a percebê-los como uma rede de saberes e poderes vinculados a uma determinada forma de governar.

Propus-me, então, a estudar os enunciados da inclusão escolar no campo da formação docente em educação de surdos como um dispositivo de governamentalidade dos sujeitos docentes. Em outras palavras, almejei problematizar os discursos da formação docente nas/das políticas de inclusão e seus efeitos na constituição e controle dos professores de surdos. Por conta disso, desejei debater a produtividade dessas práticas, relacionando-as com a lógica de funcionamento da engrenagem neoliberal.

Tal lógica vem mesclando, constituindo e financiando, entre outras coisas, a própria investigação, tendo em vista que, para minha surpresa, a um semestre de concluir o curso, fui selecionada como bolsista do Programa Demanda Social/CAPEs, em função de bolsas extras do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Assim, é interessante salientar o quanto um julgamento negativo dessas práticas seria incoerente. Nessa perspectiva, todos fazemos parte desse fluxo; de uma forma ou de outra, estamos nele e o movimentamos. Também não se trata de enaltecer as práticas como boas, justas ou necessárias, mas entender os regimes de veracidade que as colocam nessas posições.

A experiência como bolsista delimitou outros códigos a seguir. Entre eles, o fato de não poder assumir outro concurso, fruto de meus investimentos anteriores na condição de “não bolsista”. No entanto, dessa vez não foi tão angustiante, visto que tal regra já havia sido aceita por mim. Não nego o quão prazeroso foi poder aplicar todas as minhas energias na pesquisa: livros, cursos, eventos... Está aí a produtividade do poder, como nos ensina Foucault (2006a): um investimento consentido, viável a partir dessa sensação de liberdade que tanto nos seduz.

No âmbito da pesquisa realizada durante o curso de mestrado, foi possível problematizar a inclusão escolar no registro da diversidade como uma nova forma utilizada pela norma para distribuir cada categoria da diversidade, entre elas, os alunos surdos, em torno de um campo ideal de gravitação, qual seja, os ouvintes, que naquele contexto apareciam como tolerantes. Além de promover o governo dos surdos pela aproximação, uma “pedagogia da sensibilização” já apareceu naquele estudo como uma das principais dobradiças neoliberais que parecem exercer também uma instrumentalidade no eixo do governo de si, a partir do investimento de técnicas de engajamento do professor e da comunidade escolar em relação à presença do aluno surdo.

Diante disso, essa questão abriu uma espécie de aba durante a analítica efetuada na dissertação. Então, tentei amadurecer essa problematização como possibilidade investigativa no curso de doutorado em Educação. Para tanto, tentei por três vezes o ingresso em programas de pós-graduação em Educação que se dedicam aos estudos foucaultianos como perspectiva de pesquisa no Rio Grande do Sul: duas vezes na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2009 e 2010) e uma vez na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2010).

Esses processos seletivos possibilitaram-me aprofundar alguns conceitos, reordenar a materialidade, enfim, continuar pensando. Entre outros espaços de constituição e autoconstituição como investigadora nesse período (que mantenho até o presente momento), cito a participação em projetos, eventos e livros organizados como membro do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos (GIPES/CNPq), que envolve sete universidades gaúchas, e o Grupo Diferença, Educação e Cultura (DEC/CNPq/UFSM), que relaciona duas linhas de pesquisa (Educação Especial e Educação e Artes) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSM.

De 2011 a 2014, atuei como Servidora Pública Federal (Técnica em Assuntos Educacionais) na UFSM. Estive lotada no Núcleo de Tecnologia Educacional (NTE/Gabinete do Reitor), especificamente junto à coordenação da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Com isso, o tempo destinado aos estudos também precisou ser realocado para dar conta dessa nova identidade que vinha assumindo no jogo. Felizmente, com meu ingresso no curso de doutorado em Educação nessa mesma Universidade, em 2012, pude reduzir minha jornada de trabalho. Isso implicou ônus

financeiros. Contudo, ao tomar a vida acadêmica como um investimento em longo prazo, com retornos de diferentes ordens, creio que valeu a pena mais essa escolha.

Além disso, na metade de 2014, fui nomeada Professora de Educação Especial no Instituto Federal Farroupilha – Campus Alegrete. Mais um compromisso, mais uma oportunidade para olhar para os discursos que circulam na área da Educação, além da oportunidade de iniciar uma carreira acadêmica, no âmbito da docência, como eu tanto queria. Viagens semanais, planos de aula... Outras tarefas capturavam-me e dividiam espaço com a tese.

Cabe aqui também destacar um redesenho, ou melhor, uma ampliação dos meus interesses de pesquisa. O enfoque no professor de surdos no registro da inclusão escolar levou-me à problematização da polivalência e da tolerância como imperativos que objetivam e subjetivam não somente os professores de surdos, mas todos os envolvidos na escola – e não somente os sujeitos docentes. Dessa forma, pareceu-me central, produtivo e interessante compreender como estão sendo gestadas condutas, competências e atitudes que visam ao engajamento dos sujeitos da educação na causa inclusiva. Nesse contexto, não coloco mais a educação de surdos no centro de minhas intenções investigativas. Isso não significa um completo abandono, visto que a própria educação de surdos se movimenta nessa racionalidade. Trata-se apenas de mais uma questão de escolha, de uma ampliação de foco, movida pelos novos direcionamentos que o jogo foi tomando para mim.

Tendo em vista o papel estratégico que a sensibilização exerce no cenário educacional, produto desse tipo de análise específica que tentei empreender, questionei-me como estamos nos constituindo sujeitos sensíveis à presença da diversidade no âmbito da inclusão escolar. Sendo mais pontual: **como a governamentalidade neoliberal vem conduzindo modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão de deficientes no Brasil?**

Essa questão de pesquisa fez parte desta outra etapa do meu próprio jogo, tornando-o mais complexo. Enfim, desejei continuar jogando e, se possível, produzindo inversões que permitissem entender como ele foi se desenhando e se queremos continuar apostando com as mesmas cartas, governando-nos por essas mesmas verdades.

Faço essa provocação inicial no Capítulo 1, “Aproximação do tema e estratégias de ação”. Nele, busco situar a pesquisa, nas subseções “Fios da

problematização”, “Perspectiva e ferramentas” e “Materiais empíricos, bastidores e movimentos”.

Para trazer da história elementos que permitissem compreender o presente, organizei o Capítulo 2, “Trama histórica das práticas de sensibilização”. O que atualmente chamamos de “sensibilização para a inclusão” mostra algumas faíscas provenientes das práticas caritativas dirigidas aos deficientes nas instituições especializadas, a partir do século XIX no Brasil. No entanto, antes de tratar dos discursos da caridade e sua relação com o âmbito escolar, busquei trazer alguns princípios vinculados ao regime de verdade do Cristianismo na subseção “A deficiência como insumo para a caridade cristã: sensibilizar para salvar”. Isso porque a condução de um tipo de preocupação de sujeitos não-deficientes em relação a deficientes no Brasil se mostrou “anterior” à própria constituição da maquinaria escolar moderna. Quer dizer, a preocupação moral com os deficientes, como forma de sensibilização dos não-deficientes, a partir das práticas de caridade, não inicia com a escolarização, tampouco com a governamentalização do Estado. Nessa perspectiva, a correlação entre a localização da deficiência como alvo da caridade cristã, a veneração das práticas caritativas como virtude dos homens bons e a possibilidade de salvação de todos e de cada um constituem, para mim, algumas condições férteis para a compreensão das formas de sensibilizar contemporâneas.

Na subseção “O enlace caridade-filantropia-pedagogia: sensibilizar para corrigir”, tentei mostrar como, aos poucos, outras práticas de sensibilização em relação aos deficientes são demandadas. No final do governo imperial, as entidades filantrópico-educacionais, representantes de um tipo de caridade leiga, porém herdeira dos significados da caridade cristã, empreendem práticas disciplinares, que alinham benevolência aos objetivos de ordem social e correção.

“Caridade, governamentalidade e gestão dos riscos” é o foco do capítulo seguinte. A intenção foi mostrar o início de uma preocupação com as vantagens e desvantagens do convívio de todos no mesmo ambiente educacional. Essa questão aparece como elemento de discussão entre especialistas das áreas da Medicina, Psicologia e Educação, entre as décadas de 1920 e 1930. No curso de um Estado em processo de governamentalização, a segurança populacional surge como um dos principais objetivos políticos, o que faz a separação escolar constituir-se como uma das formas de higienização social. Nesse sentido, a convivência entre deficientes e não-deficientes na escola é produzida como um risco para ambos,

como reitera a subseção “Convivência escolar como uma conduta a ser evitada: sensibilizar para proteger”. Não se trata de dizer que a caridade e a correção são destituídas do seu papel de salvação. Ao contrário, elas passam a fazer parte de uma política da verdade liberal, intensificada pelos discursos das *expertises*.

A emergência de ações estatais que visam à sensibilização da população em relação à deficiência é analisada na subseção “Campanhas nacionais pela educação: sensibilizar para desenvolver”. No período que compreende as décadas de 1940 a 1970, visualizamos no Brasil uma proliferação de discursos que colocam a ascensão nacional em destaque. Assim, outras práticas em relação à deficiência são incorporadas àquelas em funcionamento. Visualiza-se a inserção da educação especial nas políticas de educação. De preocupação caritativa eventual, as campanhas nacionais exercem um chamado mais intenso ao conjunto de cidadãos brasileiros, alertando-os para a necessidade de seu envolvimento para garantir que os sujeitos deficientes frequentem escolas e entidades especializadas, ainda que separadas das instituições comuns. A caridade ainda aparece como elemento de sensibilização nessas campanhas, porém, já mostra sinais de perda de força discursiva, em meio a um novo desenho governamental que se anuncia.

A partir da década de 1980, ganham força no Brasil as noções de competência e de integração progressiva. Esses significados aliam-se aos discursos psicológicos, que enaltecem a necessidade de focar as potencialidades educacionais de todos os sujeitos. Com o “novo” regime de verdade da inclusão brotando, a balança da convivência escolar entre deficientes e não-deficientes inverte-se: não conviver passa a ser um risco a ser gerenciado pela nova ordem neoliberal que se instaura no país na década de 1990. Esse é o mote da subseção “Do risco de conviver ao risco de não conviver: sensibilizar para incluir”, que pertence ao capítulo intitulado “Pedagogia da sensibilização na economia política da inclusão escolar”.

Na subseção “Emergência de uma *pedagogia da sensibilização para a inclusão*”, destaco a funcionalidade estratégica desse novo conjunto de enunciados, que passa a direcionar os modos de convivência neoliberais. A pedagogização das relações de interação com a deficiência, voltadas à vigilância de si e do outro, pela inclusão, constitui-se como um guia de conduta contemporâneo.

O capítulo “Lições contemporâneas de sensibilização: laços neoliberais” dedica-se a algumas enunciações e técnicas dessa pedagogia, voltadas à promoção

de condutas inclusivas, de um modo de vida sensível à inclusão dos deficientes. Intento mostrar que esse regime existencial aciona técnicas de si, como o exame, a direção de consciência e a confissão, realocando-as com os princípios de concorrência, cooperação e autoempresariamento, típicos da governamentalidade neoliberal. Problematizo tais questões nas subseções “Despertar de si”, “Autoaperfeiçoamento em cooperação com a deficiência” e “*Rankings* de desempenho inclusivo”.

CAPÍTULO 1: APROXIMAÇÃO DO TEMA E ESTRATÉGIAS DE AÇÃO

1.2 Fios da problematização

É possível imaginar atualmente algum sujeito da educação – seja professor, aluno, funcionário, familiar... – dizendo “não” à presença de um aluno deficiente na sua escola? Uma vez que a inclusão escolar assume a centralidade dos atuais arranjos, é visível que também a aceitação do outro toma lugar de destaque no Brasil. Vivemos um tempo em que *sensibilizar* é um dos verbos mais chamados à conjugação na cartilha da inclusão escolar. Sua “necessidade” é aclamada em vários trechos das políticas educacionais contemporâneas, que ressaltam a urgência histórica de convivência de todos, tendo em vista “*a finalidade de avançar na direção do desenvolvimento de comunidades educacionais sensíveis à diversidade*” (BRASIL, 2005a, p. 169)².

Nesse sentido, Irina Bokova, diretora-geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), por ocasião do Dia Internacional da Tolerância, em 16 de novembro de 2012, deixa a seguinte mensagem:

Diferenças não devem ser motivo de separação, mas sim de fortalecimento. Essa é a mensagem central do Dia Internacional da Tolerância 2012. Em um mundo de rápidas mudanças, em sociedades que são cada vez mais diversificadas, somos lembrados todos os dias da necessidade da tolerância. Os laços que conectam as pessoas e as sociedades multiplicaram-se, assim como as oportunidades de desentendimentos e tensões. Com a maior proximidade surgem mais ameaças que são exploradas por aqueles que buscam aprofundar cisões. O local está a um clique do global na era digital, o que cria novas e imprevisíveis vulnerabilidades em todas as sociedades. Nesse contexto, o chamado à tolerância nunca foi tão forte – e, ainda assim, a tolerância é frequentemente mal compreendida. Tolerância não é indiferença a outros. Nem mesmo implica a total aceitação de toda crença e comportamento. Tolerância não significa menor comprometimento com as próprias convicções ou fraqueza de propósitos. A tolerância não é condescendente; ela não comporta a perspectiva implícita de que uma posição é superior a outra. A tolerância é tampouco inata, ou uma qualidade que alguns recebem

² Todos os excertos de materiais que se constituem como insumos para análise no âmbito deste trabalho estão convencionados em padrão itálico.

enquanto outros são dela destituídos. A tolerância é um ato de humanidade. Ela é guiada por direitos humanos universais e liberdades fundamentais. Significa reconhecer a dignidade de outros como a base de sua própria. A tolerância é uma habilidade a ser cultivada e ensinada. Nunca deve ser dada como certa, pois é um compromisso a ser aprendido e renovado todos os dias (BOKOVA, 2012, s/p).

Diante desse contexto, emergiu o interesse desta tese, disposta não a afirmar ou destituir a necessidade de tolerância nas relações pedagógicas, senão propor uma problematização sobre a produção e os efeitos desse chamado. Meus planos de análise miraram os processos implicados na forma como conduzimos nossas ações frente aos sujeitos deficientes em contexto de inclusão escolar, o que supõe um tipo de conduta sensível. *Sensibilização* é um termo recorrente na Contemporaneidade e, por isso mesmo, passível de atenção analítica. Na trilha aberta por Foucault, “fazer a crítica é tornar difíceis os gestos fáceis demais. Nessas condições, a crítica – e a crítica radical – é absolutamente indispensável para qualquer transformação” (FOUCAULT, 2006c, p. 180).

Interessante pontuar que *sensibilizar* vem de *sensível*, do latim *sensibilis*, de *sensus*, particípio passado de *sentire*, que significa “perceber, sentir”; e *aceitar* vem do latim *acceptare*, que quer dizer “receber de boa vontade”, “abrir-se a”. Isso, particularmente, me gera um olhar desconfiado sobre os efeitos de enunciados reincidentes nos discursos da inclusão escolar que proclamam a sensibilização como uma sensação e um sentimento sobre o outro, portanto, algo que se sente e que deve ser verbalizado. Não faço aqui uma busca por uma suposta essência dos significados das palavras, mas aponto o quanto nos podem ser interessantes para entender sua carga discursiva e sua funcionalidade na atual lógica de governo neoliberal.

Ora, se vivemos sob a égide do neoliberalismo, que recruta todos para assumirem uma posição de concorrência, por que se celebram tanto a sensibilização ao deficiente, a aceitação, a tolerância? Que interesses neoliberais estariam em jogo na inclusão escolar de deficientes, a ponto de se gestar a necessidade de convencimento coletivo, de investimento em sensibilização? Essas foram as primeiras indagações nas quais me lancei, que culminaram nas seguintes questões de pesquisa:

Como a racionalidade neoliberal conduz modos de subjetivação a partir das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no

Brasil? Em que contingências a sensibilização para a inclusão escolar de deficientes emerge como uma preocupação nas políticas educacionais no nosso país?

Tais questões só fazem sentido num campo teórico-metodológico específico. Elas apareceram pela suspeita em relação a essa “naturalização” da sensibilização como meio de assegurar o sucesso da inclusão escolar. Em outras palavras, esse campo de visão, por assim dizer, só foi possível a partir de determinados “óculos”³, que serviram como munição, como uma espécie de disparadores do problema, como elementos dinamizadores de uma forma de pensamento.

Produzi essa problematização a partir dos estudos da governamentalidade, em Michel Foucault, os quais serão aprofundados mais adiante. Pretendi olhar as práticas de sensibilização para a inclusão enfocando relações entre os sujeitos deficientes e os sujeitos não-deficientes, de forma a entender como suas condutas são produzidas e governadas na órbita de uma determinada racionalidade. Meu propósito foi discutir a produção de um sujeito sensível e engajado no âmbito de um conjunto de competências morais.

Tais escolhas justificam-se em algumas conexões efetuadas, no sentido de compreender a sensibilização como um processo revestido por uma sensação de proteção ao outro (dos sujeitos não-deficientes em relação aos sujeitos deficientes), mas principalmente como um investimento em si, como uma habilidade incrustada na noção de parceria, de associação, de sinergia entre os envolvidos – habilidade essa tão festejada no mundo globalizado, que se pretende vantajoso e harmônico, sob as premissas empresariais. Em outras palavras, busquei entender o que havia de comum entre sensibilização para a inclusão escolar e neoliberalismo. Minha intenção foi verificar como essa lógica vem cruzando as relações escolares, na medida em que entendo a escola como lócus privilegiado de produção de subjetividades.

Convém destacar que reconheço que a inclusão não é um assunto apenas da escola na Contemporaneidade. Também a sensibilização não é uma atitude festejada apenas entre deficientes e não-deficientes. Um exemplo disso é a própria

³ Em nada essa analogia se aproxima de uma suposta iluminação, desvelamento ou desocultamento da “verdadeira verdade” pela perspectiva investigativa. Ao contrário, ao mirarmos em determinado ponto a partir de um arsenal teórico-metodológico, conseguimos visualizar apenas algumas coisas, as que mais nos interessam naquele momento. Em pesquisa, há muitos “óculos” disponíveis. Escolhemos aqueles que mais nos afetam.

noção de diversidade, que abrangeria a todos. No entanto, justifico meu interesse nesse foco por verificar um investimento que aparenta ser mais contundente, ou mais concentrado, em processos de sensibilização de sujeitos não-deficientes em relação a sujeitos deficientes. Há uma proliferação de manuais, cartilhas e exercícios que miram todos e cada um dos membros da comunidade escolar, apontando para os ganhos, nessa lógica, de tornar-se sensível ao outro. Um dos ganhos que considerei emblemáticos no exame dessas relações, em particular, foi a máxima de aprender com o outro. Intentei compreender seus vínculos com o quadro governamental contemporâneo.

Nessa perspectiva, moveram-me como objetivos desta investigação:

- Analisar como a sensibilização para a inclusão escolar de deficientes emerge como uma preocupação nas e das políticas educacionais no Brasil;
- Problematizar a constituição de uma pedagogia da sensibilização e sua funcionalidade na economia política da inclusão escolar;
- Examinar os modos de subjetivação produzidos no âmbito das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes e seus nexos com a governamentalidade neoliberal.

Para auxiliar na composição desses objetivos, busquei por trabalhos acadêmicos que tivessem acento na temática da sensibilização para a inclusão escolar de deficientes. Deparei-me com uma dificuldade no percurso: há uma série de dissertações e teses, em especial no Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que versam sobre a inclusão escolar. Contudo, as questões de sensibilização aparecem como coadjuvantes em grande parte desses trabalhos.

Quer dizer, apesar de os holofotes levarem à prevalência de pesquisas sobre inclusão, há pouca vazão de estudos interessados no tema da sensibilização. Sendo assim, reorganizei minhas buscas e tentei direcioná-las para estudos com temas correlatos. Dessa forma, busquei trabalhos que indicavam interesse em objetos como preconceito, tolerância e aceitação.

O que pretendo com essas informações não é trazer dados quantitativos em relação aos trabalhos na área, mas sim destacar que elas se prestam a três objetivos: 1) mostrar a proliferação de estudos sobre o tema da inclusão escolar;

2) mostrar a pouca vazão do tema da sensibilização para a inclusão de deficientes nas pesquisas no nosso país, ainda que o tema da inclusão escolar esteja sob os holofotes atualmente; e 3) mostrar suas aproximações e distanciamentos de minhas questões e perspectiva investigativas, ou seja, marcar as distinções entre meu estudo e outras formas de analítica. Também intenciono apresentar a construção desta tese como um trabalho inspirado em pesquisas realizadas, porém como um pensamento “inédito”, apesar de resguardar as advertências que esse termo exige.

Para tanto, selecionei quatro trabalhos. No primeiro bloco, duas investigações ocupam-se, cada uma à sua maneira, das relações educacionais entre deficientes e não-deficientes nas escolas inclusivas. As duas investigações subsequentes tratam da inclusão escolar a partir do arsenal dos Estudos Foucaultianos em educação. Segue um breve resumo delas⁴.

- **PROFESSORAS DE UMA ESCOLA INCLUSIVA – UM ESTUDO DA RELAÇÃO ENTRE A CONCEPÇÃO DE PESSOA E A POSTURA TOLERANTE**, de Lucia Bernadete Fleig Koff (UFSM, 2004). A pesquisa investigou a relação entre o conceito de pessoa e a construção de uma conduta tolerante, a partir das concepções de quatro professoras que atuam no ensino fundamental de uma escola pública, considerada inclusiva, na cidade de Santa Maria/RS, em 2003. A linha de pesquisa é Formação de Professores, e a abordagem metodológica foi qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso. As considerações finais sinalizaram para uma relação entre os fatores que motivaram a escolha pelo magistério e a construção de uma postura tolerante da professora quanto à diferença pessoal de cada aluno. Esse estudo distancia-se do que pretendo realizar, na medida em que se preocupa em verificar a essência de uma conduta de tolerância no professor de uma escola inclusiva. A não-essencialidade do sujeito é um dos elementos que compõem a atitude investigativa genealógica, tal como explicitarei melhor na subseção 1.2. Não há uma atitude ou significado *a priori* a desvelar ou a averiguar. Interessa-me mostrar como vamos orientando nossas práticas de sensibilização à presença do outro na contingência dos discursos.

⁴ Busca realizada no Banco de Teses da CAPES, em 13 de dezembro de 2013.

- **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM ESTUDO SOBRE OS SENTIDOS CONSTITUÍDOS POR ALUNOS EM RELAÇÃO À DIFERENÇA**, de Viviane Lemos de Jesus Moreiras (PUC/SP, 2009). Essa dissertação estudou os sentidos atribuídos à diferença, a partir de entrevistas com catorze crianças do ensino fundamental de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo referencial teórico-metodológico foi a Psicologia Sócio-histórica. A pesquisadora ressalta que uma educação inclusiva é aquela em que se prioriza um trabalho com os alunos voltado para o desenvolvimento de sentidos em relação à diferença que não os torne fonte de desigualdade. Meu investimento de pesquisa não pretendeu centrar-se no apontamento das falhas e/ou das providências para aperfeiçoar as relações entre sujeitos deficientes e não-deficientes⁵. Não me interessou solucionar algo que estaria em falta. Tampouco me perguntei se era mesmo importante ser sensível à diversidade na educação, tendo em vista que isso já vem se constituindo como uma obviedade. Pelo contrário, pretendia propor um debate que mirasse justamente naquilo que parece “solucionado”, “óbvio”, “incontestável” nessas relações, no sentido de entender o que está em jogo na produção histórica da verdade, de uma forma de “governo pela verdade” (FOUCAULT, 2007b, p. 281-282), na medida em que o jogo de sensibilização parecia atuar na conexão do sujeito com ele mesmo, ao dirigi-lo a uma suposta verdade que estaria “dentro de si”, num jogo de autocondução, de engajamento.

Assim, penso que a repercussão que meu trabalho poderá gerar está na desnaturalização dos processos que aplicamos e perpetuamos a nós mesmos. Por essa razão, ao tomar a sensibilização para a inclusão nas relações educacionais a partir de uma inversão, lancei mão de outra estratégia, bem mais produtiva para adensar meus estudos: busquei investigações que tratassem da inclusão escolar a partir do arsenal dos Estudos Foucaultianos em Educação.

⁵ Devo fazer uma ressalva sobre as nomenclaturas. Utilizo *diversidade* por ser o termo corrente no enredo inclusivo. Nessa lógica, ele abarca não só os sujeitos com deficiência, mas também outras “categorias de alunos” possíveis na linguagem. Optei, neste momento, por falar em *sujeitos deficientes e sujeitos não-deficientes*.

Para tanto, alguns trabalhos foram selecionados e ajudaram-me sobremaneira a aproximar-me das ferramentas de ação e delimitá-las. Esses estudos constituem pontos de partida que me ajudam a entender que as práticas escolares inclusivas assumem novos (ou outros) contornos, tecendo uma grande rede que aponta a todos e a cada um. Seja por compartilharem a mesma perspectiva de análise, seja por aprimorarem meu enfoque no entendimento dos meandros que vêm posicionando a sensibilização como um conjunto de práticas de condução das condutas, essas pesquisas auxiliam-me a traçar algumas conexões metodológicas. São elas:

- **A PROLIFERAÇÃO DAS POLÍTICAS DE ASSISTÊNCIA SOCIAL NA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA: ESTRATÉGIAS DA GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL**, de Kamila Lockmann (UFRGS, 2013). Essa tese examinou como as Políticas de Assistência Social encontram na escola um espaço privilegiado de execução, bem como seus efeitos no governo dos sujeitos escolares. Lockmann, ao estudar a proveniência e a emergência históricas das relações entre assistência social e educação, problematizou o alargamento das funções da escola na sociedade de aprendizagem, enfatizando o fortalecimento da condução das condutas e seus vínculos com a seguridade e a gestão dos riscos na Contemporaneidade. Com essa investigação, percebi que a inclusão faz parte de um amplo conjunto de dispositivos gestados pela governamentalidade de cunho neoliberal. A inclusão não diz respeito apenas a alguns grupos – ela mira a todos – e constitui-se num dos princípios de organização da racionalidade de governo do neoliberalismo.
- **A MAQUINARIA ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA**, de Eliana da Costa Pereira de Menezes (UNISINOS, 2011). Essa tese empreendeu uma análise de inspiração genealógica das práticas operadas pela escola, compreendida como maquinaria de normalização a serviço do Estado para a produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. A autora mostrou a inclusão como uma estratégia de regulação da governamentalidade neoliberal, percebendo que há uma passagem de uma condição de possibilidade para

um imperativo, uma condição de obrigatoriedade, que encontra na aliança com a escola possibilidades de produção de subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea. De um tipo específico de sujeito, produzido em uma lógica moderna, subjetivado à docilidade e ao disciplinamento, passa-se a demandar um tipo de sujeito criativo, ativo, autoempreendedor, produzido na lógica contemporânea. Com esse estudo, evidenciou-se para mim como a inclusão constitui-se como um importante regime de verdade pelo qual os sujeitos vêm balizando suas próprias condutas, governando a si mesmos.

Da conjunção de todos esses elementos, advém a escolha de discutir o engajamento na “causa inclusiva” a partir dos discursos da sensibilização, tomando como alavancas as noções de governamentalidade, governo pela verdade e subjetivação, as quais detalharei mais na próxima subseção. Nessa direção, pretendi, com e a partir dos estudos da governamentalidade, de Michel Foucault, fazer uma espécie de “genealogia do presente” (FOUCAULT, 2007b, p. 282), no sentido de “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os jogos de força, as estratégias, que têm, em um momento dado, formado o que, em seguida, vai funcionar como evidência, universalidade, necessidade” (MARTINS, 2002, p. 89-90).

Com isso, quero dizer que o foco desta tese esteve no entendimento dos meandros que produzem a sensibilidade diante da inclusão escolar do deficiente como atitude interessante na lógica neoliberal, bem como nas formas de condução empregadas e nas ressonâncias desse processo de sensibilização numa sociedade que se pretende cada vez mais inclusiva.

Abro um parêntese aqui para dizer o que muitos pesquisadores já dizem, mas que não custa rememorar: *tese* é uma palavra de muita envergadura... Bem longe de criar uma nova teoria que salve a educação ou declare seu apocalipse, minha convocação com este trabalho é produzir-me diferente do que era quando entrei, é desparalisar o meu próprio pensamento na tentativa de lançar um olhar que permita entender e situar, em algumas nuances, como se processa o quadro de subjetivação contemporâneo no que tange às relações educacionais com a deficiência.

No entanto, é curioso como tenho ficado na fronteira entre o instalar-me e o desinstalar-me de mim mesma nesse processo. Sempre fui defensora da sensibilização como “primeira lição da aula sobre inclusão”, algo como uma *conditio*

sine qua non. Sem sensibilização, sem inclusão. Temos que produzir sensibilização. Hoje percebo o quanto a sensibilização me produz. Portanto, antes de qualquer coisa, este trabalho é meu retrato.

Contudo, problematizar a sensibilização, em nenhuma medida, se trata de um abandono, de um “não” a sensibilizar-se diante do outro na escola, mas de uma necessidade de pensar por que inventamos a sensibilização assim. Por que pedagogizamos até a mais próxima relação com o outro? Como assumimos a inclusão escolar de deficientes como uma causa nossa, a ponto de nos sensibilizarmos? Como a governamentalidade neoliberal está indexada a esses processos? Nós e os monstros que concebemos – sendo que pouco paramos para pensar sob que contingências os concebemos e no que resultam (inclusive eu, com esta tese).

É nesse escopo que não se trata de uma crítica pela crítica. Com Foucault (2001), aprendemos que essas práticas podem nos mobilizar, nos direcionar, nos subjetivar, mas aprendemos, também, que elas não nos determinam.

Não posso me impedir de pensar em uma crítica que não procurasse julgar, mas que procurasse fazer existir uma obra, um livro, uma frase, uma ideia; ela acenderia fogos, olharia a grama crescer, escutaria o vento e tentaria apreender o vôo da espuma para semeá-la. Ela multiplicaria não os julgamentos, mas os sinais de existência; ela os provocaria, os tiraria de seu sono. Às vezes, ela os inventaria? Tanto melhor, tanto melhor. A crítica por sentença me faz dormir. Eu adoraria uma crítica por lampejos. Ela não seria soberana, mas vestida de vermelho. Ela traria a fulguração das tempestades possíveis (FOUCAULT, 2008a, p. 925).

Assim, uma crítica da verdade, da condução de condutas vinculada a uma verdade, não implica a destruição dessa verdade, mas sim a desconstrução de sua vontade de essencialidade, coincidência ou evolução. No âmbito dessa perspectiva de crítica, é importante frisar também que, se o governo pela verdade efetuado pelas racionalidades governamentais amarra-se meticulosamente a certas formas de exercício de poder, isso não significa um acomodamento intelectual, mas a precisa constatação de que “qualquer poder, qualquer que ele seja, não é de pleno direito aceitável ou não é absolutamente e definitivamente inevitável (FOUCAULT, 2011, p. 71). É por essa razão que tentei dar visibilidade para outras questões, que sutilmente nos governam na Contemporaneidade, possibilitando um enfrentamento analítico de nossas escolhas cotidianas.

Então, se há um potencial para este estudo, creio que ele reside na tentativa de contribuir para a desnaturalização desses arbitrários processos, para compreender como nos constituímos como somos no presente e como vamos nos seduzindo, conduzindo e assumindo para nós determinadas verdades. Na seção que segue, passo a discorrer sobre as alavancas teórico-metodológicas, os materiais e a perspectiva de análise que me parece adequada para este empreendimento investigativo.

1.2 Perspectiva e ferramentas

Com o desafio assumido de olhar para os vetores que vêm compondo um roteiro de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes, o qual propomos a nós mesmos na atualidade, passo a discorrer, neste item, sobre algumas noções de Foucault que vêm se apresentando a mim como possibilidades de leitura dessa questão.

A própria forma de descrever essa intenção é uma linguagem aprendida de Foucault, preocupado muito mais com as redes de contingências do que com qualquer possibilidade de busca por transcendentais em suas pesquisas. Ênfase que minha incursão por esses estudos tem sido tarefa recente. Em nada essa aproximação se deve a uma aderência a modismos acadêmicos. Por sinal, vejo-me preocupada em evitar clichês, tão sedutores a todos nós. Foucault é um companheiro de rota que me intriga, mas ajuda-me na árdua tarefa de não me deixar paralisar pelo meu próprio pensamento.

Pondero o quanto ainda sinto necessidade de aprimorar algumas noções. Ainda tenho certa “vertigem” diante do pensamento foucaultiano, não somente pela sensação de desconforto que nos causa ao esfacelar nossas certezas, mas pelo compromisso de utilizar suas teorizações de maneira apropriada e sem remeter ao autor comentários que ele não fez.

Além disso, persegue-me a vontade de não cair nas minhas próprias armadilhas, no meu apego por construir esquemas didáticos, mais fáceis ao meu próprio entendimento, reduzidos à linearidade cartesiana, da qual reconheço que sou herdeira. Muitas vezes, em outros contextos, faço uso dessa forma de dispor

ideias, o que se torna, aqui, uma atitude que me cobra cuidado redobrado. Contudo, como tenho escrito muito para mim mesma, sinto necessidade desse exercício.

Embora pareça uma escrita com um tom professoral, gostaria de mostrar o quanto esses referenciais reavivaram minha relação com a pesquisa, tornando-a extremamente visceral para mim. Isso porque vale pontuar que vivi dois efeitos da passagem do tempo neste trabalho: fiquei entre o meu fascínio e a minha própria prepotência. Fascínio por um tema que vem me incomodando desde 2009, na “conclusão” de minha pesquisa de mestrado, como já mencionei; prepotência, por achar-me plenamente apta a falar sobre sensibilização para a inclusão de deficientes, enquadrando-a na forma que me conviesse. Uma relação talvez agônica. Dois efeitos e dois riscos. Mas de que adiantaria passar por um curso de doutorado sem me arriscar?

Enfim, com esta breve confissão dos meus limites e angústias, reconheço-me como sujeito deste tempo. Sujeito que é objeto de saber e de poder, que se examina, fala de si e se conduz por suas próprias escolhas na relação com o que toma como verdadeiro. E é para mostrar algumas possibilidades de compreender o complexo de operações que nos tornam os sujeitos que somos que Foucault traça diferentes caminhos ao longo de suas pesquisas, dos quais tomei alguns.

Neste estudo, meu olhar voltou-se para a forma como estamos nos tornando sujeitos sensíveis à diversidade deficiente nas práticas escolares inclusivas. Para tanto, tentei empreender um exercício próximo ao que o autor chama de genealogia: um olhar sobre as diferentes práticas que nos constituem sujeitos. Práticas essas vinculadas a complexas relações com o poder, com a verdade, com a racionalidade política.

Nesta subseção, a ideia foi trazer apenas um recorte desses referenciais, muito mais no sentido de situar as possibilidades de análise que se desenharam no meu trabalho do que de efetuar uma retomada exaustiva desses conceitos. Reitero a impossibilidade de concentrar em poucas páginas “todo” esse arcabouço. Ao tentar entender que combinatória de elementos estariam em jogo na emergência e no investimento em uma preocupação em sensibilizar a todos sobre a necessidade de inclusão escolar de deficientes, algumas aproximações conceituais apresentaram-se como importantes estratégias de leitura da materialidade. São elas: o neoliberalismo como racionalidade governamental; a inclusão escolar como regime de verdade; as

práticas de sensibilização como práticas de subjetivação. O desafio foi mostrar a articulação desses três elementos.

Para tanto, foi preciso aproximar-me de uma série de conceitos, indispensáveis para a operacionalização das minhas ferramentas. Conceitos estes que se tornaram uma espécie de “conjunto de considerações metodológicas”, os quais resumi em alguns tópicos:

1) Não-essencialidade do sujeito: em Foucault, a constituição do sujeito não está assentada nem no céu, nem abaixo da terra, ela se dá na superfície dos discursos. Nessa ótica, faz sentido compreender os processos acionados, a partir da Modernidade, para constituir o que chamamos de sujeito. Se a lógica moderna assenta o sujeito numa essência racional, Foucault a implodirá, mostrando que essa suposta pureza ou natureza faz parte justamente de estratégias dos regimes de verdade para se tornarem intocáveis.

A partir da década de 1980, Foucault cria a noção de “governo pela verdade”, que aparece como uma nova possibilidade de olhar para as relações de saber e poder que nos produzem sujeitos. Assim, o autor passa a ocupar-se dos mecanismos de poder implicados na vinculação de um sujeito a uma verdade, nos processos que fazem o sujeito assumir uma verdade como sua. Essas questões estão no âmago do que Foucault chama de subjetivação, como possibilidades de constituição da experiência de si, que se formam “[n]a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade” (FOUCAULT, 2007a, p. 10).

Foucault passa a interessar-se pelos processos que convocam cada um a olhar para si quando percebe uma proliferação discursiva sobre a sexualidade, a partir do século XVIII, que será o destaque do primeiro volume de *História da Sexualidade, A vontade de saber*. O interesse pela gestão da sexualidade da população torna o sexo um elemento estratégico que liga o sujeito a uma verdade de si. Reconhecer-se sujeito de uma sexualidade, nesse âmbito, está articulado a uma cadeia de saberes específicos, à aplicação de procedimentos de regulação e, principalmente, à vigilância e à “extração da verdade” de seus próprios pensamentos e experiências sexuais. É nessa constelação que surge o interesse de Foucault pela genealogia desse arsenal de práticas implementadas pelo sujeito sobre ele mesmo. Ele destaca, ao longo dos dois últimos volumes da série *História da Sexualidade*,

que exercícios como a confissão, atrelados ao exame e à direção espiritual, são legados do ascetismo monástico, aperfeiçoados pela pastoral cristã, que fazem como que o indivíduo interiorize uma moral, produzindo uma verdade subjetiva.

Diante disso, achei pertinente examinar algumas práticas de sensibilização para a inclusão escolar como um conjunto de técnicas que exercem efeitos de constituição e transformação de subjetividades, como práticas de subjetivação. Essa questão provocou-me, tendo em vista as superfícies discursivas que foram se mostrando nos materiais analíticos trazidos à tona nas cartilhas de sensibilização. Pareceu-me que os processos de sensibilização empreendidos nos sujeitos da escola sobre a necessidade de inclusão escolar de deficientes vêm se efetivando neste duplo movimento: um estímulo à convivência com o outro, articulado a uma “tomada de consciência” da inclusão escolar como sua própria verdade, evidenciando a mobilização de um tipo de trabalho ético. Por essa razão, foi impossível distanciar-me dos modos de subjetivação. Nesse sentido, essa noção de “governo dos homens pela manifestação da verdade sob a forma da subjetividade” (FOUCAULT, 2011, p. 74) serviu sobremaneira para tecer algumas dessas problematizações.

Nessa lógica, é a produção histórica dos sujeitos (e não o seu desvelamento ou evolução) que está no cerne deste investimento investigativo. Nele, ocupo-me de problematizar como os regimes de verdade vêm modelando e remodelando os modos pelos quais compreendemos e produzimos nossa relação conosco mesmos e com a deficiência em contextos de inclusão escolar.

2) Contingência dos regimes de verdade: na demarché foucaultiana, a noção de verdade é tomada como uma construção histórica, implicada em sistemas de significação posicionados como mais corretos e desejáveis numa determinada episteme. Assim, as pesquisas do autor evocam os mecanismos que interagem na invenção de princípios de verdade, negando qualquer aspecto de naturalidade ou transcendentalidade neles. O que inquieta Foucault não são os critérios de relevância de outra verdade, mas os efeitos das políticas que se constroem em torno dela.

Por regimes de verdade eu gostaria de entender aquilo que constringe os indivíduos a um certo número de atos de verdade [...]. Regime de verdade é, portanto, aquilo que constringe os indivíduos a esses atos de verdade, aquilo que define que determina a forma desses atos; é aquilo que

estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos (FOUCAULT, 2011, p. 77).

Nessa direção, a modulação dos sujeitos está costurada aos modos de relação que estes estabelecem consigo e com os outros diante de uma verdade. Assim, um dos núcleos da problematização que estabeleci nesta pesquisa foi entender a ligação da sensibilização com algumas formas de manifestação da inclusão como verdade, visto que os discursos inclusivos se propõem como modelo da “verdadeira” conduta, ressoando não só nas vidas dos deficientes, mas nas práticas que moldam como toda a sociedade os vê e os trata.

3) Imanência entre governamentalidade e a necessidade de gestão dos riscos: se há um governo pela verdade, um governo das subjetividades em curso, é preciso compreender como os indivíduos vão se tornando objeto e sujeito de si nesse processo de governo⁶, pensar o que supõe a aplicação de poder para que condutas sejam direcionadas.

A “conduta” é, ao mesmo tempo, o ato de “conduzir” os outros [...] e a maneira de se comportar num campo mais ou menos aberto de possibilidades. O exercício do poder consiste em “conduzir condutas” e em ordenar a probabilidade (FOUCAULT, 1995, p. 243–244).

A partir de meados dos anos 1970, o filósofo passa a preocupar-se não somente com as relações de saber e seus vínculos com o poder, marcantes nas “fases anteriores” de sua obra, mas também com a forma como a condução das condutas, como o governo dos homens passa a ser uma questão central nas estratégias empreendidas sobre os indivíduos. Foucault (1996) destaca que várias formas de governo já foram empreendidas ao longo da história, mas se interessa (e também me interessa, particularmente, no bojo deste estudo), principalmente, pelo processo por meio do qual o Estado vai incorporando e aperfeiçoando convenientemente formas de condução com e a partir de uma razão peculiar⁷.

⁶ Veiga-Neto (2002) propõe o uso da palavra *governo* para tratar das ações de direcionamento das condutas e evitar uma possível confusão com o termo *governo*, entendido como instância governamental e institucional. Nessa perspectiva, não se trata da instituição governamental em si, embora também a englobe.

⁷ Esse processo de governamentalização do Estado, em especial, pelo Estado brasileiro, será apresentado ao longo do Capítulo 3.

Trata-se da ferramenta “governamentalidade”, criada pelo autor para analisar as disposições, relançamentos e implicações de um poder político e ético “que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008a, p. 143). Nesse sentido, ao falar-se de governamentalidade, fala-se dos processos de racionalização de uma política da verdade, que mira a condução das condutas individuais e coletivas. A governamentalidade, em operação desde o século XVIII, consubstancia o governo dos outros ao governo de si, buscando a máxima eficácia a partir do mínimo investimento de poder. Isso coloca em evidência o caráter fracionado e diluído do poder, que passa a capturar todos e cada um dos sujeitos, tanto pela regulamentação da vida biológica coletiva quanto pela disciplinarização dos componentes individuais.

Para que isso se torne viável, quer dizer, para que melhor se governe uma população, é preciso conhecê-la, escutiná-la, e isso envolve o estudo das variáveis de seu funcionamento, das relações entre seus membros. Nessa lógica, aparece como central a noção de risco, que permite estabelecer todo um arsenal de descrição e cálculo de fatores, condições e, nesse âmbito, condutas arriscadas. Agir racionalmente sobre o meio de forma a gerir o futuro no presente está no cerne de inteligibilidade das ciências do risco. Esse conhecimento e atuação sobre o meio, de forma a produzir ou modificar determinados comportamentos, fez com que a noção de risco brotasse, para mim, como uma importante chave de compreensão. Ela me ajudou tanto a entender tanto os processos de objetivação e subjetivação, que vão comparando e estabelecendo posições diferenciais para deficientes e não-deficientes no contexto brasileiro, quanto a propor uma leitura das rupturas e continuidades históricas das relações de convivência na escola, a partir da captura dessas relações por uma política de gestão dos riscos.

4) Desinstitucionalização do exercício do poder: Foucault percebe a constituição do sujeito como impossível de ser pensada sem a ação do poder. Esse poder age como linhas de força estrategicamente exercidas sobre o sujeito, numa conexão inseparável com o saber. É no interior de práticas advindas da relação consubstanciada e imanente entre poder e saber que se produz o sujeito moderno. Quer dizer, não se trata de um sujeito “em si”, mas que deriva de complexos procedimentos de objetivação (governos dos outros) e subjetivação (governo de si).

Nesse âmbito, para que seja possível falar de subjetivação – aquele processo de tornar-se e reconhecer-se sujeito de uma verdade –, é necessário estabelecer suas correlações com os processos de objetivação – aquele conjunto de relações de saber e poder pelas quais um indivíduo possa tornar-se, enquanto sujeito, objeto de conhecimento.

Ao introduzir a ferramenta governamentalidade, Foucault empreendeu uma guinada metodológica, mostrando que não entende o Estado como um centro emanador de poder. Ele evidencia que o Estado vai se governamentalizando, incorporando elementos de condução da conduta, tornando-se “ele mesmo” um produto dessas práticas. Nessa perspectiva, não cabe situar no Estado (ou no mercado ou numa instituição qualquer) o lócus irradiador das práticas de poder. Tais práticas são difusas no tecido social, o que demarca sua potência (das práticas) na produção de sujeitos que se reconheçam como o próprio Estado.

Essa precaução metodológica é deveras importante no contexto desta pesquisa, no sentido de afastar qualquer leitura que remeta ao Estado como um ente de condução. Ao falar de governamentalidades, em especial da governamentalidade neoliberal, intenciono destacar justamente o caráter diluído das práticas de governo. Sua emergência envolve determinadas condições, das quais fazem parte, sim, o Estado brasileiro, o mercado e certos regimes de inteligibilidade, sem, no entanto, atribuir a um deles uma origem. Se essa função de gerir a condução das condutas estivesse apoiada exclusivamente numa dessas “pontas”, a economia política estaria comprometida. Os modos de existência sugeridos nessa lógica governamental são ainda mais potentes quando difusos, trazendo como meta a produção de sujeitos que se reconheçam eles mesmos como representantes dos valores neoliberais, como a própria racionalidade em operação.

Ao levar em conta essa ressalva, analisei não só documentos, cartilhas, guias distribuídos somente por órgãos “oficiais” do Estado brasileiro. Ainda que selecionasse apenas materiais dessa categoria, não poderia considerá-los exclusivamente estatais, já que ali estão presentes significados que remontam a uma relação específica de cunho público-privado.

5) Descontinuidade histórica das práticas: uma análise assentada na perspectiva genealógica assume o cuidado de situar os discursos no tempo e no espaço, sem, no entanto, tomá-los como puros, coesos ou homogêneos. É com

essa noção de história que a genealogia trabalha: o funcionamento das arbitrariedades, das conveniências, dos acasos implicados nas rupturas e permanências nas práticas de constituição do sujeito. Não faz sentido um resgate de origens, pois “começos não são causas, mas ebulições de rupturas, emergências de diferenças” (LOBO, 2008, p. 345).

Assim, o que importa para a genealogia são as práticas, que indicam, na sua própria historicidade, os pontos de apoio do presente, sem qualquer pretensão de universalidade, linearidade ou evolução. Ao invés dos grandes acontecimentos históricos, os pequenos fatos. Ao invés das grandes unidades temporais, a pluralidade dos conflitos. Ao invés de uma grande verdade, suas condições de produção.

Além disso, não há interesse pelo que supostamente estaria oculto, mas justamente pelo que está na superfície das práticas investidas sobre o sujeito. Os processos de significação constituídos no interior das práticas são compreendidos metodologicamente como instrumentos e efeitos de discursos articulados a um regime de verdade, que se produz no interior de determinada racionalidade. Uma racionalidade “supõe a existência de certa lógica que opera tanto nas instituições quanto na conduta dos indivíduos e nas suas relações sociais e políticas” (MARÍN-DIAZ, 2010, p. 11). Tomando a instauração da racionalidade neoliberal no Brasil, busquei entender como as práticas de sensibilização vão se movimentando, vão sendo gestadas nessa “nova” lógica, tornando-se um dos princípios necessários (no sentido metafísico) ao funcionamento dos discursos da inclusão escolar.

Diante disso, não busquei enquadrar ou generalizar as experiências dos sujeitos deficientes e não-deficientes num dado período histórico, senão examinar como um arsenal prático foi sendo pensado, operado e modificado pela governamentalidade neoliberal e de que forma estaria implicado num modelo de verdade, servindo de baliza à conformação de um tipo de sujeito cuja conduta se torne sensível à inclusão escolar de deficientes.

Frente a essas questões, outras delimitações foram necessárias, como a própria compreensão de inclusão escolar, o que permitiu aproximá-la da noção de governo pela verdade. Com Menezes (2011), venho entendendo inclusão para além de um paradigma educacional ou social, mas como um eficaz regime de organização da sociedade contemporânea, que estabelece uma grande rede em

torno do incentivo à participação, à aprendizagem e ao acesso de todos, deficientes e não-deficientes, a determinados espaços sociais, constituindo práticas conectadas aos interesses e conveniências do modo de vida neoliberal.

Ao compreender as verdades como invenções deste mundo, não posso deixar de analisar seus movimentos distanciados da racionalidade política em curso no Brasil, em que também está implicada. Por essa razão, a governamentalidade neoliberal aparece também como uma ferramenta chave. Essa expressão faz sentido nesta pesquisa por tratar de um tipo de lógica com e a partir da qual se enfatizam os processos de autonomização, flexibilização, empreendedorismo e protagonismo de todos e cada um dos sujeitos, o que supõe, entre outras coisas, a própria inclusão.

Com isso, marco a compreensão da inclusão como uma estratégia mais ampla, vinculada à própria economia política. Nesse sentido, trouxe para o centro do debate a racionalidade que coloca em movimento os discursos da inclusão, com o propósito de compreender sua mecânica e discutir seus efeitos de verdade a partir das práticas de sensibilização.

Por que e como o exercício do poder em nossa sociedade, o exercício do poder como governo dos homens, exige não somente atos de obediência e de submissão, mas atos de verdade [...]? Por que nessa grande economia das relações de poder se desenvolveu um regime de verdade indexado à subjetividade? Por que o poder, e isso desde milênios em nossa sociedade, exige que os indivíduos digam não somente “eu obedeco”, mas lhes exige ainda que digam “eis aquilo que eu sou, eu que obedeco; eis o que eu sou, eis o que eu quero, eis o que eu faço” (FOUCAULT, 2011, p. 76).

Longe de querer simplificar a questão, mas tomando como disparador o entendimento de que somos produzidos no interior de múltiplas e dispersas redes, imbricadas com modos de veridicção específicos, as quais direcionam condutas e mobilizam formas de vida que vamos produzindo e aceitando para nós mesmos, perguntei-me: se estamos sob a égide de uma governamentalidade de cunho neoliberal, de que forma os modos de sensibilização para aceitarmos a inclusão de deficientes e nela nos engajarmos se relacionam com essa racionalidade? Se há uma economia política que se preocupa com a máxima eficácia com o mínimo investimento, haveria uma “economia das relações” que nos serve de diretriz de autoconduta frente aos deficientes na escola inclusiva?

No limiar de articulação dessas três ferramentas – governo pela verdade, governamentalidade e subjetivação – é que pretendi entender o funcionamento da

sensibilização, ou seja, como a sensibilização anexa o sujeito ao regime de verdade da inclusão, investindo em práticas de objetivação e subjetivação, no âmbito da governamentalidade neoliberal.

1.3 Materiais empíricos, bastidores e movimentos

Esta subseção é dedicada a descrever os movimentos que a investigação tomou ao longo destes três anos formais de dedicação e não se pretende somente como uma possibilidade de contar curiosidades desse processo, mas de marcar as idas e vindas que fazem parte do percurso deste trabalho. Considerando que cada problema de pesquisa requer uma estratégia de análise específica e que não há bússolas nessa jornada, vou indo e vindo, criando e desviando meus próprios planejamentos. É nessa direção que falarei da constituição da materialidade e do trato metodológico dedicado a ela.

Desde o ano de 2012, tenho vasculhado de forma bastante endereçada alguns espaços de circulação de materiais que chegam às escolas no Brasil. São eles: o *site* do Ministério da Educação (MEC) e, em especial, o da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)⁸.

Tomando a inclusão como uma condição de estar e manter-se em condições de acesso e participação que faz parte de um regime de verdade no registro da governamentalidade neoliberal, retomo meu objetivo de compreender como a sensibilização para a inclusão vem tomando força nas políticas de educação no Brasil. Neste trabalho, optei por analisar as políticas não apenas em seus textos oficiais, mas em seus desdobramentos, ou seja, em materiais decorrentes desses textos, como os que mais repercutem nas escolas. Cartilhas, revistas, manuais e testes são frutos das políticas e, no meu entendimento, extremamente produtivos

⁸ A SECADI, em articulação com os sistemas de ensino, implementa políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais. O objetivo da SECADI é contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade e à promoção da inclusão escolar, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental, visando à efetivação de políticas públicas transversais e intersetoriais.

para um olhar dedicado à sua funcionalidade como partes de políticas e, nessa perspectiva, de práticas discursivas.

Ao considerar que a inclusão escolar é uma política neoliberal que não opera somente na esfera do Estado, mas também tece uma grande rede, composta por discursos veiculados por organizações não governamentais (ONG), especialistas de diferentes áreas, orientações de mercado, etc., tentei capturar alguns materiais dessas outras instâncias. Por esse motivo, trata-se de um conjunto de publicações de diferentes ordens, mas que tomo como semelhantes na compreensão de que tais documentos constroem modelos e posições de sujeito e que mediam processos de subjetivação.

A escolha dos materiais mudou bastante desde o Projeto de Tese, apresentado em agosto de 2013. Diante do grande volume de materiais produzidos sobre inclusão escolar na atualidade, precisei criar formas de seleção. A primeira delas foi a delimitação de textos que tivessem grande repercussão nas escolas, quer dizer, aqueles documentos que estivessem ligados a campanhas de conscientização, que se agregam a uma biopolítica. Tendo em vista que Foucault insere a governamentalidade como uma possibilidade de leitura dos procedimentos biopolíticos, encontrei nas revistas especializadas, nos materiais de formação de professores e gestores e nas cartilhas de sensibilização uma seara interessante de mapeamento, tendo em vista sua proliferação em massa.

O segundo principal delineamento denota a pergunta que fiz aos materiais sobre as práticas de sensibilização para inclusão de deficientes que ali estariam visíveis. Alguns documentos trazem de forma clara exercícios de sensibilização; outros realizam um “convencimento” da necessidade de sensibilizar-se e dos seus ganhos; outros não indicam o interesse (ao menos, imediato) por essas questões. Dessa forma, não foi necessário constituir um *corpus* analítico com todas as publicações desde um período predefinido. O que se pode datar, em termos de sistematização, é o foco em documentos que se constituíram no interior das políticas de inclusão escolar no Brasil, no curso do neoliberalismo, tendo em vista o segundo e o terceiro objetivos desta pesquisa.

No entanto, essa provável “diminuição” do *corpus*, considerando-se a impossibilidade de abrigar todos os documentos sob a égide da problematização com que se ocupa esta pesquisa, fora suavizada ou, por que não dizer,

potencializada pela perspectiva de análise, que permite, no decorrer do processo analítico, encontrar pistas que dizem para onde direcionar os próximos passos.

Foi nesse quadro que, manuseando os primeiros materiais de interesse, visualizei outros, e assim se produziu em mim a vontade de agregar à analítica uma variedade de práticas, tais como testes e reportagens veiculados em revistas de grande circulação nas escolas, os quais descreverei a partir de agora:

- *Projeto Escola Viva* (BRASIL, 2005b): visando a atender à necessidade de programas de formação e suporte técnico-científico aos professores que garantam o acesso, a permanência com qualidade aos alunos nas salas de aula do ensino regular, a então Secretaria de Educação Especial⁹ distribuiu para todos os estados brasileiros um conjunto de materiais que compõem o *Projeto Escola Viva*. Essa coletânea, cuja primeira versão foi lançada em 2000, sendo, posteriormente, reeditada em 2005, contém cinco cartilhas e duas fitas de vídeo que devem ser utilizadas nos programas de formação de professores e pesquisas educacionais, a fim de informar a comunidade escolar sobre o acesso e permanência dos alunos com necessidades especiais na sala de aula comum. Neste estudo em particular, olho para a potencialidade da versão escrita da cartilha n. 3, intitulada “Sensibilização e Convivência”, que propõe a pais, alunos e equipe escolar, atividades de aceitação e acolhimento das deficiências, reiterando a educação inclusiva como uma tarefa dividida, descentralizada e compartilhada. É nesse sentido que esse texto permite dizer que inclusão e neoliberalismo marcham lado a lado, pois todos são convocados e responsabilizados pela construção desse plano de felicidade coletiva. Ademais, o terceiro volume da cartilha visa a orientar os sujeitos da escola a partir de interessantes exercícios de sensibilização, que me sugerem práticas de si;
- *Turma do Bairro na Classe Nº 2 - A integração do aluno com deficiência na rede de ensino – novos conceitos, novas emoções* (BRASIL, MEC/SEESP, 1994): parte de um grupo de quatro produções técnico-científicas elaboradas e divulgadas pelo Ministério de Educação em parceria com a então Secretaria

⁹ Incorporada à SECADI em 2011.

de Educação Especial para a área da surdez. Da mesma forma que as cartilhas do *Projeto Escola Viva*, traz exercícios de sensibilização que foram precursores na escola, como “estopins” para o movimento de sensibilização à inclusão escolar no Brasil, pois datam do início da década de 1990;

- *Revista Inclusão* (FERREIRA, 2005; FIGUEIREDO, 2010): publicação do MEC que chega semestralmente às instituições escolares desde outubro de 2005. O periódico objetiva disseminar conhecimentos técnico-científicos, a partir de seções de entrevistas, artigos, resenhas, informes, opiniões. Creio que essa revista, enquanto meio divulgador “oficial” das políticas de inclusão escolar no Brasil, não poderia deixar de constituir a estrutura da materialidade. Nesse sentido, venho considerando a *Revista Inclusão* como um poderoso recurso de proliferação de discursos especializados sobre a inclusão escolar e suas vantagens, entre elas, as da sensibilização. Trabalhei com algumas reportagens dos seguintes números: Nº 01, Ano I (Outubro de 2005), Nº 03, Ano II (Dezembro de 2006), Nº 01, V. 5 (Janeiro/Julho de 2010) e Nº 02, V. 5 (Julho/Dezembro de 2010);
- *Revista Nova Escola* (CAVALCANTE ET AL, 1999, 2005, 2006a, 2006b, 2009, 2010): publicação mensal, criada e veiculada pela Editora Abril desde outubro de 1986, dirigida ao apoio didático a professores do ensino básico em todo o Brasil. No rol de escolhas que estabeleci, a *Revista Nova Escola* ocupa uma posição interessante, tendo em vista não só o alcance mensal de 8,5 milhões de visitantes no *site*¹⁰, mas também o fato (não por acaso) de ser uma publicação mantida pela Fundação Victor Civita, entidade sem fins lucrativos vinculada a uma empresa privada. Um acordo com o Ministério da Educação fez com que as 220 mil escolas públicas de 1º grau (como era chamado esse nível até 1996) que existiam no país recebessem as edições da revista, o que demonstra a parceria público-privado funcionando também nos processos de formação de professores no Brasil, desde a abertura de mercados. Para este estudo, usei um grupo de matérias da Edição 123 (Junho de 1999), Edição 165 (Setembro de 2003), Edição 182 (Maio de

¹⁰ Dado retirado do *site* <http://www.fvc.org.br/>. Acessado em 14.mar.13.

2005), Edição 196 (Outubro de 2006), Edição 201 (Abril de 2007), Edição 204 (Agosto de 2007), Edição Especial - Inclusão (Julho de 2009) e Edição junho/julho (2010);

- *Experiências Educacionais Inclusivas* (ROTH/BRASIL, 2006): documento composto por 20 artigos que trazem relatos de práticas de ensino. Os textos foram encaminhados pelos municípios-polo do *Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade* e analisados pelo Comitê Consultivo formado por pesquisadores das instituições de ensino superior. São apresentadas experiências de gestão dos sistemas de ensino, de organização de recursos e serviços para o atendimento educacional especializado, de práticas educacionais inclusivas em sala de aula e de formação docente na perspectiva da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais nas salas comuns, bem como reflexões acerca da mudança de paradigma na educação especial. Assim, tomo essa publicação como uma forma de perceber os “ecos das vozes escolares” contando sobre si mesmas. Nos diferentes artigos apresentados, há um catálogo de depoimentos de alunos deficientes, pais, professores, gestores, etc. sobre seus próprios comportamentos antes e após a inclusão escolar;
- *I e II Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças* (BRASIL, 2013): premiação criada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em conjunto com a Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI). “*Tem por objetivo promover e difundir experiências escolares inovadoras e efetivas de inclusão escolar de estudantes com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, tendo como base a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008*” (MEC, 2013, s/p).

Assim, a partir do manejo desse grupo de documentos, os quais passei a chamar de “materiais de divulgação na escola”, pude visualizar a implementação de

um tipo de pedagogia que busca sensibilizar a todos e promover uma autossensibilização, uma transformação de si, diante da necessidade da inclusão escolar de deficientes. Para tanto, atentei para os enunciados, jogos de palavras, imagens e exercícios que buscassem envolver os sujeitos num trabalho ético. Nesse contexto, os processos de subjetivação, a sua relação com o regime de verdade da inclusão e com a governamentalidade neoliberal aparecem como três vértices que interatuam na leitura analítica.

Outra ação que me foi bastante instigante no labirinto desta tese foi a tentativa de garimpar alguns elementos que me auxiliassem a entender certas conexões e conveniências históricas tramadas no entrelaçamento da racionalidade neoliberal com as práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes. Entre as perguntas que me intrigavam nesse sentido, estavam: o que no passado poderia haver para que entendamos nossas formas contemporâneas de sensibilizar? Que outras práticas podem ser tomadas como condições de possibilidade para a emergência da necessidade de sensibilizar sobre a inclusão escolar de deficientes?

Metodologicamente, tentei tomar a história no seu sentido genealógico para “reencontrar as conexões, os encontros, os apoios, os jogos de força, as estratégias, que têm, em um momento dado, formado o que, em seguida, vai funcionar como evidência, universalidade, necessidade” (MARTINS, 2002, p. 89–90). Foi no bojo dessa perspectiva de leitura histórica que me ocupei de compreender como estamos nos convencendo, nos engajando, nos tornando sujeitos sensíveis à presença de deficientes no âmbito da inclusão escolar. Diante disso, percebi que os materiais que selecionei até então não davam conta dessa intencionalidade, constituindo-se apenas como locais de partida para a leitura do momento atual, o que me fez buscar elementos “anteriores”, que mostrassem alguns vetores indicativos de um solo de composição do presente. Para isso, foram precisos cortes e escolhas, os quais fui delimitando ao longo do segundo ano e meio da investigação.

A principal estratégia foi buscar no primeiro grupo de materiais (materiais de divulgação da escola) alguma pista que pudesse me indicar esse caminho. Se a intenção era mostrar a funcionalidade das práticas da sensibilização como um dos princípios de economia política que atuam a partir do regime de verdade da inclusão, comecei a interessar-me por alguns enunciados que eram negados nesses materiais. Mais precisamente, aqueles que se apresentavam como distantes dos

objetivos anunciados nas práticas de sensibilização atuais, como o que apareceu no recorte abaixo:

convivendo com as diferenças, [devemos] aprender a respeitá-las, superar preconceitos e eliminar o pressuposto moral da piedade, generosidade e benemerência¹¹ que impedem de ver as potencialidades e possibilidades que o outro, considerado como o diferente, tem a desenvolver, aprender e ensinar (ROTH/BRASIL, 2006, p. 41).

Se o enunciado da benemerência foi anunciado como algo a ser recusado (ou recusável), achei extremamente produtivo olhar para ele. Mesmo que meu interesse estivesse focado naqueles discursos que têm se promulgado como os mais verdadeiros (como é o caso da inclusão escolar), naquele momento, averiguar esse discurso “marginalizado” poderia dar pistas do que permanece e das novas alianças estabelecidas no que se refere à preocupação pessoal e social com os deficientes, já que os discursos da caridade e da filantropia constituíram práticas bastante disseminadas no nosso país. Mas por que os discursos atuais sobre sensibilização se pretendem “opostos” aos da benevolência? O que haveria de desinteressante neles?

Passei a ocupar-me dos discursos da caridade para com os deficientes, entendendo, com Foucault, que,

lá onde existe poder, lá onde é preciso que exista poder, lá onde se quer mostrar que é efetivamente ali que reside o poder, e bem, é preciso que exista o verdadeiro; e lá onde não existe o verdadeiro, lá onde não existe manifestação do verdadeiro, então é porque ali o poder não está, ou é muito fraco ou é incapaz de ser poder. A força do poder não é independente de qualquer coisa como a manifestação do verdadeiro entendido para além disso que é simplesmente útil e necessário para governar (FOUCAULT, 2011, p. 49).

Se a preocupação com os deficientes a partir de práticas caritativas já ocupou posição de verdade nas políticas públicas no Brasil, por que não ocupa mais? Ou será que, em alguma medida, ainda ocupa? Tomando a linguagem aprendida de Foucault, quais os princípios de regularidades entre os discursos da caridade e os discursos da sensibilização? O que é concomitante entre essas formas de preocupação com a deficiência? E como governam? Foucault (2011) destaca que “as coisas duraram muito mais do que se acredita” (p. 47), pois “o que é marginal ou residual, ao se examinar de perto, tem sempre seu valor heurístico e que o pérfido,

¹¹ Grifo meu.

ou qualquer coisa dessa ordem, tem frequentemente um princípio de inteligibilidade” (p. 47).

Além das possíveis continuidades, que descontinuidades, que dispersividades estariam envolvidas nesse processo? Obviamente, esse caminho escolhido pretendeu, muito mais do que levantar materiais adicionais de outra episteme histórica, buscar entender o seu solo de criação, seus vínculos com uma arte de governar e suas ressonâncias como faíscas da inclusão, que no contexto brasileiro tem funcionado como regime de verdade apenas recentemente.

Como não sou historiadora, vali-me de diferentes formas de aproximação desses discursos, a fim de entender a instrumentalidade das suas práticas, sem a menor intenção de “descobrir” ou desbravar um caminho completamente desconhecido, até porque não era meu objetivo traçar a história da sensibilização desde a caridade no Brasil, ou algo parecido. Se havia algo de desconhecido nesses discursos, isso era desconhecido para mim. Outros autores já se ocuparam de muitas dessas questões, porém com diferentes interrogantes. O que fiz foi utilizar uma parte do trajeto já trilhado por alguns deles, buscando pistas que fossem interessantes para o meu tema de pesquisa, que endossassem a minha problematização. Para tanto, consultei pesquisadores bastante reconhecidos do campo da educação especial, tal como Pessotti (1984), Mazzotta (1996) Januzzi (1992) e Bueno (1993). Busquei também os trabalhos de Lilia Ferreira Lobo (2008) e Maria Eloisa D'Antino Famá (2013), que me serviram sobremaneira para constituir as primeiras relações entre caridade, educação e deficiência.

Contudo, fico feliz em destacar que não trabalhei somente com essas “fontes”. Fui vasculhando o acervo histórico de alguns museus e bibliotecas, publicações virtuais, entre outros, e realizei meu próprio “processo de chegada” a materiais diversos, que considerei bastante interessantes. Não tenho a pretensão de que sejam inéditos, mas tentei lançar um olhar inédito sobre eles, tomando como princípios aquelas mesmas considerações destinadas à escolha dos materiais anteriormente descritos: garimpar documentos que tivessem grande circularidade e que atuassem como instrumentos de sensibilização nos seus contextos históricos.

Encontrei uma variedade de materiais, com diferentes organizações, suportes e linguagens, como reportagens, jornais escolares, livros especializados, cartazes. Todos esses documentos estavam disponíveis na Internet, o que facilitou meu acesso, dispensando a intenção inicial de investigar presencialmente os acervos

históricos do Instituto Benjamin Constant e do Instituto Nacional de Educação de Surdos.

Uma das minhas grandes preocupações foi não deixar que minhas hipóteses dessem o único tom dessa composição. Algumas desconfianças indicaram-me as primeiras estratégias de ação, mas fico bastante feliz de dizer o quanto algumas questões, “achados”, tropeços me surpreenderam. Nesses movimentos, precisava definir um corpo de materiais de análise que desse conta dos objetivos de forma viável e, ao mesmo tempo, fosse intrigante para mim. Quer dizer, não queria burocratizar meu trabalho sem tempo para maturar e ruminar o que se apresentava. Não sei se consegui realizar essa vontade, apenas posso garantir que, de forma alguma, foi algo estático. Pelo contrário, as idas e vindas foram bastante tensas.

Assim, tomei essas publicações como uma importante tática de sensibilização empregada durante o Império e os posteriores desdobramentos do liberalismo no Brasil, embora não aparecesse essa expressão. Considerei esses documentos como fontes secundárias, como partes de epistemes históricas que foram produzindo as condições para que nos preocupássemos atualmente com um tipo de sensibilização de todos para a inclusão escolar¹². Esses materiais permitiram-me visualizar algumas rupturas e continuidades nas práticas pedagógicas adotadas com a deficiência e sua ressonância na relação que a sociedade estabelecia com ela.

Foram bastante emblemáticas para mim as circunstâncias que levaram a sensibilização a atrelar-se a uma política de gestão dos riscos, com a consolidação da governamentalidade. Essa questão tomou uma proporção muito relevante neste estudo, pois visualizei o quanto a condução de todos e de cada um orbita em torno do risco de conviver, na lógica de governo liberal, passando a um risco de não conviver, na racionalidade neoliberal. Assim, a gestão dos riscos pela convivência foi importantíssima para compor uma análise das práticas de sensibilização. Afinal, a produção da convivência como uma conduta de risco a ser evitado ou como uma conduta a ser empreendida desloca a ênfase das práticas de sensibilização.

É importante destacar que certas práticas não se tornaram visíveis no bojo deste trabalho, em função de não aparecerem nos registros levantados ou de não constituírem fatos que considerei relevantes para os objetivos do estudo. O exercício

¹² Essa divisão é uma sistematização que criei muito mais no intuito de organizar a materialidade do que de categorizá-la como causa e efeito.

genealógico não se preocupa com qualquer totalização. Por essa razão, trabalhei com o que me apareceu como mais potente nessas superfícies discursivas.

Enfim, esse é o “resultado” dessa peneira, em que me deixei levar pelos focos de atenção que eu mesma produzi sobre minha materialidade, ampliando, assim, o que considero como condições, como as redes de inteligibilidade que vêm mobilizando subjetividades interessadas em sensibilizar-se, em conduzir seus próprios comportamentos em relação à diversidade na escola. Falo em peneira não no sentido de buscar “o melhor”, o mais “verdadeiro”, o “ouro” escondido nos resíduos, mas como uma primeira e provisória seleção, baseada em uma sistemática de análise preocupada em manter uma postura de

recusa dos universais, posição anti-humanista, análise tecnológica dos mecanismos de poder; e, no lugar de um programa de reformas, digamos, relações mais extensas de pontos de não aceitação (FOUCAULT, 2011, p. 73).

Nessa perspectiva, sempre é oportuno reiterar que o propósito deste trabalho não foi gerar evidências ou pôr em pauta o mérito desses documentos, senão tomá-los em sua positividade. Aspirei a entender como se produzem significados sobre as relações entre deficientes e não-deficientes e algumas consequências desses significados na condução das nossas experiências, no que somos e na forma como nos sensibilizamos diante da deficiência.

CAPÍTULO 2: TRAMA HISTÓRICA DAS PRÁTICAS DE SENSIBILIZAÇÃO

No capítulo que segue, pretendo mostrar algumas condições históricas que permitiram a ascendência de certas práticas voltadas à deficiência no nosso país. Tratar da ascendência ou proveniência, nessa perspectiva, diz respeito ao cenário de onde provém certo tipo de preocupação, nesse caso, com aqueles sujeitos que hoje denominamos deficientes.

É importante explicar que, embora esta tese se debruce sobre as ações de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes, há o entendimento de que outras ações de sensibilização (embora sem utilizarem essa nomenclatura) foram promovidas ao longo da história e podem ser tomadas não só como prelúdios das práticas desenvolvidas hoje, mas como coexistentes, embora sob outros códigos.

A relação entre práticas de subjetivação e jogos de verdade [...] atravessa de um extremo a outro a história da subjetividade ocidental, admite, contudo, diferentes modulações: na Modernidade se trata da normalização, no cristianismo da purificação de si mesmo pela obediência, e para definir a forma que toma na Antiguidade, Foucault se serve da expressão “estética da existência” (CASTRO, 2014, p. 140).

A ideia, nesta pesquisa, foi buscar elementos no passado que auxiliassem a compreender como a escola, mais adiante, o Estado e, mais adiante ainda, as novas relações entre Estado e mercado passam a fazer parte das práticas de sensibilização. Volto meu olhar, então, para o que muda e o que permanece dessas práticas nas atuais práticas de sensibilização para a inclusão, as quais li como modos de governar os sujeitos escolares (deficientes e não-deficientes) de forma cada vez mais produtiva.

2.1 A deficiência como insumo para a caridade cristã: sensibilizar para salvar

Para esta análise, inscrevi como ponto de partida a necessidade de entender o funcionamento dos discursos da caridade dirigida aos deficientes, tomando-os como elementos de sensibilização que, na perspectiva deste trabalho, produzem um

tipo de governo pela verdade. Estabeleci essa “demarcação” a partir da indicação de alguns documentos balizadores da inclusão escolar que destacaram o caráter “não-caritativo” das atuais práticas de sensibilização, como descrevi na subseção anterior.

Contudo, é importante frisar que a caridade não está no centro das preocupações deste trabalho. Autores como Finn (2009) e Veyne (1998) atentam para as múltiplas funções, objetivos e táticas de caridade ao longo do tempo, destacando, inclusive, a errônea noção de que seja uma invenção apenas do Cristianismo. O que pretendi foi adentrar alguns valores morais, alguns significados que começaram a dar contorno aos discursos sobre a caridade como articuladores de uma forma de relação com a deficiência no Brasil entre os séculos XVI e XVIII, discursos esses que, mais adiante, no século XIX, vão tomando outras formas e criando novas alianças com a filantropia e com a pedagogia.

Mas por que me interessaram as práticas de caridade cristãs? Em razão de ter marcado o contexto brasileiro como palco da analítica desta tese. Tendo em vista o fato de o Brasil ter se constituído uma colônia de Portugal por mais de trezentos anos (de 1500 a 1822) e ter recebido em suas terras projetos de evangelização, tanto portugueses quanto espanhóis, eminentemente cristãos¹³, penso que não havia como fugir dessa matriz de verdade. Por essa razão, achei importante entender algumas nuances do funcionamento das práticas caritativas cristãs destinadas à deficiência.

Embora se perceba o caráter leigo das instituições voltadas à deficiência no país, a inscrição desses sujeitos como alvos dos discursos de caridade está implicada nos preceitos cristãos. Diante disso, gostaria de fazer um breve recuo para indicar como a deficiência foi se tornando objeto da caridade cristã na Idade Média, no contexto de um poder de tipo pastoral.

O pastorado foi introduzido no Ocidente pelo Cristianismo, que o toma a partir da sociedade hebraica. Nesse tipo de exercício de poder, há a necessidade de estabelecimento de um guia – um pastor – que age sobre uma coletividade – um rebanho. A função do pastor é direcionar suas ovelhas para a salvação, a partir da tarefa de vigília e de conhecimento de todas e de cada uma delas. Nada foge aos olhos do pastor, que conduz pelo “melhor” caminho, de forma que nenhum membro

¹³ Faço referência, em especial, ao Cristianismo militante dos componentes da Companhia de Jesus, que desembarcaram no Brasil em 1549 com o intuito de catequizar os nativos.

do rebanho se extravie. Nessa moldura, o pastor dirige uma multiplicidade em movimento. Foucault (2006) destaca que o pastorado cristão toma para si e reconfigura, a partir do século III, algumas práticas pagãs gregas, passando a destacar a moral não mais como a procura particular por uma ética, mas como sistema de obediência a regras.

No contexto do pastorado cristão, Deus é alocado como modelo de conduta a ser seguido, a partir de um constante monitoramento de pensamentos e atos. Interessa a essa configuração de governo produzir um sujeito que reconheça, na obediência, o seu princípio de salvação, seu caminho para a felicidade. Foucault (2008b) reitera que esta se trata de uma “arte pela qual se ensina as pessoas a governar os outros, ou se ensina os outros a se deixar governar por alguns” (p. 154). Assim, a relação de submissão tem como pressuposto a abnegação da vontade do sujeito, lida como sempre equivocada diante da perfeição do Criador. Obedecer é um critério indispensável nas práticas pastorais, pois é o que permite ao sujeito ser dirigido¹⁴.

Representa dizer que é a vontade de quem guia que prevalece como prescrição de lei sobre os indivíduos, com o intuito de garantir o cuidado do outro pela via da submissão constante. Com efeito, é o problema da verdade que doravante se ritualiza. Enquanto técnica, ou melhor, arte, o poder pastoral atua sobre o indivíduo e a coletividade necessariamente para ensinar, isto é, para assegurar o acesso a este tipo de verdade (CARVALHO, 2010, p. 49).

Nesse relevo de atuação de um poder que se pretende benfazejo, o cuidado com o outro aparece ligado a uma necessidade de condução zelosa, exaustiva, sobre indivíduos constantemente dependentes de direção. Em tal contexto, todas e cada uma das ovelhas devem ser guiadas; a bondade do pastor não deixa nenhuma para trás, e todas são merecedoras de seu olhar caridoso.

Nessa lógica de condução, a caridade é posicionada como a mais importante das três grandes virtudes teológicas: “*Por ora subsistem a fé, a esperança e a caridade – as três. Porém, a maior delas é a caridade*” (BÍBLIA SAGRADA, 1950, I Coríntios, 13, 13). Assim, incentivar atitudes caritativas faz parte do regime de verdade cristão, disposto a engajar o sujeito com sua própria consciência, motivada pela fé e pelo exemplo do Criador: “*Esta recomendação só visa a estabelecer a*

¹⁴ Interessante notar aqui o quanto essa renúncia de si distancia-se do cuidado de si no sentido grego. Por sinal, a pastoral cristã o lê como uma conduta egoísta e, portanto, essencialmente má.

caridade, nascida de um coração puro, de uma boa consciência e de uma fé sincera” (BÍBLIA SAGRADA, 1950, I Timóteo 1,5).

No entanto, não é somente a fé que liga o sujeito à caridade. Ela parece exercer uma funcionalidade no regime de verdade cristão, na medida em que, além de demonstrar uma pureza de atitudes, possibilita redimir-se dos pecados cometidos. Segundo Foucault (2006d), na doutrina do Cristianismo, o nexa entre o sujeito e a verdade processa-se a partir da sombra constante do pecado. Essa “expressão dramática da situação do penitente como pecador¹⁵” (FOUCAULT, 1996, p. 93), que tem como modelo o martírio para descobrimento de si, corresponde à *exomologegis*.

Pecar, então, torna-se um ato cuja recaída é sempre uma possibilidade, dada a imperfeição dos homens. Reconhecer-se pecador é uma importante estratégia de atrelamento do sujeito à verdade, colocando-o numa posição jamais comparável inteiramente a Deus. Essa distância estratégica, em que o sujeito nunca é totalmente aproximado do modelo de pastor a ser seguido, é o que coloca os atos pecaminosos no centro de suas preocupações.

Para tanto, torna-se necessário promover uma série de práticas que permitam o automonitoramento constante do cristão, a partir de técnicas como o exame de si e a direção da consciência (FOUCAULT, 1996). Além dessas, uma das principais práticas empreendidas pelo Cristianismo é a confissão exaustiva. Com efeito, a verbalização dos mínimos detalhes de seus atos e pensamentos, numa relação de resignada obediência, faz parte daquelas práticas ascéticas, que renunciam ao próprio eu, no âmbito da *exagoreusis*.

[Na confissão] não era o ato em si de se enunciar pela fala que contava, mas a realidade que se atingia por essa estratégia. A confissão nos colocou no âmbito da produção da realidade. Aquilo que cada sujeito enuncia o faz criando não apenas a si próprio à medida que pode revelar o que é, o que tem; além disto, e por isto mesmo, cria a sua realidade no instante que a invoca. A confissão é, assim, um procedimento incontornável das produções de verdade (CARVALHO, 2010, p. 52).

No Cristianismo, o objetivo é que cada sujeito alcance sua aproximação da verdade do criador como sua própria verdade. Para tanto, é necessário o reconhecimento, a partir dessas técnicas, de sua “natureza” pecadora, não como mera constatação, mas como estopim para a sua vigília constante e sua busca pela

¹⁵ Tradução minha.

perfeição relativa, o que pode se dar, entre outras ações, por meio da caridade: “*Acima de tudo, revesti-vos da caridade, que é o vínculo da perfeição*” (BÍBLIA SAGRADA, 1950, Colossenses 3,14).

Estando sempre à mercê da fraqueza do pecado, deve haver o esforço permanente do sujeito obediente de não recair, mostrando suas virtudes. É no interior desse roteiro que a caridade se soma, abrindo o caminho para a purificação: “*Antes de tudo, mantende entre vós uma ardente caridade, porque a caridade cobre a multidão dos pecados*” (BÍBLIA SAGRADA, 1950, I São Pedro 4,8).

A caridade, nessa perspectiva, reitera as virtudes dos bons e purifica os atos indecorosos dos pecadores. Em sendo todos os homens pecadores, nenhum escapa ao chamado de tornar-se caridoso. Dessa maneira, a caridade produz efeitos sobre todos, sejam os chamados a praticarem a doação, sejam os que a recebem. O cuidado com o outro é uma condição, uma possibilidade de garantir sua própria salvação.

Entre os doadores, produz-se a preocupação em como conduzir a sua convivência com os demais membros do rebanho. Doar aos despossuídos era uma atitude com alto grau de elevação moral, cuja recompensa seria os créditos a serem gozados após a morte. Em suma, trata-se da chamada “economia da salvação”¹⁶: doar para receber.

Quer dizer, ao tornar-se caridoso, promove-se uma troca, que envolve a preocupação com o próximo, recompensada pela salvação. “*Tomemos por couraça a fé e a caridade, e por capacete a esperança da salvação*” (BÍBLIA SAGRADA, 1950, I Tessalonicenses 5,8). Esse incentivo para que cada um “se vista” da virtude da caridade, tendo em sempre em mente a salvação como uma expectativa a ser cumprida além-vida, mostra a implementação de um trabalho ético, de forma a produzir no sujeito um governo de si a partir da cartilha de verdade cristã.

No cristianismo a virtude da humildade será a máscara da obediência pela obediência. Ser obediente para ser obediente, eis a finalidade da mestria inculcada nessa mecânica de sujeição. Ela demarcará o lugar hierárquico do indivíduo na rede de servidões. Há uma individualização por sujeição; há a produção de uma verdade interior, uma sujeição, uma subjetivação (OTTAVIANI, FABRA & CHACON, 2011, p. 148).

¹⁶ Esta expressão vem sendo usada na história da Igreja, sobretudo a partir de um teólogo do séc. III, Ireneu, bispo de Lion.

A doação faz parte desse processo de assunção da verdade, mostrando que a preocupação com o outro se funde com a promessa futura de salvação de si: *“Olhemos uns pelos outros para estímulo à caridade e às boas obras”* (BÍBLIA SAGRADA, 1950, Hebreus 10,24). A partir do aperfeiçoamento pessoal e moral proporcionado pela prática caritativa, é possível governar permanentemente quem recebe e, principalmente, quem doa. Ao analisar os efeitos da benemerência nas ações de assistência social no Brasil, Lockmann (2013) refere que tanto pobres quanto nobres obtêm benefícios materiais e espirituais, na vida terrena e na vida eterna, cujo fio condutor é a salvação.

É porque eles almejam e creem na salvação eterna que se deixam conduzir de determinadas formas neste mundo. É porque tais sujeitos se deixam constringer por esse regime de verdade, que seus atos, neste mundo, são regulados, moldados e determinados (LOCKMANN, 2013, p. 191).

Mas como a deficiência vai se tornando objeto da caridade cristã? Pessotti (1984) destaca que, durante o Medievo, a permissão da existência de uma criança com características que não remetiam à imagem e semelhança de Deus – ou seja, a perfeição relativa – era justificada na vontade divina. Em sendo Deus o criador e guia moral dos homens, sua vontade determinava as formas de redenção e expiação dos pecados mundanos. De acordo com essa lógica, o nascimento de uma criança deficiente era uma dessas possibilidades. A Bíblia reitera em João (BÍBLIA SAGRADA, 1950, 9:2-3): *“Perguntaram-lhe os seus discípulos: Rabi, quem pecou, este ou seus pais, para que nascesse cego? Respondeu Jesus: Nem ele pecou nem seus pais; mas foi para que nele se manifestem as obras de Deus”*.

Assim, a existência de uma pessoa deficiente implicava uma missão, um ideal, uma lição moral a ser aprendida por todos, próximos a ela ou não. A essa missão, estava vinculada uma oscilação entre a segregação e a promoção de atos de compaixão. Em outras palavras, os sujeitos deficientes nasciam para possibilitar aos homens de bem o exercício da caridade.

No interior dessas práticas, moldavam-se processos específicos de interação com os deficientes. Em sendo um deficiente uma obra de Deus, digna de comiseração, tornar-se caritativo para com ele era uma oportunidade de crescimento individual, desde que bem aproveitada. *“Pela prática sincera da caridade, crescamos em todos os sentidos, naquele que é a cabeça, Cristo”* (BÍBLIA SAGRADA, 1950, Efésios 4,15). Diante disso, fica bastante evidente o quanto as relações entre os

sujeitos deficientes e não-deficientes, baseadas na caridade, produziam um governo pela verdade na moldura do pastorado cristão.

A caridade age como prática que relaciona e dimensiona sujeitos – os que doam (não-deficientes) e os que recebem (deficientes). Nessa perspectiva, ambos passam a ser constituídos, posicionados e subjetivados. Trata-se de uma dinâmica que supõe uma relação de dependência: os doadores assumem a tentativa de aproximação divina, repassando amor, misericórdia e compaixão ao próximo; os receptores aceitam-se como dignos desses sentimentos, por conta da vontade de Deus. A salvação mútua é o elo que articula essa relação: doadores salvam-se dos próprios pecados e também salvam aqueles que não podem conduzir-se; receptores salvam a si mesmos e contribuem para a salvação da humanidade. Trata-se de uma economia bastante produtiva, cuja funcionalidade é visível por muito tempo nos discursos sobre a interação entre deficientes e não-deficientes, especialmente no Brasil.

Esse conjunto de significados circulava como regime de verdade no período colonial, cuja pobreza assolava massivamente tanto deficientes quanto não-deficientes. Os despossuídos de qualquer espécie eram considerados os “pobres de Deus”. Ainda que não necessariamente pobres no sentido financeiro do termo, os deficientes são considerados desprovidos dos elementos de semelhança ao Criador e, por conta disso, objetos de comiseração. Dessa forma, a leitura desses indivíduos como sujeitos da falta é um elemento crucial que vem demarcando há séculos a vida dessas pessoas. A falta como uma lacuna impreenchível, que demanda práticas de aproximação de um modelo normal, típica das sociedades do século XIX, principalmente, parece mostrar rastros nesse contexto histórico. Embora vinculada a critérios divinos, a falta, na paisagem dos séculos XVI a XVIII, era o que posicionava o deficiente como alvo da caridade.

Mesmo sob o risco de reduzir significados, em uma grande escala de tempo cronológico, segundo Lobo (2008), no Brasil, durante aproximadamente dois séculos e meio, não há nenhum tipo de registro de intervenção específica, além da caridade, que mirasse os deficientes, exceto em casos dispersos, em que a família dispusesse de recursos para contratar preceptores para a instrução, por exemplo.

Contudo, isso não significa que esses sujeitos ficaram completamente à margem dos discursos. Pelo contrário, além de objetivados pelos significados da piedade e da benevolência, alguns eram tomados como sujeitos divinos, pela

possibilidade pessoal de superação. A esse respeito, alguns viajantes europeus comentavam em seus diários casos de pessoas consideradas defeituosas nesse período, mas que eram dignas de aplausos, em função de suas habilidades. O português Augusto Emílio Zaluar destacou, em 1849, um excelente pescador “surdo-mudo” na Província de São Paulo; também a viajante inglesa Maria Graham comenta a existência de duas irmãs surdas, no Rio de Janeiro, que liam lábios e entendiam tranquilamente os ouvintes, sentindo-se “em perfeita igualdade com os falantes” (LOBO, 2008, p. 274).

Todavia, é provável que as moças surdas não ocupassem o mesmo espaço que a maioria dos deficientes, que se misturavam ao contingente miserável de pessoas dignas de comiseração no Brasil Colonial, já que a história não se processa de forma igual para todos. Quer dizer, exceto casos específicos de deficientes provenientes de famílias abastadas, os demais não eram diferenciados da grande massa de pobres que buscava, dentro do possível e com ajuda dos poucos que se interessavam, algo para sobreviver. O que me parece bastante importante é como o nosso país vai incorporando esses discursos de caridade cristã, que promovem a deficiência no contexto da pobreza, mas principalmente no da falta, como objeto de preocupação moral.

Lobo (2008) enfatiza que, “a seu modo, a caridade funcionou como mecanismo colonial de vigilância sobre os pobres; além de cumprir os preceitos da fé cristã, era em geral levada a efeito por entidades leigas que davam bastante prestígio a quem delas pudesse participar” (p. 259). Diferentemente da Europa, que já utilizava estratégias de internação de deficientes em hospitais, no Brasil, desde o século XVI, o convívio da população em geral com as pessoas com deficiência não gerava grande preocupação. Não havia muitos registros de suas vidas, embora se estime que muitos vagavam pelas ruas, enquanto outros eram mantidos pelas famílias em suas residências, como forma de esconder o pecado dos pais. Nesse sentido, é possível destacar uma vaga preocupação do que poderia resultar da interação entre deficientes e não-deficientes: eles poderiam compartilhar os mesmos espaços, desde que não houvesse perigo iminente para ambos.

Pode-se dizer, então, que estamos diante de uma episteme que ainda não encontra motivos para narrar os sujeitos deficientes considerando as premissas do risco, como acontece a partir de meados do século XIX. Lobo (2008, p. 273) argumenta que isso ocorria “talvez porque não houvessem encarnado ainda o corpo

nocivo das degenerescências (no século XIX) ou o corpo fragilizado das deficiências (no século XX)”. No âmbito de atuação do poder de soberania – no qual o Brasil se encontrava, como colônia portuguesa –, a ampliação do território sempre fora o principal foco de atenção da monarquia.

Nesse período, os habitantes ainda não constituíam o centro da problemática de governo, embora necessitassem de algum tipo de ingerência. A noção de povo correspondia a uma unidade não-governável no sentido da governamentalidade. Por essa razão, apesar da crise do pastorado, entre os séculos XV e XVI, as práticas de condução cristãs exerciam bastante funcionalidade sobre os indivíduos que habitavam as terras da Colônia. Assim, a caridade, na lógica da economia da salvação cristã, opera como a principal atitude de preocupação com aqueles que pouco interessavam ao soberano¹⁷. Contudo, gradualmente, a caridade vai adquirindo um novo desenho.

Como nesse período não havia grandes separações, senão o grande balaio comum da pobreza, ser pobre era um atributo qualificado pelos discursos cristãos até meados da Idade Média. Afinal, era pelos pobres que se chegava a Deus. Contudo, diante do enfraquecimento do poder pastoral e do acento do poder de soberania, a pobreza passa a ser narrada como um problema, em razão das transformações econômicas e da expansão das cidades na Europa. Assim, os discursos que vinculam pobreza e caridade passam a assumir outros contornos.

Não se trata ainda da leitura da pobreza como produto da má distribuição das riquezas, mas sim da compreensão da má utilização das próprias possibilidades de amenizá-la. Por essa razão, não é mais qualquer pobre que é merecedor de caridade, mas sim aquele que “realmente” não tem condições de autossustento. Em outras palavras, a caridade é devotada a doentes, idosos e aqueles deficientes que não pudessem de nenhuma outra forma prover-se (LOBO, 2008). A caridade é racionalizada, digamos assim. Ela se volta à diferenciação dos “vagabundos” e dos “verdadeiros” pobres de Deus, aqueles considerados desassistidos. Dentre eles, grande parte dos deficientes, lidos como despossuídos.

¹⁷ Lobo (2008) destaca o papel preponderante das Obras das Santas Casas de Misericórdia como primeiras instituições que ofereceram socorro aos necessitados, desde o início da colonização portuguesa. No entanto, a autora salienta não haver registros que permitam dizer se deficientes também eram atendidos nesses espaços.

Mas despossuídos de quê? Não somente de algum ou alguns dos atributos de comparação a Deus, mas de condições que lhes possibilitassem trabalhar. Estamos diante de um “novo” critério que passa a localizar um sujeito no campo de intervenção da caridade: a impossibilidade de autocondução, a inaptidão para o exercício de alguma forma de ocupação. Esse mecanismo não fazia grandes distinções ou classificações formais, mas agiu sobremaneira para reiterar a permanência dos discursos sobre as impossibilidades da deficiência. Ainda que alguns desses sujeitos realizassem certo tipo de trabalho, não saíam do bojo da comisseração. Pelo contrário, causavam comoção, afinal, era louvável um inválido trabalhando numa terra de desocupados.

Entre outras questões, essa preocupação em diferenciar os dignos dos indignos da caridade nascia tanto do valor sagrado que passou a ser atribuído ao trabalho (e não mais à pobreza) quanto da necessidade de organização urbana que a Colônia passava a desenvolver. A higienização social das ruas, necessidade decorrente da transferência da sede da Corte portuguesa para o Rio de Janeiro, impulsionou a criação de espaços de confinamento, ainda que meramente depositários de indivíduos. As aglomerações humanas geraram perigos antes desconhecidos, como o aumento do número de pedintes vadios, os quais não interessavam aos caridosos. Por essa razão, a caridade não poderia abranger mais todo e qualquer pobre no Brasil.

Além disso, essa categorização não implicava mudanças que fugissem aos interesses do poder de soberania. Em sendo apenas os pobres despossuídos de aptidões para o trabalho aqueles considerados como os dignos de mérito caritativo, tanto quem recebia a caridade quanto quem deixava de recebê-la seguia pobre, assim como quem doava seguia prestigiado como bom cristão. Nessa perspectiva, a caridade é um instrumento que muito servia, dada a sua despreocupação em promover mobilidade social ou erradicar a pobreza no Brasil Colonial.

2.2 O enlace caridade-filantropia-pedagogia: sensibilizar para corrigir

Na transição para o Império, marcada por agitações políticas, certo crescimento urbano e novas relações comerciais, é possível visualizar novas

alianças com a caridade surgirem. Estamos diante de um período no qual a deficiência passará a compor um campo de intervenção conjunta com a filantropia e a pedagogia corretiva.

Após a Proclamação da Independência, em 1822, o Brasil atravessou uma grave crise econômica e financeira. Como um país predominantemente rural e escravagista, sofreu com a decadência das tradicionais lavouras de exportação, como o açúcar, o algodão e o tabaco, que perdiam para a concorrência internacional ou sofriam as consequências das restrições inglesas ao tráfico de escravos. Em paralelo, o governo imperial gastava sobremaneira com a importação de manufaturados, o que levou à contração de grandes empréstimos com bancos estrangeiros.

Após inúmeras oscilações¹⁸, Dom Pedro II é coroado o segundo imperador do Brasil, em 1841. A transferência de poder ao jovem imperador objetivava amenizar as disputas políticas que abalavam o Brasil. Parece-me que estamos diante de uma conjuntura histórica na qual a governamentalidade ainda não encontra condições de brotar, tendo em vista tantas urgências, especialmente militares. Era preciso que o governante comprovasse as forças do Império ao deter uma série de revoltas, tais como a Guerra dos Farrapos (1835 – 1845), Sabinada (1837 – 1838), Cabanagem (1835 – 1840), Revolta dos Malês (1835 – 1836) e Balaiada (1836 – 1841). Tornava-se imprescindível o restabelecimento da autoridade monárquica para minimizar os excessos dos poderes locais e apaziguar as dissensões. Portanto, já estamos diante de uma razão de Estado, mas a governamentalidade se consolidará por volta da década de 1930.

Contudo, a obscuridade e a incerteza diante desse contexto passaram a ser incompatíveis com a necessidade de assegurar racionalmente a ordem pública. Tornava-se cada vez mais oneroso alinhar tantas pessoas em um território tão vasto. Assim, aplicar medidas de concentração e confinamento dos indivíduos foi se consolidando na imanência de um processo no interior do qual se formaram as chamadas sociedades disciplinares. Esse cenário produziu mudanças que marcaram e continuam marcando profundamente nossas relações com a verdade, com o poder, com o governo de nós mesmos.

¹⁸ Em 21 de julho de 1840, a Câmara aprova o projeto de dispensa de maioria de Dom Pedro II, que assume o trono no ano seguinte, com 14 anos de idade.

De acordo com Foucault, o grande empreendimento que a disciplina se dispõe a realizar vai muito além da soma de indivíduos num mesmo espaço físico. Organizar a disposição física dos corpos, controlando o tempo e as repetições de suas atividades, constituiu-se como uma característica das técnicas disciplinares modernas, que se disseminaram muito além dos limites das instituições. Trata-se de um arsenal de investimentos em técnicas de controle do corpo, em meados do século XVII e XVIII, como mostrou Foucault (1987), em *Vigiar e Punir*.

Há um novo fluxo de interesses em jogo, cujo foco não está mais somente na constituição de um sujeito obediente¹⁹, como na lógica da pastoral cristã, mas na produção de um sujeito dócil e rentável. Aquele corpo, antes obra e instrumento de Deus, devia servir a outros propósitos, tornando-se mais produtivo e maleável, seja para ocupar os espaços sociais da fábrica, do quartel, do hospital, da escola, seja para consentir os mecanismos investidos por esses mesmos espaços.

Nessa engrenagem, a instituição escolar constitui-se como uma grande maquinaria disciplinar que implementa ações de poder, tais como a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame, a partir de práticas que assumem o corpo como alvo. A constituição de classes, a divisão dessas classes por idade e o controle do espaço e do tempo escolar são alguns exemplos (FOUCAULT, 1987). Nessa perspectiva, “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político, as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (FOUCAULT, 1996, p. 28).

Num contexto de precárias condições de vida e estimativa de apenas vinte por cento dos habitantes alfabetizados, começa a desenhar-se gradualmente um movimento pela escolarização das massas como forma de ordenamento da pobreza. Essa questão traz à tona a necessidade de demarcação de lugares. Alguns periódicos da época já destacavam essa necessidade:

Para contrastar a grandeza e fasto das mais opulentas nações, vegeta ao lado dellas, nos limbos da ignorancia e da penuria, uma tribu inteira de artistas e operarios para os quaes nem sequer chegam os sobejos do banquete opiparo da civilisação moderna. São os vencidos, que o carro do progresso arrasta para si. Lancemos, pois, olhares compassivos sobre esses infelizes, chamemos sobre elles a attenção geral, e quanto esteja ao nosso alcance indiquemos-lhes tambem os meios de libertarem-se da triste

¹⁹ É interessante demarcar que, mesmo no contexto disciplinar, a internalização da obediência é necessária para a produção do sujeito dócil.

situação, a que desde tanto seculos se acham condemnados (O FUTURO, 1862, p. 54).

Com essa preocupação, desenharam-se as condições que viabilizaram a construção das primeiras entidades destinadas a cegos e surdos no Brasil. Talvez seja mais coerente dizer que, ao invés de partir de uma preocupação do governo imperial brasileiro, os discursos que apontavam para a relevância da institucionalização de espaços para os deficientes adentraram as terras brasileiras pela sugestão e iniciativa de particulares. É o caso do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (fundado em 1854) e do Instituto dos Surdos Mudos (fundado em 1857), ambos na cidade do Rio de Janeiro, capital política, administrativa e cultural do Império.

O Imperador D. Pedro II interessou-se pela construção dessas duas entidades especializadas, incentivado por pessoas que traziam essa inquietação da Europa, onde já funcionavam espaços desse tipo. Assim, elas surgiram como possibilidades de assistência filantrópico-educacional a cegos e surdos. Durante muito tempo, essas duas instituições agiram como as únicas oportunidades de algum tipo de educação para esses sujeitos no Brasil. É possível verificar que, até a década de 1970, elas exerciam um tipo de funcionalidade para o governo brasileiro, conforme destacarei no Capítulo 3. A ideia aqui não é centralizar os olhares nessas instituições, mas mostrá-las como espaços de produção e propagação de discursos de sensibilização.

Um ponto que considero central é o início de uma atenção educativa, a iminência de outro tipo de preocupação, mais centrado na necessidade de corrigir esses sujeitos pela via da instrução. Nesse período, os sujeitos cegos e surdos eram considerados mais educáveis do que deficientes físicos e mentais. O Imperial Instituto dos Meninos Cegos já destaca em sua chamada para matrículas: *“Recebem-se os meninos de ambos os sexos, livres, isentos de idiotismo ou de outros quaesquer defeitos phisicos que os inhabitem para a instrucção”* (ALMANAK LAEMMERT²⁰, 1862, p. 85).

²⁰ Trata-se de uma das primeiras publicações que circularam no Brasil. Divulgava informações de cunho administrativo, mercantil, e industrial, com textos que versavam sobre a corte, iniciativas dos ministérios e propagandas. Foi editado no Rio de Janeiro, entre 1844 e 1889, pelos irmãos Eduard e Heinrich Laemmert. Nesse material, encontrei alguns anúncios curtos sobre o funcionamento e visitação às entidades educacionais filantrópicas acima citadas, o que me foi produtivo para entender como as próprias instituições se narravam, prestavam contas de seu trabalho e

Já em meados do século XIX, é possível perceber a tentativa de sensibilizar os cidadãos quanto à necessidade de manter um local apropriado para a instrução desses sujeitos. A propaganda do Imperial Instituto dos Surdos Mudos destaca:

Regenerar uma classe inteira de seres desgraçados muito tempo abandonados, pô-los na posse de uma instrução impossível de adquirir de qualquer outro modo, por meio de um methodo especial, restituí-los á sociedade, á sua família, e pô-los em estado de poderem um dia dirigir seus proprios negocios – tal tem sido o fim da fundação do estabelecimento (ALMANAK LAEMMERT, 1857, p. 437).

É possível notar que a preocupação com a condução do deficiente, tendo em vista sua autocondução futura, não é um objetivo apenas dos atuais discursos inclusivos. Ela já aparece no contexto brasileiro, porém assentada numa matriz de sentido que articula a educação especial com a caridade. O que quero demarcar é que, diante desse enredo em que os corpos deficientes passam a compor o novo arranjo de demandas da Modernidade, cuja política da verdade se centra na correção, se produzem novas necessidades de sensibilização.

Um exemplo é o lançamento, em 1888, no Instituto dos Surdos Mudos, da primeira de duas edições do anuário *Almanak do Amigo dos Surdos Mudos*, publicação distribuída gratuitamente, dedicada a divulgar as ações da casa, pois se tratava de uma “*propaganda em favor de 12.550 brasileiros!*”. A chamada para a população da época era: “*Lêde e vulgarizae*”²¹.

Nesse material, é possível perceber a atuação de um poder de tipo disciplinar, focado na anatomia política do corpo deficiente, o que deixa evidente o posicionamento desses indivíduos como sujeitos a corrigir. Sua eficácia depende de uma atitude de boa vontade do docente, como se verifica nos “Exercícios de desmutisação”:

buscavam novos contribuintes. No recorte deste estudo, trarei uma análise dos fragmentos que tratavam especificamente do Imperial Instituto dos Meninos Cegos e do Imperial Instituto dos Surdos Mudos, publicados nas edições de 1855, 1857, 1862, 1869 e 1889.

²¹ As duas edições do anuário analisadas datam de 1888 e 1889 e se constituem num interessante compêndio de práticas de significação sobre educação de surdos na época. Eles reúnem um arsenal de informações à população da Imprensa da Corte, de jornais e revistas da época, que trazem notícias, estatísticas sobre a quantidade de surdos na Corte e províncias (livres e escravos), acontecimentos, contos, citações, gravuras, informes e destaques científicos que narram a surdez no contexto nacional e internacional. Além disso, os dois volumes descreviam as atividades desenvolvidas no âmbito do Instituto, desde o nome e o número dos alunos matriculados e funcionários até relatórios orçamentários, excertos de relatórios do Ministério do Império, regimento interno, horário e distribuição do tempo e modelos de exercícios a serem executados pelo professor.

Feitos paciente e gradualmente os exercícios preparatorios de gymnastica geral e especial dos órgãos vocaes, para educar a attenção e apurar o instinto imitativo, trate o professor de provocar a emissão natural da voz. Assentado defronte do educando, faça observar pelo tacto a differença entre a expiração surda ou aphonica da voz ou expiração sonora. O educando com uma das mãos sente que se produzem ou deixam de produzir as vibrações características da voz na região laryngea do professor e naturalmente procura imitalo. Na maioria dos casos percebe o que delle se deseja, attrahido pela "vis sympathica" sempre indispensável entre mestre e discípulo—, intervém de boa vontade, tornando sonora ou aphonica a própria expiração, conforme as sensações que recebe. Os processos violentos, quiçá afflictivos, para a emissão da voz, devem ser proscriptos. Este verdadeiro exordio da desmutisação não se afasta dos preceitos clássicos da oratória: sem benevolência não pode haver attenção nem docilidade (ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS MUDOS, 1888, p. 14).

No que tange às práticas implementadas no interior das instituições especializadas voltadas ao atendimento de deficientes no Brasil, é interessante notar o quanto que o casamento da disciplina com a caridade promoveu ações incrustadas em um novo governo pela verdade. Quero dizer que a amarração dos discursos da caridade com os procedimentos disciplinares produz efeitos de condução das condutas para muito além do controle dos corpos deficientes, mas das almas destes e de todos que se preocupavam com eles.

Aos poucos, a caridade, como parte de uma modalidade pastoral individualizante, vai se incorporando ao Estado Administrativo.

Com a emergência das artes laicas de governar no século XVI e com o desenvolvimento de técnicas de governo ao longo dos séculos XVII e XVIII, pode parecer que o pastorado se recolhe ao exercício doutrinário e à condução espiritual das almas, porém suas marcas permanecerão presentes na tecnologia política que está se formando, contaminando ao mesmo tempo que sendo colonizado pelas modernas técnicas de governo (PRADO FILHO, 2011, p. 115).

As práticas empreendidas no âmbito das entidades filantrópicas indicam que, apesar de tratar-se de iniciativas leigas, já incorporadas ao Estado, as modalidades de atuação caritativas sobre os sujeitos deficientes e não-deficientes ainda se mantinham. Embora haja uma espécie de reconhecimento de um potencial educativo de alguns grupos de deficientes, os valores cristãos dedicados à compaixão parecem permanecer e mostram-se úteis na captura de doadores interessados em colaborar com as deficiências, nesse caso, com as instituições que delas passam a ocupar-se.

Com isso, “o caráter piedoso e privado das iniciativas permaneceu quando a promoção de novos valores para a preservação dos corpos surgiu da aliança com o

poder médico, no século XIX” (LOBO, 2008, p. 295-296). A ingerência dos saberes médicos, que aplicam técnicas específicas de saneamento do desvio, cria efeitos de objetivação e subjetivação, tal como autores como Lunardi (2003), Benvenuto (2006) e Klein (2003) já mostraram em outras pesquisas.

A escola moderna não só define o que fazer com o corpo individual, mas o faz diante de um modelo a seguir. Nesse contexto, toma força a noção moderna de norma. A partir da combinação entre vigilância hierárquica, sanção e exame, a norma imprime-se como uma engrenagem afinada com a disciplina. A norma, na seara de atuação sobre a constituição corporal, desenha os limites de normalidade que servem de modelo à conduta dos sujeitos a corrigir (FOUCAULT, 1980). Assim, se no regime de verdade cristão era o modelo de perfeição divina que permitia apontar a condição em falta do deficiente, na Modernidade, a norma passa a ser o mecanismo que institui os parâmetros de comparabilidade, nivelando-os sob a égide da falta biológica.

Nesse emaranhado discursivo, fazer o surdo ascender à condição de falante constituía a meta sobre a qual os exercícios se debruçavam, mas ela só funcionaria a contento se articulada a um comportamento de bondade do mestre ouvinte. Afinal, a dominação produzida no âmbito dos instrumentos investidos sobre o corpo “pode ser calculada, organizada, tecnicamente pensada, pode ser sutil, não fazer uso de armas nem do terror, e no entanto continuar a ser de ordem física” (FOUCAULT, 1996, p. 28). Assim, deficientes foram sendo produzidos como um corpo em falta, e aqueles que a eles dedicavam sua atenção eram tratados como virtuosos, como o Dr. Menezes Vieira, que recebera uma manifestação de apreço do governo imperial, a pedido do Diretor do INES, Dr. Tobias Leite, pela publicação da obra *Ensino pratico da língua materna aos surdos mudos*, em 1885.

Folheámos, com verdadeira curiosidade e interesse, a nova publicação do ilustrado educador, amavelmente dedicada ás infelizes crianças a quem a natureza privou de um dos sentidos, e que, por isso mesmo se tornam mais dignas dos carinhos e da commiseração social. O que seria dellas sem esses desveles, que faz descobrir, todos os dias, meios novos de lhes transmittir o conhecimento das letras e das sciencias, facultando-lhes, ao mesmo tempo, recursos para a expressão dos seus pensamentos (ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS MUDOS, 1888, p. 31).

Em outras palavras, é possível perceber nesse período uma correlação entre caridade, disciplina e os primeiros rastros do que atualmente chamamos de educação especial no Brasil. Marcar a deficiência como uma privação natural é um

“novo” critério que a posiciona como digna da caridade, inclusive dos professores, amabilidade e compaixão, entrelaçadas à política de verdade das sociedades disciplinares. É o regime existencial cristão realocado à subjetividade moderna na figura do mestre e pastor, como reitera Garcia (2002).

Apesar da justificativa educacional, a institucionalização dos primeiros atendimentos para deficientes assenta-se nos significados da filantropia, potenciais herdeiros dos valores da caridade. É a filantropia, de acordo com Lobo (2008), que inicia um movimento de divisão das características deficientes. Trata-se de separações que levavam em conta os nomes que comumente eram usados (*cegos, inválidos, surdos mudos, idiotas, etc.*),²² o que aos poucos vai sendo aperfeiçoado pela incorporação dos discursos médicos nos processos de objetivação dos deficientes.

Durante o Império, deficientes mentais eram narrados como incuráveis e, desde que inofensivos, podiam ficar no seio de suas famílias. Aqueles que tinham possibilidade de “recobrar a razão” ou não tinham ninguém por si eram destinados a hospitais, que acabavam assumindo a função de asilos. Apenas no início do século XX, veremos o aparecimento de instituições de cunho educacional destinadas a esse grupo.

Assim, deficiência continua sendo produzida no âmbito do “não possuir”, do desprovimento não apenas no sentido financeiro. A falta passa a ser considerada uma marca corporal, uma obra da natureza, e não apenas da vontade divina. Essa demarcação de uma lacuna no corpo individual permite intervir sobre ele. Se, na condição de objeto da caridade, os deficientes não apresentavam nenhuma outra possibilidade senão da aceitação de seu castigo, na aliança da caridade filantrópica com a correção, a aproximação da normalidade pela correção torna-se não só uma possibilidade, mas uma obsessão das práticas pedagógicas.

“Vender” uma verdade que indicasse o caráter de carência dos alunos era uma estratégia importante não só para conduzir a conduta dos professores, mas para manter o interesse da classe abastada em colaborar com as instituições. Visando à sua manutenção, cabia às próprias instituições empreender medidas de sensibilização para voltar o olhar de cidadãos não-deficientes, dadas as poucas

²² Conforme os estudos de Lobo (2008), esse período ainda mantém sob o mesmo toldo discursivo o que hoje chamamos de deficientes mentais, doentes mentais e outros casos.

investidas do governo imperial. Interessante notar que tanto o Instituto dos Meninos Cegos (que era uma entidade particular) quanto o Instituto dos Surdos Mudos (gratuito) possuem certa subvenção e apoio financeiro do Ministério do Império, mas bastante restrita. Dessa forma, o *Almanak Laemmert* (1889) não inclui essas instituições na seção *Sciencia, Instrucção e Litteratura*, mas sim na seção *Philantropia*, o que as supõe como necessitadas de colaboradores individuais.

O governo imperial subsidiava uma parte dos estudantes cegos e surdos, desde que apresentassem um atestado de pobreza, atribuído pelo clero e pela polícia, o que evidencia a ingerência dessas autoridades sobre a determinação da condição social desses sujeitos:

Os títulos com que se devem requerer a S. M. I. Pelos Ministerio do Imperio a admissão de qualquer menino são: certificado de batismo, o de vacinação, se o tiverem, ou qualquer outra declaração de que foram ou não vacinados e, sendo pobres, justificação de pobreza por attestados do vigario e da autoridade policial do lugar em que forem domiciliados (ALMANAK LAEMMERT, 1862, p. 85).

No entanto, essas instituições não constituíam prioridade de Estado. Mesmo com o apoio e as visitas pessoais do imperador, o repasse de recursos estatais atrasava ou era insuficiente (LOCKMANN, 2013). Dessa forma, é possível perceber o pouco envolvimento do Estado na organização e funcionamento dos serviços filantrópico-educacionais nessa época. Essa situação gerava a necessidade de auxílio dos bem-aventurados para manutenção das instituições. Enquanto houvesse interessados em doar, dadas as vantagens do *status* do doador, tanto melhor para o Estado.

Para tanto, a caridade, essa forma de preocupação tão eficiente ao poder pastoral, parece refinar-se com a razão de Estado, que já estava na iminência de aparecer, ou seja, reordenamentos nas práticas de caridade voltadas à deficiência no Brasil, em especial, sua consubstanciação com a educação especial.



Figura 1 – Almanak do Amigo dos Surdos Mudos

Fonte: (Acervo Virtual Biblioteca Nacional, 1888).

Além dos benefícios morais, os doadores recebiam em troca a sensação de ordem, de cuidado com aqueles com quem a sociedade em geral não estava disposta a conviver, senão eventualmente. A quem desejasse, era possível assistir a uma “espetacularização” dos corpos deficientes, que serviam para prestar contas do trabalho envolvido nas instituições:

Visita-se o Instituto [dos Meninos Cegos] aos domingos e dias santos de guarda, abrindo-se a entrada para os visitantes até às 10 horas da manhã; os que chegarem depois dessa hora, não poderão observar as provas da instrucção e dos trabalhos dos alumnos, cujas demonstracções não retrocedem. As visitas poderão prolongar-se até às 3 da tarde (ALMANAK LAEMMERT, 1869, p. 85).

Assim, filantropia educacional vai reforçando os valores da caridade, buscando produzir e arrecadar “fiéis” que se engajassem na causa, que voluntariamente contribuíssem, tanto com doações financeiras quanto com a divulgação de sua missão, considerada extremamente nobre. Algumas diretrizes de condução cristãs, especialmente aquelas que incitam ao cuidado com o outro, à

necessidade de preocupação com o outro como canal de força para a própria salvação, permanecem.

Obviamente, não quero dizer que o olhar religioso tenha sucumbido plenamente. Pelo contrário, nesse enredo, pulsa um regime de verdade que tem na correção o seu novo ideal de salvação. A caridade não sai de cena, ela se adapta ao “novo” regime de verdade em operação, que passa a narrar a deficiência a partir de outras premissas. Por essa razão, divulgar o “sacrossanto” trabalho das instituições leigas torna-se tão importante: *“Bem empregados serão todos os sacrifícios si, vencida a surdez dos indiferentes e dos incredulos, poderemos fazer ouvir a voz eloquentissima da caridade em favor de tantos desgraçados”* (ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS MUDOS, 1889, p. 3).

Nessas práticas corretivas, penso que não entram em operação somente discursos médicos. Os discursos morais também exercem uma funcionalidade: tanto os próprios surdos quanto os professores, benfeitores ou leitores em geral daquele almanaque conduzem-se pela noção de deficiência como lacuna a ser corrigida, se articulada com as atitudes “corretas”: bondade, benevolência, caridade.

CAPÍTULO 3: CARIDADE, GOVERNAMENTALIDADE E GESTÃO DOS RISCOS

Este capítulo presta-se a quatro objetivos. O primeiro diz respeito a algumas circunstâncias que permitiram que a governamentalidade, como modalidade de exercício do poder político e ético, se instaurasse em sua versão liberal no país. O segundo corresponde à analítica da crescente preocupação com a convivência escolar entre deficientes e não-deficientes, o que a torna assunto de interesse do Estado na década 1930. O terceiro visa a mostrar como a convivência escolar passou a ser produzida como uma conduta de risco que vai produzindo outras práticas de sensibilização da população diante da deficiência. E, por último, apresenta-se a “nova” parceria firmada entre Estado e instituições especializadas na promoção das campanhas nacionais pela educação de deficientes no transcurso das décadas de 1950 e 1970.

3.1 Convivência escolar como uma conduta a ser evitada: sensibilizar para proteger

No Brasil, um clima de grande instabilidade política instaurava-se no final do século XIX. Havia uma série de tensões entre grupos conservadores e liberais, que discutiam aspectos como a economia de exportação e importação, a descentralização das províncias, os direitos individuais. Muitos latifundiários interessavam-se pela possibilidade de ganhar espaço no livre-comércio, advindo das promessas de delimitação de contornos para o poder político, até então “nas mãos” do Imperador. Nesse contexto, o país vivia uma preocupação em torno da melhor forma de governar, diante das novas demandas que se apresentavam em vários contextos:

No âmbito do trabalho, podemos visualizar a transição do modelo escravagista para o trabalho assalariado; no que remete à organização social, ocorre um grande aumento da população, a partir da chegada de milhares de imigrantes ao território brasileiro. No campo da Educação, sente-se a necessidade de serem instituídas escolas básicas e de educação

profissional. Por seu turno, a área da saúde se torna cada vez mais problemática com a circulação de uma massa de sujeitos propícia à disseminação de pragas e epidemias. Essas e outras situações configuram um novo quadro político, econômico e social do país, introduzindo novos problemas na vida urbana, os quais precisariam de novas formas de administração e controle (LOCKMANN, 2013, p. 195).

Toda essa conjuntura dispara novas exigências de condução, o que, segundo Lockmann (2013), nos permite entender que o Brasil passa por um período de governamentalização do Estado. Foucault (2008a), com a expressão “governamentalização do Estado”, entende a tomada gradual pelo Estado das ações de condução das condutas. Não se trata de dizer que há uma estatização da sociedade, mas sim novas modalidades de exercício do poder político, que resultam no curso da sociedade disciplinar, da fusão aperfeiçoada de algumas práticas do poder pastoral e do poder de soberania. Vou fazer uma pausa aqui para tratar rapidamente dessa questão.

Foucault destaca que, de um lado, o Estado governamentalizado retoma práticas pastorais, na medida em que reedita a máxima de conhecer e mobilizar todos e cada um, tal como um grande rebanho de muitas ovelhas. Nessa perspectiva, mecanismos de coletivização e individualização, típicos do pastorado cristão, são reinscritos na moldura da racionalidade governamental, como comenta Prado Filho:

Do rebanho à população; da ovelha, do fiel, ao indivíduo; da vigília, à vigilância; do olhar de Deus, que tudo vê, ao panóptico, que tudo vigia; com uma estratégia em comum: o jogo totalização + individualização, e um objeto em comum: a vida, governada por um poder que investe, vela e cuida. Tudo isso mostra o atravessamento das biopolíticas modernas por práticas pastorais (PRADO FILHO, 2011, p. 116).

Nesse novo relevo, instalado pela governamentalidade, o Estado passa a exercer a função de guia moral na direção da felicidade, função esta que, no pastorado cristão, era assumida por um ser transcendental ou por um ente por ele designado. Nessa “nova” lógica que se instaura, o Estado vem a ser uma espécie de fiador da prosperidade, que passa a ser compartilhada por todos aqueles que aceitarem esse acordo de condução e autocondução, tendo em vista que cada sujeito ganha seu próprio cajado, numa espécie de junção ovelha-pastor. Assim, tornou-se possível a todos e a cada um dos indivíduos a sensação de gozar os “frutos da colheita”, enquanto frutos de uma vida produtiva, ainda neste mundo. Mais

adiante, retomarei a questão da vida produtiva e seu interesse nessa nova moldura governamental.

Se, de um lado, o sujeito que interessa à governamentalidade é ao mesmo tempo conduzido e condutor, de outro lado, ele também incorpora as figuras do soberano e do súdito. Neste ponto, é interessante visualizar alguns aspectos que permitem entender reordenamentos do Estado de governo em relação ao outro vértice da composição de uma racionalidade governamental: o Estado de soberania.

Um deles seria a nova promessa de “repartição” do progresso social entre todos. No registro do Estado de justiça, todos os bens e riquezas pertenciam ao soberano, que reinava com o intuito de aumentar e fortalecer o território. Essa meta de maximização estatal mantém-se. Contudo, dessa vez, o território perde o foco do interesse político. É nesse gancho que se destaca outra descontinuidade comentada anteriormente: não somente o território começa a ser uma preocupação de Estado, mas também o que vem a ser chamado de “vida produtiva” daquele nicho de habitantes que passa a chamar-se “população”. As noções modernas de “vida” e de “população” ganham centralidade e inteligibilidade nesse regime político em processo de estabelecimento. Se cada um é chamado a ser ovelha e pastor de si, não significa que tenha deixado de fazer parte de um rebanho.

Pelo contrário, relacionar e posicionar cada indivíduo no coletivo torna-se o mote das ações de governamentalidade, quais sejam, as ações que têm como mira a população como uma nova e importantíssima instância a conduzir. Com efeito, Foucault ensina que é no solo histórico do século XVIII²³ que se visualiza a composição de uma matriz de sentido para a germinação da noção de população. Nesse lastro, emerge um poder interessado em agir sobre a vida populacional com vistas a potencializá-la, o biopoder.

A constituição de uma biopolítica – ou seja, de procedimentos focados na otimização das forças produtivas de um dado conjunto de corpos a serem geridos como categoria-alvo – é produto e produtora de uma nova razão política assumida pelo Estado brasileiro, durante a República Velha: a governamentalidade liberal.

²³ Entre outras questões, destacam-se o surgimento de novas situações-problema, como o crescimento monetário, a possível inobediência dos súditos, a ampliação da produção agrícola, os altos índices demográficos registrados no continente europeu. Esses fatores, dentre outros, levaram o regime de soberania a tornar-se cada vez mais frágil, viabilizando a “passagem de uma arte de governo para uma ciência política” (FOUCAULT, 2006a, p. 290).

Mas como funciona a racionalidade liberal e por que seu interesse na população? Na preocupação sobre as melhores formas de governar, a frugalidade do poder é uma questão central. O que movimenta a razão governamental é essa diluição do poder, o que não significa menos governo. Pelo contrário, a governamentalidade supõe o máximo governo, pela mínima aplicação de poder.

É nesse sentido que Foucault (2008b) toma o liberalismo como uma grande preocupação em torno da questão do governo, como uma nova arte de governar, nascida na segunda metade do século XVIII na Europa, em que é preciso manter certo equilíbrio na balança comercial, o que supõe limitação de poderes e criação de métodos para definir os limites das práticas de governo. Ele surge com as ideias de Adam Smith como uma crítica a uma modalidade de exercício do poder político que apresentava empecilhos à noção de máxima economia de poder.

Voltando à questão da importância da população nessa nova racionalidade política, Gadelha (2009, p. 139) aponta que “a introdução do fator 'sociedade' – e, portanto, do problema da população – traduz o novo dilema de que a governamentalidade liberal procura dar conta, em seus altos e baixos, nos termos de conflito entre liberdade e segurança”. Nessa perspectiva, liberdades são criadas e precisam ser administradas, de modo a garantir a segurança.

No Brasil, as primeiras três décadas do século XX são marcadas pelo domínio político das elites agrárias mineiras, paulistas e cariocas. O país firmou-se como exportador de café, e a indústria deu um significativo salto. No entanto, na área social, o domínio das oligarquias motivou uma sucessão de inúmeras revoltas, tais como a Revolta dos Marinheiros e a Guerra do Contestado, que eclodem nos quatro cantos do território brasileiro, comprometendo a segurança.

A noção de segurança, no contexto do liberalismo, implica gerenciar os fenômenos de massa, que se vinculam a quatro elementos: “o meio, a aleatoriedade, a normalização e a população. [...] Os dispositivos de segurança se ocupam, em resumo, de fenômenos de massa, em série, de longa duração” (CASTRO, 2014, p. 110).

Nessa nova moldura de governo, é preciso outra forma de organização do mercado com o Estado, na qual o mercado passa a ocupar um espaço importante:

Assim, em lugar de o mercado ser visto como um espaço de jurisdição como até então o fora, ele passou a ser eminentemente o âmbito de

verificação [...]. Desse modo, a importância do surgimento desse novo saber, [...] da economia política, se deve ao fato de que ele apontou um espaço de verificação às ações de governo (SOUZA, 2012, p. 195).

Diante disso, a pergunta decisiva do liberalismo passa ser: “qual o valor de utilidade do governo e de todas as ações do governo numa sociedade em que é a troca que determina o verdadeiro valor das coisas?” (FOUCAULT, 2008b, p. 64). Assim, se o livre intercâmbio é o princípio natural do liberalismo, é preciso que a sociedade seja vigiada pelo Estado para garantir a liberdade de mercado, o que justifica as intervenções sobre a população. Dito de outra forma, a racionalidade liberal busca mais governo, com menos governo: investir sobre a vida, de forma a administrar a população para a sua própria segurança.

No entanto, a intenção aqui é indicar um dos aspectos que me interessam na analítica de Foucault (2008b) sobre a economia de poder liberal: ele toma o liberalismo, muito mais do que um sistema econômico, como uma racionalidade que, como tal, conduz modos de estar no mundo. A preservação da vida justificada pelo imperativo da proteção da população institui outras relações com o mercado, o que demanda outras subjetividades.

Na imanência das práticas de governo liberais, a disciplina é reacomodada e consubstanciada à biopolítica, viabilizando o exercício de mais governo, com aplicação cada vez mais diluída de poder.

Os dois polos, aparentemente não liberais, do “poder sobre a vida”, identificados por Foucault – as disciplinas do corpo e a biopolítica da população – encontram, assim, seu lugar dentro das mentalidades liberais de governo [...]. Aqueles mecanismos e dispositivos que operam de acordo com uma lógica disciplinar, da escola à prisão, buscam produzir as condições subjetivas, as formas de autodomínio, autorregulação e autocontrole necessários para governar uma nação, composta agora de cidadãos livres e “civilizados”. Ao mesmo tempo, as estratégias biopolíticas, as pesquisas estatísticas, os censos, os programas de expansão e redução das taxas de reprodução ou minimização de doenças e a promoção da saúde buscam tornar inteligíveis as esferas cujas leis o governo liberal deve conhecer e respeitar (MILLER; ROSE, 2012, p. 243).

Burmester (2009, p. 30) destaca que “os princípios referentes à qualidade da população, apesar de seu caráter generalizante inicial, desenvolvem tecnologias de ‘poder’ e de ‘saber’ que procuram atingir o indivíduo, assim sujeitado e governado”. Nessa perspectiva, constituir saberes sobre a população, sobre sua vida, sobre as melhores formas de potencializar sua produtividade, tornou-se condição indispensável para governá-la. Afinal, disso dependia a segurança nacional.

Para tanto, todos e cada um dos membros da população deveriam sensibilizar-se da necessidade de colaborar para seu próprio bem. Assim, a necessidade, legitimidade e utilidade de um governo em demasia eram colocadas em xeque pela doutrina liberal, que acaba se consolidando no Brasil na passagem do século XIX para o século XX. Com o apoio da população, tornava-se possível constituir um “governo com menos governo”.

A população torna-se um personagem político tanto na esfera biológica quanto na faceta pública de seus hábitos e comportamentos. É na articulação dessas duas esferas de governo da população que acredito que as relações com a deficiência passam a ser gestadas no contexto da governamentalidade liberal. Quando a população passa a ser assunto de Estado, a convivência entre deficientes e não-deficientes também assume importância como alvo de governo. Embora seja evidente que outras ações que buscassem conduzir o convívio entre esses sujeitos já estivessem em operação (tais como a caridade cristã e a caridade leiga implementada nas instituições disciplinares), outras preocupações entram em cena, dessa vez, ativas por um novo regime de verdade, que tem na proteção coletiva a sua mais relevante meta.

Até meados do século XIX, a deficiência não havia sido um assunto privilegiado pelas demandas do Império. O casamento caridade-disciplina, realizado nas pouquíssimas instituições especializadas no país, mantinha-se como uma prática útil à manutenção da ordem social urbana, como relatei no capítulo anterior. No entanto, durante o curso da Primeira República, uma nova questão surge na imanência das circunstâncias históricas, questão essa que vai se tornando central para a compreensão da emergência de novas modalidades de governo no país. Trata-se da convivência escolar entre deficientes e não-deficientes. Aquelas relações de interação, até então desimportantes, assumem um caráter problemático para a administração do Estado brasileiro, que passa por importantes mudanças. Os riscos de conviver ou não conviver passam a ser elementos norteadores nesse período.

Estatísticas, vacinas, higiene pública e visitas aos lares faziam parte de uma grande rede de captura do corpo populacional, dedicada à regulamentação e controle das condutas. Com isso, é possível visualizar três elementos que, de acordo com Foucault, demonstram a governamentalização do Estado em curso: o foco na gerência da população, a tomada da família como instrumento de governo e

o uso racional da estatística como ciência de Estado. Tratava-se de um arsenal de práticas que se constituíam como um grande gargalo pelo qual todos deveriam passar em nome da segurança.

Sendo assim, parece-me que, no contexto em que o liberalismo vinha se desenhando no Brasil, outras relações com a deficiência eram demandadas, agora fruto dessas novas narrativas. A caça à anormalidade estava revestida por um sentimento não de eliminação, mas de proteção, defesa social e dos prováveis malefícios que o indivíduo poderia causar a ele mesmo e aos demais pela própria insanidade.

E aqui chego a um ponto que, para mim, se tornou crucial nesta analítica: estava em germinação uma sociedade que inventara o risco como instrumento e efeito de suas práticas: “risco é um conceito moderno. Pressupõe decisões que tentam fazer das conseqüências imprevisíveis das decisões civilizacionais decisões previsíveis e controláveis” (BECK, 2006, p. 5).

O risco como uma noção estreitamente vinculada aos procedimentos biopolíticos permite governar por meio da análise das variáveis que compõem um recorte da população, variáveis estas que incluem seus comportamentos e condutas. Em outras palavras, o biopoder age sobre o meio e tem na definição dos riscos um importante aliado na configuração de dispositivos de segurança. Em sendo o risco um elemento calculável, que é aplicado sobre um coletivo e que permite ingerir sobre o meio, de forma a mudar ou produzir novas condutas (CASTEL, 1987), creio ser possível tomar essa noção como lente analítica adicional daquele regime de verdade, em que conviver com a deficiência passa a ser um risco evitável em nome da proteção coletiva. Não é a convivência escolar que move meu trabalho, mas ela se mostrou importante para compreender o governo das condutas, os novos – ou nem tão novos assim – objetivos das práticas de sensibilização.

Parece-me interessante pontuar que, nas análises empreendidas sobre o período que vai até o final do século XIX, percebi um forte acento na assistência aos sujeitos deficientes, assentada na correlação de discursos religiosos, médicos e filantrópicos, em que a convivência escolar com não-deficientes não era uma questão sequer imaginada na órbita de preocupações dos especialistas brasileiros, já convencidos de que seria uma porta para o caos. Quando o risco entra em cena, esse passa a ser um assunto de Estado. Novos parâmetros de definição de sujeitos

instalavam-se, tornando a normalidade uma equação efetuada pela análise do coletivo populacional. A norma, já atuante na disciplina pela constituição de um padrão normativo, passa a usar os conhecimentos sobre a população para delimitar uma zona de normalidade, a partir da média, definindo normais e anormais.

Os sujeitos com deficiência, já implicados numa tecnologia de correção do corpo, conforme relatei no capítulo anterior, passaram a constituir um grupo de indivíduos a proteger da grande massa populacional, durante a racionalidade do liberalismo. Eles apresentavam fatores de risco à contaminação coletiva, o que reiterava a necessidade de separá-los em instituições específicas, de forma a resguardar a todos, inclusive eles próprios. Para tanto, a partir da década de 1920, implementou-se uma verdadeira “caçada aos anormais” como um dos grandes procedimentos de biopoder (LOBO, 2008).

Nesse regime de verdade, segurança constituía-se em ordem, assepsia e higienização. Diante disso, todos e cada um precisavam ser governados de forma a reduzir os riscos de infecção, contágios, enfim, toda espécie de degenerescências físicas e morais.

Tudo pode produzir a deformação psíquica: a hereditariedade mais ou menos distante, a profissão dos pais, o seu estado de saúde, um traumatismo durante o curso da gravidez ou do parto, uma insuficiência glandular, uma alimentação defeituosa, uma higiene irracional, as perturbações do crescimento, surmenage escolar etc (QUAGLIO, 1913, p. 9–10 apud LOBO, 2008, p. 382).

Nessa atmosfera, o Brasil vivia um forte movimento de eugenia, no interior do qual nasceu a Liga Brasileira de Higiene Mental (LBHM, 1925). Em 1927, sob a justificativa de racionalizar a busca pelos anormais, a LBHM organiza uma circular destinada a todas as professoras de crianças pequenas, reiterando a necessidade do reconhecimento precoce da presença de sujeitos desviantes nas classes comuns. Professores e famílias foram orientados a identificar casos suspeitos e auxiliar no encaminhamento para serviços especializados.

Nesse sentido, penso que a noção de risco serve sobremaneira para que se possa entender como a convivência escolar com a deficiência passa a fazer parte de uma biopolítica. **Entendo que as relações de convivência entre deficientes e não-deficientes emerge como uma conduta de risco ou, melhor dizendo, é uma relação implicada numa política de gestão dos riscos. Penso que produzir a convivência como uma conduta de risco se torna uma interessante estratégia**

de sensibilização na racionalidade liberal. Por essa razão, penso que essa ferramenta conceitual pode constituir-se numa chave analítica. Não se trata de dizer que a convivência passa a ser alvo direto das ações de governo biopolítico, mas que, diante do contexto, ela precisa ser reelaborada, para a segurança do deficiente e para a segurança de todos.

Mas como o risco adentra a inteligibilidade liberal? Se a vida da população torna-se um objeto de governo, faz-se necessário descrevê-la, estudá-la, compor interpretações que permitam intervir racionalmente sobre o meio no qual ela se desenvolve. Interessante notar, com Beck (2006, p. 2), que a “sociedade moderna se tornou uma sociedade de risco à medida que se ocupa, cada vez mais, em debater, prevenir e administrar os riscos que ela mesma produziu”.

A noção de risco, em especial na forma como Foucault a traduz, seria um aprimoramento não só da gestão do presente, pelo conhecimento que permite governar, mas também da minimização de consequências negativas, adiantadas pelo cálculo das probabilidades de ocorrerem. O risco é uma estimativa racional, pensável a partir da análise precisa do coletivo. Assim, relacionar cada sujeito com o conjunto da população permitia, além da produção de conhecimento – necessidade básica para melhor governar -, o estabelecimento de medidas estrategicamente organizadas para promover um arranjo social seguro.

não é o eixo da relação soberano-súditos que o mecanismo de segurança deve se conectar, garantindo a obediência total e, de certa forma, passiva dos indivíduos ao seu soberano. Ele se conecta aos processos que os fisiocratas diziam físicos, que poderíamos dizer naturais, que podemos dizer igualmente elementos da realidade. Esses mecanismos também tendem a uma anulação dos fenômenos, não na forma da proibição, “você não pode fazer isso”, nem tampouco “isso não vai acontecer”, mas a anulação progressiva dos fenômenos pelos próprios fenômenos (FOUCAULT, 2008a, p. 86).

Tais procedimentos biopolíticos são bastante eficazes ao operarem processos de objetivação: eles tornam os sujeitos objetos de conhecimento e, portanto, alvo de governo dos outros, ao descreverem, registrarem e compararem membros da população (nesse caso, deficientes e não-deficientes). Para Castel, “um risco não resulta da presença de um perigo preciso, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de risco) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis” (1987, p. 125). E segue, mais adiante:

O risco é definido pela presença de um ou de uma associação de critérios, uns de ordem médica, outros de ordem social. É assim que uma malformação, o mau estado de saúde da mãe, abortos anteriores, etc., representam fatores de risco. Mas também que a mãe ou quem recebe o salário-família seja solteiro, menor, de nacionalidade estrangeira, operário(a) agrícola, empregada, manobrista, aprendiz, estudante, militar do contingente, sem profissão, etc. (CASTEL, 1987, p. 114).

Esse cenário torna-se um terreno fértil (e ao mesmo tempo, é fertilizado) para uma série de ciências emergentes, como a própria Estatística, a Medicina Social, a Saúde Pública. Os benefícios e malefícios advindos dessa convivência escolar, as consequências prováveis dessa relação constituem um aparato de argumentos, os quais farão a balança pender em favor da segregação escolar desses sujeitos, constituindo a convivência como uma relação arriscada aos propósitos liberais. As controvérsias em torno do “limiar de convivência escolar adequado” giravam, por um lado, do lugar ocupado pelo deficiente e, por outro, do “grau de risco” que sua presença nos mesmos espaços que não-deficientes poderia gerar. Vai se moldando a ideia de que conviver eventualmente com anormais não é problemático, ou melhor, é menos arriscado para a aprendizagem que a convivência diária.

Para provar o perigo que os anormais representavam e defender a criação de escolas especiais, Quaglio expôs os resultados do estudo que realizara em um grupo escolar e um jardim de infância de São Paulo, com a escala métrica de Binet-Simon: numa população de 149 crianças, 13% eram anormais de inteligência. Isso lhe permitiu generalizar todo o estado de São Paulo: num universo de 98.912 alunos, existiriam 12.058 anormais, aqueles que *'não se podem adaptar bem na escola comum: perturbam a disciplina e o regular funcionamento das classes. Não aproveitam nada, e o que é pior, não deixam que os normais aproveitem como deveriam aproveitar'* (LOBO, 2008, p. 383).

Nesse recorte, fica visível o uso da estatística como saber essencial para conhecer e intervir sobre um nicho da população, tornando a convivência escolar um fator de risco para todos. Produzem-se novos moldes de subjetivação ao mudarem-se os estilos de vida individual diante dos riscos. Se conviver ativamente na escola é um risco para todos, esta se torna uma conduta que cada um se encarregará de evitar, pois pode causar-lhe um dano futuro.

Esse argumento ganha força com as contribuições que a ciência poderia dedicar à educação. Estudos como os de Alfred Binet (1903) aparecem como um aporte para a ordenação psicológica dos estudantes. Os testes psicométricos adquirem *status* nas escolas como instrumentos de medição, nivelamento e comparação de sujeitos.

As intervenções médico-psicológicas seriam assim, antes de tudo, um meio de calibrar diferencialmente categorias de indivíduos para assinalá-los a lugares precisos. O diagnóstico *expertise* representaria o estágio “científico” de um processo de distribuição das populações em circuitos especiais, educação especial ou trabalho especial, por exemplo. Legitimação por um saber (ou um pseudo-saber) de decisões que arbitram entre valores essenciais e levam a *expertise* à altura de uma nova magistratura dos tempos modernos (CASTEL, 1987, p. 111).

A delimitação precisa dos quocientes de inteligência gere tanto os conhecimentos atuais quanto as possibilidades futuras do educando. Dessa forma, ele está inscrito numa zona de possibilidades (ou impossibilidades), sobre as quais as práticas pedagógicas e os especialistas da Psicologia vão atuar: “*O ensino deve ser ministrado de acordo com a evolução psicológica de cada um e as classes devem ser discriminadas de acordo com os ensinamentos dos psicólogos e não consoante o critério falível da idade*” (HIGIENE MENTAL, 1925, p. 5).

A leitura da deficiência como falta de capacidade de atingir a média de conhecimentos criada pelos novos mecanismos biopolíticos de regulamentação, aliada ao cálculo das desvantagens da presença dos deficientes no âmbito escolar, promoveu a interação entre deficientes e não-deficientes como um desinteresse, ou melhor, como uma conduta de risco.

Nessa conjuntura, a matriz de inteligibilidade da educação especial como uma educação que se processa apenas em espaços específicos vai se construindo no elo com discursos psicológicos, religiosos e médicos, assumindo, assim, uma postura de *expertise* pedagógica, destinada à proteção social, apartada do convívio com os demais escolares: “*cumpra convencemo-nos de que a educação especial, física, moral e intelectual, é o melhor sistema de prevenção contra os futuros atos delituosos das crianças anormais*” (PINTO, 1928, p. 17).

Basilio de Magalhães (1913) também compartilhava da ideia de separação de anormais em escolas específicas e, para isso, utilizava, além dos argumentos pedagógicos de Quaglio, o argumento econômico. Para ele, era inadmissível gastar verbas públicas com sujeitos que não poderiam dar o devido retorno com produção e consumo, evidenciando o critério de eficiência para o trabalho como um princípio de organização escolar.

Ademais, nesse escopo, havia a defesa da LBHM de que a convivência em espaços compartilhados gerava sentimentos de inferioridade nos deficientes, dado o desnível da concorrência (o que hoje é um dos princípios que regem/justificam a

inclusão escolar era um fator de risco na racionalidade liberal!). Constituir a convivência como uma conduta arriscada, minimizável pela separação em instituições especializadas, é narrado como uma forma de proteção aos sujeitos deficientes e não-deficientes, tendo como base discursos morais, pedagógicos, psicológicos e econômicos que constituíam o regime de verdade liberal.

Quaglio e Magalhães chegaram a propor a criação da Sociedade Protetora dos Anormais, baseados na ideia de que *“o anormal precisa de uma assistência continuada desde manhã até a noite, sem interrupção de férias, ele sobretudo precisa ser treinado ao trabalho [...] continuamente sob vigilância carinhosa dos competentes”* (apud LOBO, 2008, p. 387). Nesse trecho, fica evidente o quanto a disciplina é reacomodada aos objetivos biopolíticos, e os especialistas continuariam a atuar unidos de apelo ao sentimentalismo.

Parece-me, então, que a convivência vai sendo modulada a partir de uma conjunção de discursos – psicológicos, morais, criminais, mercadológicos, pedagógicos – que a posicionavam como uma conduta de risco, seja de contaminação biológica para a população, de não-aprendizagem para deficientes e não-deficientes, de desordem social, de despesa econômica para o Estado e de ineficiência para o mercado de trabalho, seja de sentimentos negativos para os próprios deficientes.

No entanto, a esse respeito, além de a convivência escolar entre esses sujeitos pender para o lado do risco, ousaria dizer que, na racionalidade liberal, a caridade/filantropia envolvida nas práticas dirigidas aos deficientes agregam outro sentido: para além de uma prática apenas moral, torna-se um ato de civismo. Isso porque, nesse período, permanecia certo abandono dessa questão pelo Estado brasileiro, que a atribuía quase que inteiramente a particulares. O repasse de recursos estatais às entidades filantrópicas não era regular, o que as fazia depender, em grande parte, da boa vontade alheia.

Assim é que os interesses e os sentimentos privados dos indivíduos os induzem a converter seu capital para as aplicações que, em casos ordinários, são as mais vantajosas para a sociedade [...]. Sem qualquer intervenção da lei, os interesses e os sentimentos privados das pessoas naturalmente as levam a dividir e distribuir o capital de cada sociedade entre todas as diversas aplicações nela efetuadas, na medida do possível, na proporção mais condizente com o interesse de toda a sociedade (SMITH, 1983, p. 104).

Considerada uma habilidade natural, a liberdade de iniciativa constituía-se num produtivo argumento na constituição de sujeitos no regime de verdade liberal. Assim, nessa lógica, as necessidades sociais emergiam “espontaneamente”. No contexto dos cuidados com a deficiência, há um forte apelo à parceria “natural” dos bem-aventurados cidadãos na manutenção das instituições pela beneficência privada.

O Estado liberal ainda toma a deficiência como uma grande despesa, dada sua impossibilidade parcial ou total ao trabalho, bem como os riscos que expõe a população. Portanto, reparte esse dever de assistência com os cidadãos mais abastados. Estes, cientes dessa nova faceta da caridade como um ato de exemplo cívico e convencidos das vantagens morais, sociais e políticas de serem benfeitores, seguem subsidiando os ainda poucos e esquecidos espaços especializados destinados a deficientes no Brasil.

Generosidade e civismo: eis a nova “cara” da caridade. De castigo divino a incuráveis e, posteriormente, ineficientes ao trabalho, os deficientes continuam narrados como sujeitos da falta, seja pela norma disciplinar, seja pela norma biopolítica. A caridade torna-se um elemento que continua regendo a convivência, de preocupação religiosa a filantrópica e, com a governamentalidade liberal, ato de patriotismo.

As funcionalidades governamentais dessa tática de “empurrar” boa parte dos custos das instituições para o nicho mais rico da população são destacadas pelo chefe de polícia do Distrito Federal, Antônio Augusto de Castro, em relatório do Ministério da Justiça e Negócios Interiores (MJNI). Apesar de longo, vale a leitura:

É certo que todos os países cultos inscrevem em seus orçamentos uma quantia destinada não só a socorros nas calamidades públicas, mas também a minorar a sorte dos desvalidos e dos miseráveis.

Essa atitude do Estado perante a miséria particular, cuja legitimidade aliás tem sido contestada por eminentes autoridades, não deve exceder os naturais limites traçados pelos princípios da ordem, que constituem a função capital dos governos, de modo a evitar a queda no socialismo de Estado.

Nos institutos de assistência, criados por este, não deve haver, portanto, a preocupação sentimental, que é apanágio do indivíduo. E quando seja forçado a correr ao encontro de necessitados ou abandonados para reabsorvê-los, que a sua ação limite-se a remover dos logradouros as pessoas inertes ou inconscientemente malfazejas e que pela aglomeração possam ocasionar o atropelo do trabalho e perturbar a ordem pública.

Aos particulares compete no presente transformar a hospitalidade difusa do passado em instituições livres dedicadas à beneficência.

Não cabe, todavia, ao Estado organizá-la, nem tampouco dirigi-la, nem mesmo presidi-la.

Nada impede, porém, que o Estado a anime, a apoie, e a favoreça, dentro da esfera de suas atribuições policiais [...].

Neste pressuposto, repelindo toda a ideia direta nesse assunto, mas, por outro lado, considerando oportuno excitar a ação dos particulares no sentido indicado, isto é, da fundação de institutos de assistência que venham completar os intuitos de ordem pública mantidos pelo Governo nessa esfera de atividade, afaguei a ideia de que poderia promover uma corrente auspiciosa de esforços generosos (1904, p. 620).

Ficam visíveis, no trecho citado, tanto o papel das práticas de assistência na limpeza urbana e captura dos renegados à ordem social quanto a responsabilidade dos cidadãos por grande parte de sua manutenção. Interessava à racionalidade em curso que os deficientes fossem afastados do convívio coletivo escolar, em espaços que visavam à correção especializada. A convivência como uma conduta de risco leva à permanência da leitura dos deficientes como sujeitos da falta, como um fardo social a ser custeado pela beneficência privada.

A proliferação dessas instituições era extremamente satisfatória no enredo liberal, pois, enquanto houvesse interessados em prestar doações a entidades que assistiam aos deficientes, não haveria necessidade de outras formas de intervenção pelo Estado. O Estado intervinha de um lado e não precisava intervir de outro. Penso que era mais produtivo direcionar ações que incentivassem cidadãos a colaborar voluntariamente com os espaços filantrópicos do que financiar esses mesmos espaços. Dupla vantagem: menos custo para o Estado e mais segurança para a população. Mais uma tática de economia política.

3.2 Campanhas nacionais pela educação: sensibilizar para desenvolver

Nesta subseção, intento mostrar o caldo histórico que foi se formando para que a educação de deficientes passasse a ocupar um espaço, ainda que tímido, na agenda das políticas públicas brasileiras. Torno a dizer que a organização da pesquisa se destinou a garimpar algumas práticas, aquelas que se mostraram mais relevantes para o contexto deste estudo. Com isso, busquei compreender algumas relações entre governamentalidade e verdade que estivessem estreitamente vinculadas à proposição de ações de sensibilização, sem me dedicar a uma

descrição de todos os fatos históricos, até mesmo em função de sua impossibilidade metodológica.

Diante dessa consideração, é interessante pontuar que, no curso de quase cinquenta anos, o Brasil viveu duas ditaduras – durante o Estado Novo (1937 – 1945) e durante o Governo Militar (1964 – 1985) –, que foram entrecortadas por períodos mais democráticos, como a “fase” nacional-desenvolvimentista (1945–1964). Com isso, é possível perceber como o exercício da governamentalidade liberal passa constantemente por revisões e reatualizações, das quais pontuarei aquelas que considero mais relevantes no âmbito desta pesquisa.

Na conjuntura vivida pelo Brasil até o final da década de 1940, parece-me que ainda não havia a necessidade iminente de incentivo ao convívio entre deficientes e não-deficientes nas escolas comuns. Ao contrário, a convivência, lida pelas lentes do risco, fazia a balança pender para o lado da evasiva: cada um ocupando o espaço que lhe fora instituído – não-deficientes em escolas regulares, deficientes em instituições especializadas ou escolas especiais. Ou seja, o risco de conviver, que modulava as condutas, seguia em pleno vapor.

Esse quadro intensifica-se com a tensão vivenciada pelo país, a qual daria início ao Estado Novo (1937-1945). Durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, o liberalismo sofreu uma forte crise. O descaso estatal com a educação pública e a saúde era alvo de grandes críticas dos intelectuais da época. Além disso, os acontecimentos internacionais, como a I Guerra Mundial e a quebra da Bolsa de Nova Iorque, anunciavam tempos de grande instabilidade política e econômica no já volúvel contexto brasileiro. Somado a tudo isso, o medo do comunismo e das arruaças que causava foi utilizado como “conscientizador populacional” da necessidade de um Estado mais forte e interventor.

Nessa paisagem, mais uma vez se percebe o enlace da segurança com a intensificação das forças estatais. Contudo, de forma bastante ambígua, o país vê-se diante da chamada Ditadura de Vargas. Digo que parece ambíguo por entender que, em se tratando de governamentalidade, não costumava pensar ser possível uma biopolítica em situações de limitação das liberdades individuais. No entanto, seguindo Gadelha (2009), evidencia-se um caso concreto no Estado Novo no Brasil, que, assim como outros países, tem nos totalitarismos de Estado outras formas de exercício do poder sobre a população, diante da crise do liberalismo clássico, cujo caráter neutro fora profundamente questionado. “Entretanto, tal forma

intervencionista de governar não se constitui como o outro do liberalismo, ela emerge como consequência do próprio liberalismo” (LOCKMANN, 2013, p. 221).

Se a modalidade de governo liberal apresentava impasses na gestão populacional, tornava-se necessário restabelecer a ordem, com a “mão” firme e autoritária de uma ditadura. Assim, o novo governo de Vargas promove um aumento no raio de intervenção sobre a população, instrumentalizando e racionalizando ainda mais os conhecimentos e a gestão dessa esfera. Sob a égide do desenvolvimento e do progresso social, empreende-se um grande projeto de unificação da nação brasileira. As enunciações higienistas reverberam, dessa vez consubstanciadas com os intelectuais, buscando essa nacionalização. Diante da diversidade do país, tanto pelas diferenças regionais, quanto pela aglomeração de imigrantes estrangeiros, produzir uma “identidade nacional” torna-se uma grande meta.

Também a educação escolarizada, como medida de aperfeiçoamento da mão de obra da indústria crescente, assume um papel estratégico na condução de todos e de cada um (GADELHA, 2009). E é nesse ponto que se encontra a permanência e o reforço dos discursos que enaltecem a convivência escolar como uma conduta de risco. Num campo discursivo que posiciona a diversidade como um problema a ser minimizado pelo Estado, a deficiência continua ocupando um lócus subalterno e indesejável. Diante do objetivo de homogeneizar a população, não há espaço para a anormalidade na mesma escola dos demais.

Assim, a educação de deficientes segue sem ser objeto de interesse do poder público durante o Estado Novo. A produção desses sujeitos como incapazes para o trabalho, somada aos significados da convivência escolar como uma conduta de risco, justificou a continuidade da parceria estatal com a filantropia privada como uma estratégia de manutenção dos poucos espaços públicos destinados à deficiência.

Diante da escassez de investimentos na área de educação especial, familiares organizaram instituições privadas/filantrópicas de atendimento especializado que até hoje ocupam um lugar de destaque na educação especial do país. Januzzi (1992) afirma que essas instituições chegaram a tomar o espaço da própria educação especial pública. Data de 1945 a criação da Sociedade Pestalozzi e de 1954 a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

A localização dos deficientes nesses espaços institucionais reforçou o caráter filantrópico de sua educação, que, para manter-se, continuava dependendo, de um

lado, dos raros repasses estatais e, de outro, da boa vontade de contribuintes, fossem particulares ou empresas. D'Antino (2013), ao analisar algumas campanhas de captação de recursos promovidas por essas entidades, mostrou o forte apelo à deficiência como digna de comiseração e piedade da sociedade em geral.

A atuação tradicionalmente marcada pelo assistencialismo, tendo como palavras-chave a caridade, benemerência e filantropia, fez dessas associações o veículo de manutenção desses valores, por meio do constante apelo à “consciência cristã” das pessoas (D'ANTINO, 2013, p. 50).

Apesar das “novas” contingências históricas, a prática da caridade continua uma medida de sensibilização ainda bastante eficaz e produtiva. No entanto, a organização dessas instituições pelos próprios familiares, embora empreendendo práticas “de sobrevivência” que reforçavam o caráter de carência atribuído aos deficientes, produziu interessantes efeitos de mobilização em prol do reconhecimento dos direitos dessas pessoas.

Com isso, não quero considerar uma relação de causa-efeito, em que as organizações de pais/familiares seriam “a causa” que gerou a promulgação de alguns documentos dessa ordem. Quero dizer que esses significados encontram condições de aparecer e tomar força. De acordo com alguns autores, as décadas de 1930 e 1950 poderiam ser chamadas, respectivamente, de “era dos direitos sociais” e “era dos direitos políticos”.

A ocupação dos espaços sociais torna-se uma premissa para o progresso e o desenvolvimento social. É preciso incentivar a circulação, especialmente na racionalidade do liberalismo. No contexto de promulgação dos direitos humanos, já não se trata apenas de reconhecer as liberdades individuais, mas de torná-las cada vez mais atuantes, gradativamente mais participativas. Interessante notar que a etimologia da palavra *direito*, do latim, *directus*, é particípio passado de *dirigere*, que significa “dirigir, guiar”.

Talvez seja possível trabalhar com a hipótese de que o posicionamento dos sujeitos deficientes como sujeitos de direitos possa ser um dos baluartes que passam a movimentar o que, mais adiante, culminará num outro regime de verdade, o da inclusão escolar. Isso porque outras relações com a deficiência já começam a aparecer. O direito à educação – que, nesse caso, ainda não se pretende inclusiva – pode indicar esse processo gradual, por assim dizer, em direção à convivência

produtiva. A convivência, até então narrada como uma condita a ser evitada, passa a ser gradualmente incentivada.

Embora ainda bastante rudimentar no que se refere a políticas públicas e diante das cobranças internacionais pela equalização da pobreza, no final da década de 1950, o governo brasileiro passa a promover medidas que incentivem a educação das pessoas deficientes. Tomando a educação um caráter de direito, produzem-se no Brasil outras práticas de sensibilização, que são o alvo da analítica desta subseção. Trata-se das campanhas nacionais pela educação e reabilitação de deficientes: Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.), instituída pelo Decreto nº 42.728/1957 (BRASIL, 1957), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (C.E.N.E.R.D.V.), criada pelo Decreto nº 44.236/1958 (BRASIL, 1958), que passou a chamar-se Campanha Nacional de Educação de Cegos (C.E.N.E.C.), a partir do Decreto nº 48.252/1960 (BRASIL, 1960a), e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (C.A.D.E.M.E.), pelo Decreto nº 48.961/1960 (BRASIL, 1960b). As práticas adotadas até então pelas associações de pais ou estabelecimentos especializados passam a compor, em parceria com o Estado, um conjunto de orientações, que incluía eventos filantrópicos, cartilhas, cartazes de divulgação, publicação de livros de especialistas nacionais e internacionais, etc. O foco das campanhas era alertar a população sobre a necessidade de educar esses sujeitos, isto é, de enviá-los às instituições já existentes, e não necessariamente de ampliar ou qualificar os espaços educacionais. Há também outros elementos que considero bastante interessantes nas ações empreendidas nesse período: o aperfeiçoamento das técnicas de gestão da sensibilização, a ampliação do público-alvo a sensibilizar e a redefinição dos objetivos das práticas de sensibilização.

Nesse período, a expectativa do progresso nacional, a qual justifica o empreendimento em medidas desenvolvimentistas, tais como investimentos em campanhas de massa, indica não somente o foco ainda mais apontado para a população. Indica também, especialmente no campo da educação especial, a reconfiguração da parceria estatal com as instituições especializadas. Considero essa uma questão interessante, visto que até então cabia a cada estabelecimento criar esforços para divulgar, chamar e manter suas próprias despesas, ainda que contando com alguns esparsos repasses públicos.

Assim, é visível um aumento da participação estatal no financiamento das campanhas, mesmo que a responsabilidade pela execução seguisse, num primeiro momento, a cargo das instituições especializadas. O que quero dizer é que, aos poucos, o Estado vai se apropriando das práticas de sensibilização que se voltam para a educação. A própria educação especial, enquanto campo de saberes teórico-práticos, passa a compor a legislação da educação brasileira em 1961, por ocasião da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A lei aponta que a educação dos excepcionais deve, dentro do possível, enquadrar-se no sistema geral de educação.

Tal situação emergiu no período nomeado como Nacional Desenvolvimentismo (1946 – 1964). Em face das constantes críticas ao regime autoritário, o país vê-se no interior de outra política de verdade que, assim como no Estado Novo, persegue com afinco o ideal de progresso, porém com ações próximas de um modelo liberal. A necessidade de acentuar propostas que atingissem essa meta não fazia parte somente do conjunto de fragilidades deixadas no país pela Ditadura de Vargas, mas também da dinâmica internacional, que passava a focar a pobreza como problema global.

O Brasil, na condição de país atrasado, lido como parte do Terceiro Mundo, precisava gerenciar melhor sua população, de forma a minimizar tanto quanto possível a miséria. No entanto, dessa vez, seguindo preceitos liberais, a segurança alia-se menos com o autoritarismo e mais com as liberdades individuais. O progresso, tido como meta e fio condutor desse período, passa a ser perseguido em governos, como os de Juscelino Kubitschek (1956 – 1961), Jânio Quadros (1961) e João Goulart (1961 – 1964). Nesse sentido, sensibilizar a população sobre a importância de os deficientes usufruírem do seu direito à educação passa a ser uma questão cada vez mais abraçada pelo Estado.

Esse contexto gerou uma nova abrangência da sensibilização na metade do século XX: a ampliação do “público benfeitor”. Se, durante o Império e na Primeira República, apenas alguns poucos selecionados estavam aptos a interessar-se pela causa, após a proliferação das APAE e de outras instituições desse cunho, todos os cidadãos são chamados a colaborar, seja financeiramente, seja com trabalhos voluntários ou conduzindo esses sujeitos a instituições especializadas, como é possível perceber no cartaz da C.E.S.B:



Figura 2 – Cartaz da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

Fonte: (Acervo INES, 1957. Parte da Edição Especial Histórica *O INES e a educação de surdos no Brasil*, ROCHA, 2008).

Com isso, penso que o adjetivo *nacional* que acompanha o título das campanhas não atinge ou tenta atingir somente a totalidade dos deficientes a educar. Ele também mira cada um dos membros da população, que se torna imprescindível para o sucesso da ação, seja para auxiliar na identificação e condução dos sujeitos, seja para continuar contribuindo financeiramente com as carências das instituições promotoras. O Decreto nº 44236/58, que institui a C.E.N.E.R.D.V., prevê que os recursos para as ações da campanha poderiam ser advindos de doações, contribuições e legados particulares.

Outro exemplo da permanência de práticas de filantropia, mesmo no âmbito das campanhas gestadas em parceria com o Estado, foi a realização de uma noite de gala no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, em julho de 1958, na qual autoridades e personalidades da sociedade carioca participaram. Os recursos eram destinados à Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro.

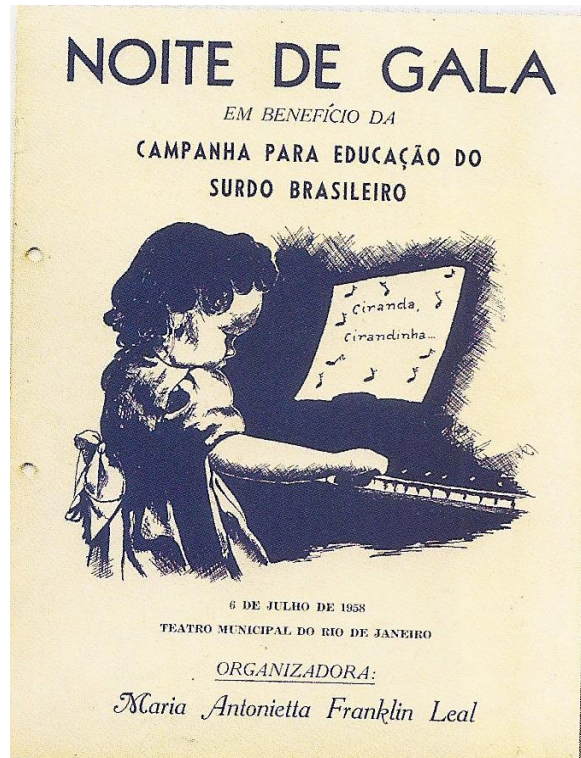


Figura 3 – Cartaz da Campanha para Educação do Surdo Brasileiro

Fonte: (Acervo INES, 1958. Parte da Edição Especial Histórica *O INES e a educação de surdos no Brasil*, ROCHA, 2008).

As campanhas nacionais empreendidas nesse período também buscavam sensibilizar quanto à nobreza dessa meta de reinserção pela educação formal, a partir de recomendações em publicações específicas:

A alegria, o orgulho de seu trabalho, a satisfação de ter podido levar luzes àqueles espíritos até então voltados para dentro de si mesmos, em desespero mudo, a felicidade de despertar para a vida, cheia de esperanças, a alma infantil, será o mais nobilitante prêmio que o professor poderá receber, porque, em uma palavra, iniciou o surdo-mudo em uma senda nova, promissora, desconhecida, feliz: a descoberta de seu eu, a descoberta de que é um ser que faz juz às mesmas regalias concedidas aos que ouvem e falam e que a felicidade não é apanágio, apenas, daqueles que receberam de Deus o dom da fala e da audição (DÓRIA, C.E.S.B., 1959, p. 160).

a reintegração daquele que ficou cego na sua sociedade — a meta do treinamento de reabilitação — envolve não só suas atitudes e capacidades mas também a sua aceitação pela sociedade (CARROLL, C.N.E.C., 1968, s/p).

Diante dessas enunciações, é possível visualizar o quanto os significados da deficiência como lacuna não desaparecem, mas assumem novos contornos. Esse

outro quadro de saberes e poderes sobre a deficiência, lida como categoria passível de educação e reabilitação para o convívio social, ainda bastante borrada com a noção de salvação, desponta no interior de um regime de verdade que exige o “despertar” de novas condutas:

Não lhe parece, caro leitor, desumano, cruel e impiedoso, não permitir àqueles que não receberam da natureza o dom precioso da audição, um desenvolvimento normal, condições sadias de vida, convívio salutar com pessoas íntegras nos seus sentidos, distrações e cultura para o seu espírito, negar-lhes o que tanto anseiam – oportunidade para receberem um lugar ao sol, raciocinando, sentindo, vivendo seus próprios problemas no contato social constante, desonerando-se do fardo que tanto lhes pesa às costas: a comiseração alheia e a sua injusta invalidez? (DÓRIA, C.E.S.B., 1959, p. 14).

Não é só a atitude do público em geral, mas a atitude do próprio homem que ficou cego que importa. Se ele sentir que não se “adaptou” após a cegueira, se ele guardou ressentimentos e concentra-se em sua dor, há razões suficientes para não conseguir sua adequação social. Se no íntimo ele não estiver apto e pronto a assumir sua posição anterior para viver no seu “status-quo”, então, com todas estas atitudes, aumentará a dificuldade e a importância desta perda. Qualquer que seja a causa, a perda da adequação social, a perda da aceitação pelos amigos e parentes, a perda da individualidade provará ser uma das mais severas, provavelmente a mais severa entre as múltiplas deficiências porque o homem é um ser social e isto é a morte para a sociedade (CARROLL, C.N.E.C., 1968, s/p).

Nesse sentido, parece haver uma oscilação ou uma amarração entre discursos, nos quais permanece um olhar caritativo, mas que passa a enlaçar-se com discursos posicionam a deficiência numa nova relação de dependência com os sujeitos não-deficientes.

Além disso, as campanhas incidem sobre a população, de forma a prepará-la a interagir em cada vez maior proximidade com a deficiência. Acreditar que é possível conviver com esses alunos torna-se uma nova prerrogativa moral, assentada na educação tomada como libertadora/salvadora de todos.

crianças surdas, em convívio escolar comum com crianças que não possuem deficiência auditiva ou fonatória, embora recebam ensino ministrado por professoras especializadas, apresentam maior rendimento, pelo estímulo permanente que recebem das demais crianças que ouvem e que falam, na situação diária da vida escolar (DÓRIA, C.E.S.B., 1959, p. 179).

Nesse contexto, os sujeitos deficientes, alvos dos olhares humanitários que os entendiam apenas como objetos de protecionismo, dada sua carência e abandono, passam a ocupar novos lugares. Se, por um lado, a prática caritativa e

dependente continua, aparece um ingrediente que, desde então, vem se tornando central nos processos de objetivação do deficiente: o reconhecimento e o investimento em sua potencialidade.

A entrada nas cenas da construção discursiva dos deficientes como sujeitos em potencial pareceu-me ser uma questão central para uma mudança de ênfase na convivência – até então desencorajada e centralizada nas práticas caritativas. Esse novo cenário já é acenado nas campanhas, que convidam cada um a reconduzir suas atitudes:

Precisamos, portanto, perguntar a nós mesmos: existe alguém dentre nós, cegos ou não, que acha as pessoas cegas “diferentes?” — diferente no âmago da sua psicologia, nas necessidades da sua personalidade, ou anormal de qualquer maneira? Quem acredita que a cegueira é uma deficiência tão grave a não poder ser vencida? Quem fala livremente a respeito da “normalidade” do cego, porém sem acreditar, no que diz? [...] Pretendemos mesmo que os cegos que estão nas nossas agências se tornem realmente independentes? E de nós também? A não ser que acreditemos profundamente naquilo que ensinamos, falharemos, não importando aquilo que falarmos, ou publicarmos (CARROLL, C.N.E.C., 1968, s/p).

Uma campanha contínua e maciça de educação do público é necessária para afastar todas as falsas noções correntes sobre o cego e, acima de tudo, que todos são, por definição, pobres e desamparados. Tal campanha deve demonstrar que são menos numerosos os serviços que o cego não pode fazer se lhe derem a oportunidade (CARROL, C.N.E.C., 1968, s/p).

Não quero dizer que a noção de potencialidade é “a causa” de um processo de transição para os discursos da inclusão. Quero dizer, sim, que essa outra forma de significar os deficientes faz parte de uma causalidade imanente, que se soma aos direitos sociais e aos ideais de mobilidade que vão adentrando o país²⁴.

Nesse quadro, a noção de potencial vai se produzindo em torno da comparação com os sujeitos não-deficientes. Dito de outra forma, quanto mais possibilidades de aproximação do campo da normalidade, mais potencialidade de desenvolvimento e convivência atribui-se ao sujeito. Os processos de normalização da deficiência vão, assim, nivelando novos padrões de pertencimento/não-pertencimento, de possibilidades/impossibilidades, de normalidade/anormalidade.

²⁴ É perceptível o quanto essa ideia de felicidade e progresso, própria das promessas de governamentalidade, aparece em vários períodos da história do Brasil, conforme já anunciado em outros capítulos. Trata-se de um discurso que vem se reatualizando permanentemente, efetuando alianças específicas em cada momento.

Para tanto, a disciplina como técnica de correção é aprimorada e reacomodada nesse novo regime de verdade:

Queremos acentuar, desde o início, que a criança surda precisa e pode ser reeducada em escola especializada; até há pouco empregava-se, com freqüência, a expressão “recuperação de surdos” que não nos parece muito adequada ou precisa, pois, a rigor, a criança que não ouve precisa ser ensinada para que possa realizar o que a ouvinte realiza sem que lhe tenha sido ensinado; e a ciência já forneceu os recursos para esse fim; aprende ela, então, a viver no meio social, utilizando-se de todos os fatores integrais de sua estrutura psico-somática que, se não jazem abandonados, poderão compensar ou substituir através de treinamento, de técnicas e processos adequados, a ausência de um dos sentidos cuja correlação com o desenvolvimento da inteligência, assume papel importante na educação da criança (DÓRIA, C.E.S.B., 1959, p. 13).

É importante dizer que, embora o interesse nas potencialidades desses sujeitos mostre-se mais eficiente para as práticas de governo, tendo em vista a abertura de mais possibilidade de circulação desse grupo, a caridade não é “jogada fora”. Pelo contrário, como vimos, dentro do bojo discursivo, no interior do qual as campanhas nacionais pela educação aparecem, há uma oscilação discursiva: ora os significados da caridade são retomados, ora negligenciados.

De acordo com o Decreto nº. 48.961/60, “a C.A.D.E.M.E. não levará a efeito, sob qualquer forma, atividades puramente assistenciais, nem manterá ou dirigirá diretamente serviços limitando-se apenas à cooperação técnica e financeira”. As práticas de assistência promovidas pelas instituições filantrópicas são mantidas e desejadas, desde que imprimam um caráter mais educativo às suas ações:

Precisamos encarar o problema da educação da criança surda brasileira! Não há mais lugar para a piedade²⁵, no conceito estabelecido para a infância surda: mas nêle ainda permanece o sentido de educação, com lampejos de progresso e felicidade! (DÓRIA, C.E.S.B., 1959, p. 26).

Para entendermos essa questão, é preciso pontuar que as campanhas nacionais pela educação de deficientes foram mantidas até 1973. Com isso, há dois momentos específicos vivenciados quando se trata de exercício do poder político: o primeiro num contexto nacional desenvolvimentista, e o segundo já no regime militar.

Durante o transcurso histórico do Nacional Desenvolvimentismo, embora a educação continuasse a constituir-se uma bandeira de Estado, os empreendimentos nesse campo eram um tanto esparsos, especialmente para a educação especial. Já

²⁵ Grifos do original.

na Ditadura Militar, que ocorreu entre os anos 1964 e 1985, vemos um *boom* de iniciativas educacionais, prioritariamente no ensino profissionalizante e superior, na busca por melhoria na mão de obra e conseqüente captação de mais investimentos estrangeiros. Assim, a educação ganhou mais incentivo durante o governo militar, que, apesar dos procedimentos autoritários, coercitivos e de supressão das liberdades, busca orquestrar a população rumo ao progresso.

É interessante indicar, ainda que de forma breve, que os governos militares apresentam divergências entre si. Os primeiros quatro anos (1964 – 1968) foram marcados por pouco crescimento e ações mais brandas. Já de 1968 a 1974, período de elevado desenvolvimento econômico, apresentam-se as intervenções mais autoritárias em relação à população, que incluíam violência física e coibições de direitos políticos. Já nos últimos anos da Ditadura Militar (1974 a 1985), o combate às desigualdades sociais promoveu um reforço nos programas estatais, que passaram a voltar sua preocupação para grupos que ainda não se encaixavam no perfil de trabalho assalariado.

Foi nesse âmbito que as campanhas nacionais pela educação de deficientes foram abolidas. Em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que passou a abarcar as ações governamentais de educação especial, priorizando o repasse de recursos financeiros para as instituições privadas.

Mais uma vez, estamos diante dos abalos, movimentos e agitações das práticas governamentais em torno das melhores e mais eficientes modalidades condutivas. Diante da necessidade de retomar o crescimento promovido no período nacional desenvolvimentista, gerir a educação dos deficientes, especialmente no aproveitamento de suas potencialidades para o trabalho, passa a adquirir importância nesse contexto:

Art. 2º. O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973).²⁶.

²⁶ Grifo meu.

As práticas de educação especial, que se anunciam cada vez mais educativas e menos assistencialistas, aos poucos, levam a um gradual enfraquecimento do acento em ações caritativas, que vão cedendo espaço às práticas voltadas ao futuro convívio escolar e social – o que não significa que a caridade sucumbisse, como já dito anteriormente.

Os sujeitos ainda alvos da filantropia passam a ganhar mais visibilidade, a frequentar espaços mais próximos dos não-deficientes, como classes especiais em escolas regulares e oficinas protegidas²⁷, tendo em vista seu possível potencial para alguns trabalhos e os riscos para a segurança nacional produzidos em torno da infância e da juventude marginalizadas. Assim, esses espaços de “confinamento relativo” da deficiência proliferaram. Refiro-me a confinamento relativo no sentido de alertar para a ambivalência das práticas da época: por um lado, festejam-se as possibilidades educacionais e profissionais dos sujeitos com deficiência, que permitiriam sua futura inserção na sociedade; por outro lado, acentuam-se técnicas disciplinares voltadas à correção, localizadas em ambientes de “preparação” para a convivência.

Desse modo, embora a função assistencial das entidades filantrópicas ainda seja bastante demandada, presencia-se uma mudança crucial de objetivos: as instituições especializadas passam a constituir uma “ponte” para a posterior integração desses sujeitos nos demais espaços sociais. Não estamos ainda diante dos discursos da inclusão escolar, tal como conhecemos na atualidade, mas é possível perceber um prelúdio desses significados, que vão mudando significativamente o olhar sobre as relações entre deficientes e não-deficientes. As contingências nas quais a convivência escolar foi se tornando importante para a racionalidade governamental, a ponto de fazer parte de um enredo que propõe uma nova leitura para a deficiência, serão objetos do próximo capítulo.

²⁷ Locais onde as pessoas com deficiência desenvolvem alguma atividade laboral específica. Podem ser alocadas dentro de escolas especiais ou comuns, ou ainda, dentro das próprias empresas. O adjetivo *protegido* diz respeito justamente a uma suposta prevenção do preconceito no ambiente de trabalho regular, o que remonta, ainda, à égide do risco de conviver e seus efeitos sobre a psique do educando com deficiência.

CAPÍTULO 4: PEDAGOGIA DA SENSIBILIZAÇÃO NA ECONOMIA POLÍTICA DA INCLUSÃO ESCOLAR

Neste capítulo, tento mostrar, num primeiro momento, que as práticas de sensibilização passarão a balizar-se por uma nova racionalidade, que realoca as relações entre convivência e risco. O que me parece é que se constitui, a partir da década de 1980, um deslocamento da ênfase no risco de conviver para a ênfase no risco de não conviver – processo imanente à emergência do neoliberalismo no Brasil. O regime de verdade da inclusão, noção produzida e produtora dessa nova modalidade governamental, insere outras molduras de sensibilização para a convivência escolar entre deficientes e não-deficientes: de uma conduta a ser evitada a uma conduta a ser empreendida.

Num segundo movimento de análise, debruço-me sobre a crescente importância atribuída às práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes no país, a ponto de constituir o que, neste estudo, nomeio como “pedagogia da sensibilização”. Essas novas táticas de sensibilização – cada vez mais abrangentes e, ao mesmo tempo, cada vez mais precisas e refinadas – e seu vínculo estratégico com o funcionamento da racionalidade neoliberal constituem meu interesse na subseção que fecha o capítulo.

4.1 Do risco de conviver ao risco de não conviver: sensibilizar para incluir

Antes de iniciar esta subseção, convém retomar alguns pontos que me foram centrais para chegar até este momento da investigação. Quando delimitar as práticas de sensibilização para inclusão como objeto de problematização, não tinha ideia do que poderia encontrar a respeito do tema na história do nosso país. Isso se deve não somente ao fato de essa questão pouco ter sido pensada nas pesquisas em educação especial, mas principalmente às diferentes amarrações com a condução das condutas que são passíveis de serem estabelecidas a partir da análise das práticas de sensibilização.

Confesso que olhar para a história “tradicional”, digamos assim, já é algo difícil para mim. Olhar para a história numa inspiração no método genealógico vem sendo um desafio maior ainda. Ninguém disse que seria fácil, e é nesse campo minado que venho tentando estabelecer alguns critérios de interpretação e algumas relações possíveis dentro do que considere mais interessante.

Neste momento, estou fazendo o que, para mim, é uma ousadia que a tese permite: lançar um olhar diferente (não sei se *novo* seria um adjetivo adequado) sobre o que alguns autores vêm tratando como “crise da governamentalidade” ou “deslocamento do liberalismo para o neoliberalismo”. Enfim, o que quero dizer é que, na especificidade desta pesquisa, reuni alguns argumentos que apresentam o que me parece ser uma passagem do risco de conviver para o risco de não conviver. Em outras palavras, percebi algumas continuidades e descontinuidades nas práticas de sensibilização que apontam essa mudança de ênfase na gestão das condutas. Não se trata de outra coisa senão de evidenciar o caráter temporal da produção de verdades.

Ao estudar as condições que permitiram a proveniência das práticas de sensibilização no Brasil, deparei-me com discursos muito próximos da modalidade pastoral de governo que inseriam a deficiência como alvo da caridade e da consciência moral cristã – sensibilizar para salvar. Quando as técnicas disciplinares se encontram com a caridade durante o governo imperial, é possível visualizar a produção discursiva do trabalho pedagógico com a deficiência, que aliança nobres sentimentos com a correção do corpo – sensibilizar para corrigir.

A crescente urbanização gera a necessidade de ordenar a população, o que faz emergir, em torno da deficiência, um conjunto de fatores de risco de contaminação e insegurança coletiva na década de 1930. Nesse contexto, o risco de conviver aparece como uma estratégia de sensibilização da governamentalidade liberal – sensibilizar para proteger todos e cada um. Ainda sob o toldo do liberalismo, foi possível analisar algumas oscilações, rupturas e permanências voltadas à crítica de sua própria eficácia e excesso de governo. Nesse quadro, que inclui vários movimentos entre um Estado mais liberal e um Estado totalitário, brotaram as campanhas nacionais pela educação de deficientes, que perduraram durante as décadas de 1950 a 1970 como uma grande política de conscientização populacional – sensibilizar para desenvolver.

A partir de agora, gostaria de falar sobre uma nova tensão que se instaura no âmbito da governamentalidade liberal no Brasil, tensão essa que se constitui num jogo de causalidade imanente do que considero ser o contexto de emergência das atuais práticas de condução de condutas diante da deficiência – sensibilizar para incluir.

Antes, preciso fazer uma consideração metodológica: ao dizer que a sensibilização se volta a um governo por uma “nova” verdade, não quero afirmar que estaríamos diante de uma substituição ou eliminação dos anteriores. Assim, sensibilizar para corrigir significa corrigir e salvar; sensibilizar para proteger diz respeito a proteger, corrigir e salvar; sensibilizar para desenvolver consiste também em desenvolver, proteger, corrigir e salvar. Nessa lógica, sensibilizar para incluir faz menção a todos esses objetivos. No entanto, afirmar que se mantêm continuidades nas práticas de sensibilização também não significa que não haja diferenças entre elas. Ao longo desta subseção, indicarei algumas dessas rupturas.

Por ora, pretendo apresentar de forma breve o contexto de irrupção do neoliberalismo no Brasil. Sempre é importante lembrar que não trabalho com a perspectiva de uma origem, mas de uma série de elementos que foram se amarrando e permitiram que essa outra lógica governamental pudesse aparecer de uma determinada maneira. Tampouco considero que se trata de um período isento de disputas e tensões internas. Falar de governamentalidade, seja qual for, nunca é falar de um jogo ganho, mas sim de um permanente embate em torno da questão de governo. O próprio prefixo *neo* diz respeito a outra modalidade de exercício do poder, porém não totalmente desvinculada da versão anterior, por assim dizer.

Foucault (2008b) destaca que segue de maneira ainda mais intensa um forte acento na produção de subjetividades automonitoráveis a partir da constituição de uma nova disposição governamental, que emerge no final da década de 1950. Conforme as teorizações foucaultianas, o neoliberalismo vai se formando, por um lado, pelo ordoliberalismo – ou liberalismo alemão – e, por outro, pelo liberalismo norte-americano. Para o filósofo, a versão alemã garante, mas também limita a liberdade dos processos econômicos, enquanto que o desdobramento americano enaltece as forças do mercado e prioriza a não-intervenção estatal, sobressaindo-se sobre a outra variante (VEIGA-NETO, 2000). Deter-me-ei, nesta sucinta escrita, em alguns aspectos que considero úteis da vertente neoliberal norte-americana e sua inscrição no Brasil.

Se, no registro liberal, o Estado garante a troca pela vigília sobre o mercado, no neoliberalismo, a relação inverte-se. O mercado, que já havia assumido uma posição de verdade no contexto liberal, “radicaliza” essa postura, a ponto de ser um “tribunal econômico permanente perante as políticas governamentais” (FONSECA, 2006, p. 160), uma espécie de pastor sobre o Estado e a sociedade. Há uma reconstrução do poder público de acordo com os interesses materiais e simbólicos do mercado.

Para o neoliberalismo, o problema não era em absoluto saber, como no liberalismo de tipo Adam Smith, o liberalismo do século XVIII, de que modo, no interior de dada sociedade política, era possível recortar, instaurar um espaço livre que seria o do mercado. O problema do neoliberalismo, ao contrário, é saber como é possível regular o exercício global do poder político sobre os princípios de uma economia de mercado. Trata-se, portanto, não de liberar um lugar vazio, e sim de reportar, referir, projetar, sobre uma arte geral de governar, os princípios formais de uma economia de mercado (FOUCAULT, 2008b, p. 120).

Com isso, a economia de mercado passa a produzir e atravessar todas as relações sociais. Já o Estado passa a ocupar a posição de fiador e avaliador, intensificando, assim, a gerência e a responsabilidade por essas questões a cada gestor, a cada cidadão. Estamos diante de outra racionalidade, que mantém o interesse pela melhor forma de governar, que não implique governo em excesso, tal como o liberalismo. Todavia, essa nova governamentalidade age justamente no que considera como entraves liberais. Afinal, é justamente isso que busca qualquer tipo de governamentalidade: manter o que funciona e aperfeiçoar cada vez mais seu raio de atuação, com menos esforços.

Trazendo para o contexto desta investigação, é possível visualizar que, quando o Brasil passa a aderir a princípios neoliberais, se produzem outras formas de gerenciamento da população, dos meios de produção, dos afetos e também das relações com a deficiência. Isso porque, segundo Foucault, falar de governamentalidade neoliberal não é falar de uma doutrina econômica, mas de uma grande política de intervenção sobre a sociedade.

No Brasil, a emergência da Nova República, em 1985, permite visualizar uma nova atmosfera. A mescla entre as lutas populares, tais como as greves de 1970 e o movimento das Diretas Já, em 1983, indexadas à cobrança internacional por abertura política, impulsionou a entrada de novos princípios governamentais. O autoritarismo vivenciado durante o Regime Militar tornava-se insustentável para a

população, que cada vez mais se convencia da necessidade de retomada dos direitos políticos cerceados pela ditadura.

Na economia, o ingresso de investimentos externos estava condicionado a mais liberdade de mercado, que se apresentava como uma saída para as barreiras enfrentadas até então (como o arrocho dos salários, as precárias condições de vida dos mais pobres e o aumento das taxas de juros relacionadas à dívida externa contraída na Ditadura Militar). Somada a essa necessidade econômica, havia a promessa de que o setor privado se tornaria um eficaz parceiro na promoção do desenvolvimento do país. Assim, na conjuntura de (re)democratização do Estado brasileiro, assiste-se às primeiras privatizações, à terceirização de postos de trabalho, à individualização dos contratos de emprego, a novas formas de conceber os trajetos profissionais.

Outro aspecto importante dessa racionalidade é a produção de uma governamentalidade que abarque a todos, que não exclua ninguém do jogo neoliberal. É a partir da necessidade de controle social de “todos e de cada um” que vão se moldando as condições de possibilidade para a implementação do que culminará nas políticas de inclusão como um imperativo neoliberal. A inclusão torna-se um novo princípio de organização para a sociedade, que atende a uma demanda específica, de mais mobilidade e circulação.

No liberalismo, já se verifica a presença desses princípios, alinhados à centralidade da produção e do consumo. No entanto, no neoliberalismo, as questões de participação e acesso tornam-se um grande projeto de empreendimento pessoal, sintonizado com a promoção da concorrência.

O objetivo do neoliberalismo é que a trama da sociedade tenha a forma da empresa. O princípio regulador de autolimitação da ação governamental, então, já não é a racionalidade que emerge das formas de intercâmbio, mas a que emerge do exercício da competitividade, a saber, do cálculo de custos e benefícios (CASTRO, 2014, p. 115).

Assim, é mais eficaz que cada sujeito passe a gerir seu ingresso e permanência nos espaços sociais estabelecidos para tal – escola, universidade, mercado de trabalho, espaços de consumo, etc. (LOPES, 2009). Isso diminui o risco de que ele se torne um “peso”, alguém que não produz e não consome, ou de que passe a utilizar meios considerados ilícitos para efetuar essas ações.

É nessa paisagem que uma nova forma de relacionar-se com os riscos se institui: cada um aprende a responsabilizar-se pela gerência de seus próprios riscos. Se, na governamentalidade liberal, a segurança coletiva se dá a partir da proteção da população, no neoliberalismo há o empreendimento de mecanismos que informem a população a respeito da necessidade de que cada um assuma e invista individualmente sobre suas condutas – o que não deixa de ser uma forma de proteção, porém aperfeiçoada.

Portanto, arriscar-se demais ou arriscar-se de menos faz parte de um cálculo pessoal. Todos são informados sobre os riscos para que tenham condições suficientes de modelar-se diante deles, responsabilizando-se por suas próprias ações. Trata-se de uma nova estratégia de governo. Desse lugar, governar melhor não significa governar mais, senão utilizar a frugalidade do poder (o poder do próprio sujeito sobre ele mesmo) a serviço da máxima eficácia da condução das condutas.

Levando em consideração que a governamentalidade se produz na imanência com o risco e que a segurança está no âmago dessas políticas de condução populacional, o regime de verdade da inclusão imprime novas formas de subjetivação no contexto da racionalidade neoliberal. Isso implica dizer que não se trata apenas de ensinar a todos a gerenciarem a si próprios, mas de que precisam conduzir suas ações a partir de uma nova diretriz de conduta, que me parece balizar-se pelo risco de não conviver.

Parece-me que, a partir da década de 1960, o Brasil passa a incorporar significados que falam da convivência com a diversidade, especialmente com a deficiência, como uma possibilidade. Essas enunciações foram apresentadas no capítulo anterior e permitem visualizar um interesse em aproximar sujeitos, ainda que de forma bastante tímida.

No entanto, o que é visível no país, a partir do final da década de 1980, é a proliferação de um conjunto de argumentos que não só enaltecem a convivência como possibilidade, mas posicionam o que seria seu “inverso”, a não-convivência, como um risco. Neste trabalho, em função da perspectiva adotada, não tomo essa relação convivência/não-convivência como um binômio natural, mas como fruto desses outros discursos que se ocupam de governar de forma neoliberal.

Interessante notar que parece haver um deslocamento de ênfase do risco de conviver para o risco de não conviver. Deslocamento de ênfase quer dizer

exatamente o que essa expressão denota: a balança, por assim dizer, numa determinada conjuntura histórica, discursiva e governamental, passa a destacar a necessidade de conviver, nesse caso, com a deficiência. Uma série de argumentos é levantada para que essa necessidade se afirme com caráter de verdade: diferentes campos de saber enumeram as vantagens de engajamento a esses novos princípios de convívio social e escolar.

Inicia-se uma preocupação econômica com os gastos, ou melhor, com os custos-benefícios das escolas especiais. Por ocasião da implantação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) – órgão que passaria a ser responsável pela articulação de políticas públicas na área após a extinção das campanhas nacionais pela educação –, foram convidados como assessores técnicos James Gallagher, da Universidade de Carolina do Norte, e David Jackson, da Superintendência da Educação Pública em Springfield, Illinois, ambos dos Estados Unidos. Em 1974, Gallagher defendia que:

um retardado e internado entre as idades de 10 e 60 anos, nos Estados Unidos, para ser cuidado, custa ao Estado US\$ 5.000 ao ano, ou um total de US\$250.000 durante toda a sua vida. O mesmo indivíduo recebendo educação e tratamento adequados pode tornar uma pessoa útil e contribuir para a sociedade. Assim, o custo extra que representam os custos extras com educação especial pode ser compensador quanto a benefícios econômicos maiores. Há um estudo segundo o qual um adulto retardado e educado poderia ganhar US\$ 40 para cada dólar extra despendido com sua educação ((GALLAGHER, 1974, s/p).

Quer dizer, outras modalidades de economização do social adentravam o campo da educação especial. Novas estimativas alertavam para a permanência de um suposto isolamento escolar e social como um fator de risco, que até então não estava na agenda liberal que o Brasil mantinha.

Ademais, os discursos da sustentabilidade foram tomando um espaço não antes visto nas últimas duas décadas no Brasil, adentrando inclusive o campo da educação. Lima (2003) destaca, entre as dispersões enunciativas que marcam a produção da sustentabilidade, que tal discurso.

surgiu como um substituto do desenvolvimento econômico, produzido e difundido pelos países centrais do capitalismo – sobretudo os Estados Unidos – para o resto do mundo no contexto da Guerra Fria. A partir dos anos 70 do século passado, o discurso desenvolvimentista revelou seus limites através de uma crise, que embora tivesse maior visibilidade econômica, era também social, ambiental e ético-cultural (p. 102).

Quer dizer, a sustentabilidade aparece para tentar equalizar a crise da governamentalidade liberal. Nessa linha, a ancoragem do desenvolvimento econômico precisa prever participação social. Assim, mais uma vez, a inclusão como princípio de organização da sociedade neoliberal toma força, alinhando-se à noção de desenvolvimento sustentável, que é descrito pelo Relatório Brundtland²⁸ como “aquele que responde às necessidades das gerações presentes sem comprometer a capacidade das gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades” (1991).

Longe de querer realizar uma análise dos discursos da sustentabilidade, é possível problematizar a grande rede que se tece em torno da inclusão, da questão ambiental, do desenvolvimento econômico sustentável. Todas essas noções encontram-se no bojo do projeto de governamentalidade neoliberal. Nessa perspectiva, a inclusão aparece como uma forte medida de sustentabilidade. Se incluir é tornar o desenvolvimento econômico, ético e social mais participativo e atuante por todos, tendo em vista melhores formas de governo, é preciso lançar mão de melhores formas de sensibilizar para a necessidade de conviver.

Além da possibilidade de reduzir custos e alavancar o desenvolvimento da sociedade como um todo, o movimento de crítica à não-convivência foi incrementado pelos discursos psicológicos e educacionais sobre as competências, que ganharam mais visibilidade no Brasil. Nessa lógica, focar naquilo que o indivíduo trazia de melhor passara a ser interessante para a economia política, já que cada um “rendia” de acordo com suas habilidades. Assim, a noção de potencialidade ganha ainda mais fôlego, num contexto no qual as premissas empresariais vão tendo cada vez mais espaço na educação.

No entanto, apesar da disseminação da necessidade de reconhecimento da potencialidade dos estudantes com deficiência, discurso já bastante presente desde o final de 1950, o pensamento comportamentalista²⁹ destacou-se no regime de verdade produzido durante o Governo Militar. Também nas práticas da educação especial, a Psicologia Comportamentalista atuou com muita força, o que gerou uma massiva crítica dos especialistas em educação.

²⁸ Trata-se do documento *Our Common Future*, elaborado pela Comissão Mundial pelo Meio Ambiente e Desenvolvimento da ONU, em 1987. Ele trazia uma série de recomendações, prazos e metas aos Estados, incitando readequações dos processos produtivos. Com isso, a noção de sustentabilidade tornou-se bastante divulgada.

²⁹ A Psicologia Comportamentalista é um conjunto de estudos de autores como Watson, Skinner e Pavlov que visam a compreender e modificar o comportamento a partir do controle do ambiente por meio do uso de estímulos e respostas.

Para essa perspectiva, interpretavam que sujeito com deficiência apresentava uma conduta atrasada. Para tanto, o foco das atividades consistia no controle do ambiente por meio de práticas com acento no disciplinamento do corpo. Era comum o encaminhamento de sujeitos deficientes para o trabalho em setores específicos, como linhas de montagem em fábricas ou em oficinas protegidas, por exemplo.

A censura da *expertise* educacional, no contexto de abertura política do Brasil, alertava para a homogeneização de experiências, limitadas apenas à execução repetitiva de exercícios, o que reforçava ainda mais a ideia de atraso. Assim, apesar de essas práticas possibilitarem a ocupação de alguns espaços sociais por esses sujeitos, elas não promoviam um contato entre deficientes e não-deficientes que fosse para além da convivência passiva.

Além disso, passam a ganhar terreno nas discussões da educação especial os discursos da Psicologia Sociointeracionista e da Teoria das Inteligências Múltiplas, assentadas nos estudos de autores como Lev Vygotsky (1984) e Howard Gardner (1994), respectivamente. Cada um a sua maneira, esses discursos indicavam a relevância da criação de experiências de interação e convivência produtiva para todos, aproveitando as diferentes possibilidades de cada um.

A própria noção vygotskiana de Zona de Desenvolvimento Potencial é um dos grandes argumentos utilizados pelos defensores da convivência escolar, pois sugere que um estudante aprende no intervalo entre o que já sabia e o que estaria em vias de aprender (zona de desenvolvimento proximal), desde que com interações de qualidade. Essa qualidade se materializaria numa relação do deficiente com o não-deficiente, na qual o segundo sabia mais que o primeiro (aquele que sabe conduzir-se deve ensinar aquele que não sabe). Com isso, há um acento no investimento naqueles conhecimentos que o estudante já sabe, e não somente nas suas dificuldades, o que foi considerado um grande marco, um “avanço” nas práticas de educação especial. Além disso, esse discurso entende que a aprendizagem só acontece em espaços cujos estudantes estejam em zonas de desenvolvimento proximais diferentes.

Já para Gardner, cada sujeito apresenta um ou mais tipos de inteligência que, com as táticas corretas, têm potencial de aprimoramento. A educação precisa saber aproveitar as áreas de afinidade nas quais cada um pode desenvolver-se mais. Nesse contexto, em que novos significados assumem o mastro das práticas educacionais, a convivência escolar entre deficientes e não-deficientes começa a ser

significada como um grande benefício, assentada numa nova dinâmica governamental neoliberal.

Nesse quadro,

o que se visualiza é que as escolas especiais passam a ser denunciadas, pela mesma lógica de quem as criou e perpetuou, como locais segregados, paternalistas e assistencialistas, favorecendo a exclusão e a guetização desses segmentos (LUNARDI, 2003, p. 133).

A incorporação, pelo Estado brasileiro, dos discursos que enaltecem a não-segregação dos deficientes como uma necessidade é reiterada, em 1975, na adesão da Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. Conforme a Resolução aprovada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 09/12/75, *“as pessoas deficientes deverão ser protegidas contra toda exploração, todos os regulamentos e tratamentos de natureza discriminatória, abusiva ou degradante”* (ONU, 1975, s/p).

Em 1983, a ONU institui a Década Mundial de Apoio às Pessoas com Deficiência e cria o Programa de Ação Mundial para as Pessoas com Deficiência, que reitera, no Parágrafo 149:

A imagem das pessoas com deficiência depende de atitudes sociais baseadas em diferentes fatores que podem constituir a maior barreira à participação e à igualdade. Vê-se a deficiência – refletida na bengala branca, nas muletas nos aparelhos auditivos e nas cadeiras de rodas – mas não a pessoa. É necessário evidenciar a capacidade das pessoas com deficiência e não a sua deficiência.

Assim, interpreto a crítica às práticas caritativas como parte das críticas ao funcionamento da governamentalidade liberal. A caridade liberal passa a ser posicionada como prejudicial por produzir sujeitos não-deficientes indiferentes à movimentação, acesso e participação dos deficientes – que se tornam um princípio de desenvolvimento, progresso e felicidade na racionalidade do neoliberalismo.

Além disso, a conduta caritativa é narrada como fruto do desconhecimento e preconceito, sugerindo a necessidade de criar estratégias de informação da população, tornando-a “evoluída psicologicamente” para conhecer e aceitar a “verdadeira” condição da deficiência: um sujeito em potencial.

Nesse desenho, as atitudes em relação à deficiência passam a ser categorizadas pela Psicologia Social. Atitudes como choque, luto, negação, raiva,

depressão, defesa, expectativa de recuperação e ajustamento formam degraus até a aceitação, que estaria no topo da escala das condutas.

Ora bem, enquanto permitirmos a existência cristalizada do macabro “bando de fantasmas” – formado por atitudes, preconceitos, estereótipos e estigma – ele delineará, inexoravelmente, o lugar da pessoa portadora de deficiência em nossa sociedade: por um lado, um lugar à margem, um lugar aprisionante, um lugar de isolamento; por outro, um lugar de contendor, um lugar de oponente, um lugar de adversário. De uma ou de outra forma um lugar de “cidadão de segunda classe” (AMARAL, 1992, p. 7).

Penso que aqui se formam algumas condições de possibilidade para a posterior implementação das campanhas, informativos e manuais de conduta no formato de outra política da sensibilização, que tem como verdade a inclusão e seu risco correlato – o risco de não conviver. Por ora, essa conjuntura preocupa-se mais em construir argumentos que a tornem aceitável, já que se trata de uma nova concepção de educação que se desenha. O que quero mostrar é que um grande palco foi se montando até que se tornasse inteligível falar de sensibilização para inclusão no Brasil.

Para perseguir essa meta, torna-se imperativo que ações, práticas e atitudes de caridade e discriminação sejam reduzidas. Diante disso, o Brasil cria a Lei N. 7.853/86, que dispõe sobre Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) e destaca também a tutela jurisdicional dos interesses coletivos ou difusos desse público:

Art. 8º Constitui crime punível com reclusão de 1 (um) a 4 (quatro) anos, e multa:

I - recusar, suspender, procrastinar, cancelar ou fazer cessar, sem justa causa, a inscrição de aluno em estabelecimento de ensino de qualquer curso ou grau, público ou privado, por motivos derivados da deficiência que porta;

II - obstar, sem justa causa, o acesso de alguém a qualquer cargo público, por motivos derivados de sua deficiência;

III - negar, sem justa causa, a alguém, por motivos derivados de sua deficiência, emprego ou trabalho;

IV - recusar, retardar ou dificultar internação ou deixar de prestar assistência médico-hospitalar e ambulatorial, quando possível, à pessoa portadora de deficiência;

V - deixar de cumprir, retardar ou frustrar, sem justo motivo, a execução de ordem judicial expedida na ação civil a que alude esta Lei;

VI - recusar, retardar ou omitir dados técnicos indispensáveis à propositura da ação civil objeto desta Lei, quando requisitados pelo Ministério Público.

Há uma “passagem” do risco de conviver para o risco de não conviver, ou melhor, uma inversão no eixo de visibilidade, de ênfase na gestão da convivência, própria do que me parece estar no âmago da entrada em cena do neoliberalismo no Brasil. Todos esses argumentos, advindos da economia, da psicologia da educação e da psicologia social, produzem uma nova política do risco, ou talvez uma nova forma de relação com a deficiência, que vai tomando o espaço da lei, de forma a produzir, aos poucos, uma ampla aceitação pública.

D'Antino traz em sua pesquisa um interessante depoimento de um colaborador de uma associação filantrópica de pais, o qual destaca o quanto ocupar esse lugar de apenas contribuinte é cômodo, pois não exige a convivência diária com deficientes:

a gente brinca um minuto, dois minutos, cinco minutos, mas o dia a dia do pai deve ser muito difícil [...] então, eu entendo que como amigo, a gente tem que trabalhar muito mais que os pais, até como agradecimento a Deus, por não ser pais de um excepcional, nem avô, nem tio (D'ANTINO, 2013, p. 55).

Parece-me que é justamente esse tipo de atitude que passa a ser evitada no regime de verdade da inclusão. Além de produzir sujeitos deficientes sob a égide de suas potencialidades, é preciso também produzir sujeitos não-deficientes que se interessem pela inclusão, pela convivência ativa com os deficientes. Com isso, quero dizer que me parece que o deslocamento das práticas caritativas para as práticas de inclusão está implicado nessa mudança de racionalidade, em que a convivência passa a compor o quadro de interesses neoliberais.

Assim, de sujeito da caridade, o deficiente passa a sujeito da potencialidade; de benfeitor eventual e tolerante, o não-deficiente passa a colega/sócio/parceiro sensível ao deficiente e atento às vantagens da convivência escolar. Esses deslocamentos amarram-se às novas demandas de autonomia, autoempendedorismo e concorrência. Conviver com os deficientes, principalmente na escola, passa de despesa a lucro coletivo, moral e pessoal.

Mas não é somente de vantagens que se molda um regime de verdade. Conviver implica investimento e custo. Onde se ganha por um lado, pode-se perder por outro. Para que todos saibam dosar melhor as perdas e os ganhos, é preciso ensinar cada indivíduo a realizar balanços sobre todos os âmbitos de sua vida, de

forma a torná-la mais rentável. Não seria diferente em relação à convivência escolar com a deficiência.

Conviver com a diversidade gera desconforto. Durante cerca de quatro séculos, esse desconforto fora compensado pela tolerância eventual, modulada pelas práticas de caridade. No entanto, no neoliberalismo, não basta tolerar, é preciso conviver ativamente. O desconforto causado pela proximidade da deficiência gera um novo cálculo: se essa aproximação fora evitada até então – por conta do risco de conviver, que ainda gravita dispersamente –, ela pode render muito àquele que se arriscar a conviver com a deficiência na atualidade. Entretanto, o sujeito não deve arriscar-se de qualquer forma; ele precisa convencer-se e aprender a arriscar-se bem, como parte de um grande investimento. A responsabilidade pelo resultado do bom ou do mau gerenciamento, do sucesso ou do fracasso da convivência, recai sobre os investidores. De igual forma, se não quiser conviver, cabe ao sujeito assumir as consequências de seu não-investimento. Uma supremacia dos atos de escolha, eis uma das tônicas do neoliberalismo.

Não quero dizer que o risco de conviver tenha sido eliminado. Ele continua produtivo para a racionalidade neoliberal, mas conviver passa de um risco a ser evitado a um risco a ser empreendido; conviver passa de despesa coletiva a lucro pessoal, desde que bem gerenciado. Por essa razão, mais do que produzir um risco de não conviver, é preciso lançar mão de ações que ensinem a conviver produtivamente. É para esse objetivo que se voltam as práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes: todos e cada um, mesmo diante do desconforto causado pela anormalidade, devem convencer-se de que, se bem calculada, a convivência gera mais ganhos do que prejuízos. Cabe a cada um aprender a empreender sobre essa convivência.

A sensibilização presta-se à gestão de um novo risco: o risco de os normais não consentirem a presença dos anormais em contextos de inclusão. Parece-me que, na nova paisagem governamental neoliberal, se produzem riscos correlatos, entre os quais, estaria o risco de não conviver.

Penso que faz sentido propor essa análise, tendo em vista que, no contexto neoliberal, quanto mais o sujeito – tomado como investidor – se arrisca, mais possibilidades de ganhos ele abre para si mesmo. Segundo O'Malley (1996), além de um cálculo sobre o coletivo, o risco agora é absorvido como bem econômico e transformado em recurso de capital, o que gera consequências para a vida cotidiana

dos sujeitos. Assim, mais importante que evitar o risco, é modelar condutas que saibam aproveitar-se dele. Para a governamentalidade neoliberal, o risco é uma oportunidade de desenvolvimento e empreendedorismo.

No que se refere aos processos de subjetivação implementados nessa esteira, podem-se apontar interessantes discussões que denotam a capitalização da vida humana como um todo. Para ser mais específica, trata-se do Capital Humano – expressão utilizada por estudiosos da Escola de Chicago, desenvolvida, em especial, por Theodore Schultz em 1973. Desse lugar, estudos recentes – destaque, no nosso país, os de Sylvio Gadelha Costa – vêm reportando o que parece ser outro gradiente da cultura contemporânea, em que cada um mira a si mesmo como passível de investimento e aperfeiçoamento, dando acento especial aos seus comportamentos e às suas habilidades cognitivas.

Justifico essa aproximação por entender, seguindo Costa, que a capitalização da vida humana “não é outra coisa senão uma das expressões do exercício do que Foucault chama de governamentalidade neoliberal” (2009, p. 180). Costa refere que

determinados valores econômicos, à medida que migraram da economia para outros domínios da vida social, disseminando-se socialmente, ganharam um forte poder normativo, instituindo processos e políticas de subjetivação que vêm transformando sujeitos de direitos em *indivíduos-microempresas*³⁰ – empreendedores (2009, p. 172).

Já refere Foucault, no curso *O Nascimento da Biopolítica*, que o indivíduo passa a ser “empresário de si mesmo, sendo ele próprio seu capital, sendo para si mesmo seu produtor, sendo para si mesmo a fonte de [sua] renda” (2008b, p. 311). Essas problematizações imprimem um contundente questionamento sobre as formas de experienciar e conduzir a existência contemporânea. Nossas vontades, escolhas e apostas individuais, em todos os âmbitos, inclusive educacionais, parecem sintonizar-se com as demandas da flexibilidade e da concorrência. Ambrózio fala de um “empresariamento da vida”, um “processo que funciona como artifício basilar da governamentalidade neoliberal: produzir sujeitos que incorporam os enunciados da gerência como princípios éticos de constituição de si” (2012, p. 40).

Esse Estado neodarwinista, tal como assinalam Mike Hawkins (1997) e Loïc Wacquant (2010), celebra a competição como fio condutor das relações sociais.

³⁰ Grifo do original.

Esse novo darwinismo, que elogia e recompensa os “ganhadores” pelo seu vigor e inteligência e fustiga os “perdedores” da “luta pela existência” econômica, assinalando suas carências de caráter ou de comportamento, não encontra seu modelo na natureza, como seu predecessor do início do século XX. É o mercado que lhe fornece sua metáfora maior e o mecanismo de seleção que supostamente assegura a “sobrevivência do mais apto”, mas um mercado que é ele mesmo naturalizado, ou seja, descrito a partir de bases radicalmente desistoricizadas que, paradoxo, comanda uma forma de realização histórica concreta das abstrações puras e perfeitas da ciência econômica ortodoxa, elevada ao nível de teodiceia oficial da ordem social *in status nascendi* (WACQUANT, 2010, p. 20).

Além de capturar para o jogo mais concorrentes (como os grupos de deficientes, antes alvos apenas da imobilidade caritativa), as práticas de inclusão tornam possível alavancar os níveis concorrenciais, tornando todos mais aperfeiçoados (há mais competidores, mas é possível aprender, associando-se a eles). Isso só é possível se há um engajamento pessoal com a convivência. Então, se, de um lado, na lógica neoliberal, os deficientes passam a ser objetivados pela potencialidade, de outro, os não-deficientes passam a ser subjetivados pela possibilidade de beneficiarem-se disso, tornando-se também mais aperfeiçoados e competitivos.

Sensibilizar-se com a deficiência não é somente um sacrifício em nome de Deus – como na pastoral cristã – ou um ato de cidadania – como no liberalismo. Sensibilizar-se com a deficiência, na racionalidade neoliberal, continua sendo um investimento no outro e em si próprio, mas exige convivência calculada, o que também demanda boas doses de sacrifício e cidadania.

Não há evolução, mas novas alianças se estabelecem: a ideia de salvação de si e do outro permanece e atualiza-se como modalidade de relação consigo mesmo. Permanece também a noção de aperfeiçoamento pessoal, ético e moral, assentada nos novos princípios neoliberais de concorrência e investimento em capital humano.

Nessa lógica, as atitudes caritativas passam a ser menos valorizadas, embora seus valores de salvação ainda tenham bastante produtividade. Quanto aos entraves da caridade para o neoliberalismo, enumero cinco relevantes:

- 1) a caridade não reconheceria as competências dos deficientes;
- 2) a caridade não incentivaria uma proximidade, uma interação produtiva entre todos;
- 3) a caridade não permitiria a mobilidade social;
- 4) a caridade não promoveria uma aprendizagem cooperativa;
- 5) a caridade não geraria relações de concorrência.

Contudo, os sentimentos resultantes de uma preocupação advinda da consciência cristã envolvidos nos discursos da sensibilização para a inclusão continuam presentes: fraternidade, carinho, apelo ao sentimentalismo. No entanto, não se trata de uma suposta “bondade que não faz participar”. Apenas a caridade não é o suficiente para promover a movimentação do deficiente.

Além disso, as práticas caritativas são interpretadas como promotoras da deficiência numa posição de inferioridade, de não-reconhecimento das potencialidades de concorrência de todos. Essas críticas permitem compreender algumas conveniências pelas quais a caridade (cristã e, posteriormente, liberal) foi perdendo terreno no regime de verdade da inclusão.

Portanto, o mote neste capítulo foi tentar olhar para as amarrações que tornaram possível o que parece ser um deslocamento de ênfase no que se refere à sensibilização dos sujeitos não-deficientes em relação aos deficientes: das práticas caritativas para as práticas inclusivas, ou ainda, do risco de conviver para o risco de não conviver. No movimento de análise empreendido, percebi conexões que denotam o que parece ser a passagem do liberalismo para o neoliberalismo.

Organizei um pequeno quadro para sintetizar algumas dessas questões:

LIBERALISMO		NEOLIBERALISMO
Década de 1930: controle biológico das massas.	Décadas de 1940-1970: desenvolvimento e identidade nacional.	Décadas de 1980-2000: participação, protagonismo dos sujeitos, acesso, circulação em todos os espaços sociais.
Discursos da Psicometria, Economia, Estatística, Biologia.	Discursos dos direitos humanos, potencialidade, caridade, Estatística.	Discursos da Psicologia Social, aprendizagem ao longo da vida, Economia, Estatística, Política, Direitos.
Emergência da convivência escolar como assunto de Estado.	Emergência das campanhas pela educação pelo Estado.	Emergência da pedagogia da sensibilização.
Risco de conviver na escola.	Oscilação entre conviver e não conviver.	Risco de não conviver.
Convivência eventual e caritativa.	Gradual aumento do convívio escolar.	Incentivo à convivência ativa, atuante, produtiva para ambos.
Abandono pelo Estado, filantropia privada.	Preocupação do Estado, em parceria com filantropia.	Estado financia e avalia, cidadãos dividem a responsabilidade pela gestão, utilidade ao mercado como princípio de verdade.
Práticas de “caça aos anormais” e correção em instituições especializadas.	Escolas e classes especiais, oficinas protegidas, campanhas.	Campanhas de conscientização, cursos de formação, cartilhas de sensibilização, implementação de uma didática.
Sensibilizar para proteger todos e cada um.	Sensibilizar para desenvolver todos e cada um.	Sensibilizar para incluir todos e cada um (também é proteção e desenvolvimento, mas com descontinuidades).

Quadro 1 – Deslocamentos e permanências da noção de risco nas práticas de sensibilização no Brasil

Fonte: Elaborado pela autora.

Nessa perspectiva, penso que foi possível problematizar as práticas de sensibilização como parte de regimes de verdade, que brotam no interior de racionalidades governamentais. Falar de sensibilização também é falar de condução das condutas, de gestão dos riscos e de produção de subjetividades.

Novamente, ressalto que não me ative a comentar todos os episódios ou figuras públicas que compunham os períodos analisados. Mencionei apenas aqueles acontecimentos ou pessoas que me pareciam imprescindíveis para entender o cenário de condução que se processava, embora não os atrele pontualmente como origens deste, senão como partes de um palco. É disso que se trata quando se fala em governamentalidade: uma conjuntura, uma atmosfera, uma dinâmica de poder, que não parte de um ponto específico, mas se fortalece justamente por sua capacidade de atuar por meio de um conjunto de micropráticas. Penso que a sensibilização pode ser interpretada como parte do funcionamento delas.

Nessa linha, busquei manter o foco muito mais nas diferentes operações de governo pela verdade envolvidas no deslocamento histórico e na funcionalidade governamental que algumas práticas acenaram, do que numa suposta linha do tempo, evolução histórica ou binarismo paradigmático, já que seria impossível agrupar as experiências dos sujeitos em uma única tendência. A intenção foi atentar justamente para alguns de seus cruzamentos, dispersões, aperfeiçoamentos e possíveis diferenciações. Em outras palavras, a ideia foi analisar as práticas de sensibilização como modos de conectar deficientes e não-deficientes, visando a torná-los cada vez mais úteis e governáveis.

4.2 Emergência de uma “pedagogia da sensibilização”

Nesta subseção, pretendo tratar de duas questões. A primeira diz respeito à análise de como as práticas de sensibilização para a inclusão encontram condições de exercício no nosso país. A segunda é mostrar como tais práticas tornaram-se imprescindíveis para o funcionamento da economia política da inclusão, própria do neoliberalismo, chegando a conformar um conjunto de táticas que, nesta tese, chamo de *pedagogia da sensibilização*.

Com a gradual entrada dos princípios neoliberais no país, na década de 1980, o próprio espaço político ocupado pela educação especial passa por mudanças. Em 1986, é extinto o CENESP. Em seu lugar, criaram-se a Secretaria de Educação Especial (SESPE) e a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), que, no ano de 1989, fora transferida para o Ministério da Ação Social. Em 1993, voltou a existir a Secretaria de Educação Especial (SEESP) no Ministério da Educação, que, desde 2011, passou a compor a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Tais mudanças indicam, no quadro político dos últimos anos, o quanto a educação especial foi migrando ou se aproximando cada vez mais da educação comum, por conta da emergência do risco de não conviver. Não se trata de uma permuta total de uma por outra, mas de uma incorporação ou, talvez, um refinamento das estratégias de governo das condutas por meio de outras práticas escolares.

No âmbito político, temos um marco nas iniciativas de inclusão como princípio de organização social com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 5 de outubro de 1988. Considerada a Constituição Cidadã, vários grupos marginalizados passaram a ocupar um lugar de destaque nas políticas de seguridade social, entre eles, os sujeitos com deficiência (LOCKMANN, 2013). De acordo com o Artigo 208, inciso III, o Estado garantirá *“atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”*.

Nesse período, o Brasil começava a trabalhar com a noção de *mainstreaming*, que nasce na Dinamarca em 1950 e chega ao país na década de 1970. Os princípios básicos do *mainstreaming* definem-se pela integração progressiva dos deficientes com grupos sociais de idades equivalentes, havendo preferência pelos serviços educacionais com o mínimo possível de restrição (KIRK & GALLAGHER, 1979).

Essa forma de organização, que aproxima cada vez mais deficientes e não-deficientes na escola, incitou o que, no nosso país, ficou conhecido como “Paradigma da Integração”. Nessa corrente de pensamento, integrar permite que o sujeito possa inserir-se, sempre que possível, no espaço de normalidade da escola comum. A própria nomenclatura “normalização” fora muito utilizada na década de 1980 na tentativa de possibilitar condições de igualdade social.

Com a publicação da Política Nacional de Educação Especial em 1994, passou-se a orientar oficialmente o processo de integração instrucional, que condicionou o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que *"possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais"* (BRASIL, MEC/SEESP, 1994, p. 19).

Aqui é importante ressaltar que os documentos de políticas públicas reiteram que passamos por uma espécie de "evolução histórica" na educação especial: de um paradigma de exclusão para um paradigma de integração e, mais recentemente, para o paradigma da inclusão. Neste trabalho, por questões de ordem teórico-metodológica já comentadas, seria inviável trabalhar com a ideia de evolução. Assim, preciso destacar que, nesta tese, penso que os movimentos da integração e da inclusão escolar fazem parte do funcionamento da racionalidade neoliberal, pois ambos estão coerentes com o risco de não conviver.

Para tanto, trago a pesquisa de Rech (2010), a qual mostra que o movimento de integração escolar pode ser lido como condição de possibilidade para a emergência posterior dos discursos da inclusão. Ambos fazem parte da mesma matriz de governo, tendo em vista que os princípios neoliberais de circulação, mobilidade e autoempreendedorismo já começam a aparecer nos discursos integracionistas. Contudo, entendo que a noção de inclusão escolar é mais conveniente à lógica do neoliberalismo.

Isso porque, no início da década de 1990, a lógica de funcionamento da integração passa a ser colocada à prova. Não por acaso, trata-se do período em que o neoliberalismo se torna amplamente presente no país. Dentro da própria racionalidade neoliberal, aparecem críticas que se voltam não à possibilidade de convivência escolar entre deficientes e não-deficientes – possibilidade que fora aberta pela integração –, mas à necessidade de responsabilização da escola e de toda a sociedade pela gestão e operacionalização desses processos.

A principal condenação do "paradigma integrativo" diz respeito à ideia de que caberia a cada sujeito deficiente o encargo por inserir-se no espaço da escola comum. E é para essa dobra que volto meu olhar para compreender a inclusão e os novos enfoques assumidos pelas práticas de sensibilização. Se, na integração, cabe a cada estudante voltar seus esforços pessoais para conviver na escola, na inclusão, o mote é justamente engajar a comunidade para recebê-lo. Penso que os

discursos da inclusão escolar poderiam ser entendidos como um aperfeiçoamento dos discursos da integração, na medida em que incentivam uma melhor gestão da convivência.

O direcionamento de condutas em torno do risco de não conviver torna-se a meta para a qual a sensibilização passa a voltar seus esforços de subjetivação. Capturar todos e cada um por meio das práticas de sensibilização para a inclusão constitui-se numa nova estratégia. Afinal, para gerir bem o risco de conviver, é preciso informação e competência.

Nessa lógica, todos e, portanto, também os sujeitos deficientes passam a ser alvos de uma “nova” ordem mundial em gestação, a qual posiciona a própria aldeia global como espaço desejado. Há um interesse pelo outro; aquele outro que sempre esteve ali, mas que agora está na vitrine.

A “escola para todos”, uma das marcas da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia (de 5 a 9 de março de 1990), vem sugerida como um direito do cidadão, este envolto em garantias de mobilidade social, de um futuro melhor, enfim, em uma série de expectativas de mais liberdade e respeito.

A convivência, pela inclusão, mais do que nunca, torna-se uma medida de Estado, o que tem uma importante ressonância nas escolas. Não é novidade que a escola, chamada a ser inclusiva, também é convocada a remodelar suas práticas, comportamentos, atitudes frente aos estudantes deficientes, que agora compõem seu alunado. Conforme destaca a Declaração da Tolerância (1995, p. 15), *“a educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário”*.

Nessa paisagem, em que incluir se torna uma bandeira de luta assumida pelo Estado, em consonância com as disposições internacionais, aparece de forma contundente um chamado à convivência como uma necessidade inadiável. Estado e mercado – não como entes supremos, mas como elementos que produzimos e com os quais somos atravessados – tomam para si o objetivo de gestar e gerenciar uma proposta de relacionamento harmônico entre todos. *“A tolerância é a harmonia na diferença. Não é só dever de ordem ética; é igualmente uma necessidade política e jurídica”* (UNESCO, 1995, p. 11).

Ao analisar o contexto brasileiro, Rech (2010) destaca que, com a instauração da governamentalidade neoliberal, especialmente durante o segundo mandato do

Presidente Fernando Henrique Cardoso, de 1999 a 2002, visualizamos um forte acento nas iniciativas de inclusão escolar:

No primeiro mandato do Governo FHC (1995 – 1998), aparecem os seguintes movimentos: o movimento pela “normalização”, logo após, o movimento que defendia a “normalização/integração escolar”, o que conhecemos por “integração escolar”, e um outro movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar”. Já no segundo mandato, temos a continuidade do movimento chamado de “integração escolar/inclusão escolar” e a passagem para o “movimento da inclusão escolar” (RECH, 2010, p. 12).

Porém, para que esse movimento emergente se consolide, algumas táticas e técnicas precisam ser inventadas/acionadas. É nesse regime que a sensibilização para a inclusão, como elemento de participação e acesso de todos, toma inteligibilidade. Não basta ser parte da sociedade, é preciso participar. Mais do que isso, é preciso querer participar de certos espaços e incentivar que todos participem (MENEZES, 2011).

Nessa perspectiva, constituir nas relações inclusivas uma matriz de conduta sensível à deficiência é posicionado como indispensável para a própria manutenção da inclusão e de suas promessas de harmonia e ordem social:

A cidadania é definida em termos de habilidades necessárias a uma economia global e a uma sociedade do conhecimento, que se fundamenta na produção flexível, no uso da tecnologia, e sujeita a contratempos como o desemprego e a instabilidade do mercado de trabalho. São novas formas de comunitarismos e solidariedades que emergem em torno de e entre microcomunidades (a comunidade escolar, a comunidade de gênero, étnica, racial, o entorno da escola e da cidade etc.), acentuando responsabilidades locais e autogestão dos indivíduos (GARCIA, 2010, s/p.).

A demanda por sensibilização aparece indexada à própria demanda da inclusão escolar, tendo em vista esse novo regime de visibilidade sobre a deficiência. Ao criar-se a necessidade de incluir na escola comum os sujeitos deficientes, produz-se, correlatamente, a necessidade de sensibilizar, ainda que de forma preventiva, futuros professores, colegas, pais, funcionários, etc.

Assim, os discursos de sensibilização tentam promover o engajamento de todos quanto à imperiosa presença desse aluno junto aos demais, o que justifica a publicação em larga escala, desde 1994, de revistas, cartilhas e manuais que tratam do tema no nosso país. Nessa dinâmica, tenho me perguntado sobre as práticas de sensibilização como uma estratégia de manifestação da inclusão como verdade, já que, com a sensibilização, a verdade da inclusão passa a ter mais força.

Nesse sentido, tomo as campanhas de sensibilização como uma forma de potencializar a vida produtiva de todos, já que todos se beneficiariam da inclusão escolar. O engajamento moral não aponta somente para a busca por direitos individuais, mas para a garantia da inclusão como um direito de todos, o que vai confirmando a inclusão como uma condição que tem etiqueta de verdade. Essa questão vai tomando cada vez mais espaço, especialmente após a década de 1990, período de consolidação das políticas neoliberais no país, que expandem tanto os direitos políticos quanto os direitos sociais da população.

Um exemplo é o fato de que a primeira edição da *Turma do Bairro na Classe* data de meados dos anos 1990, logo após o Brasil tornar-se signatário das Declarações de Jomtien (1990) e Salamanca (1994). A *Turma do Bairro na Classe* é um dos primeiros materiais que chegam às escolas com o intuito de prover alguns conhecimentos sobre o movimento de integração dos alunos com deficiência.

No ano de 2000, temos a substituição dessa cartilha pela publicação do *Projeto Escola Viva*, que é reeditado também em 2005, reiterando a sensibilização como uma das habilidades necessárias à formação para o processo de inclusão, que já está em curso nas políticas educacionais. O que quero destacar é que essas duas cartilhas (*Turma* e *Projeto*) se assemelham, ou melhor, se igualam em praticamente tudo (textos, nomes de personagens, sugestões de atividades, exercícios), exceto por uma curiosa troca de termos: *integração* (*Turma do Bairro*, de 1994) por *inclusão* (*Projeto Escola Viva*, nas versões de 2000 e 2005).

Penso que o investimento nos mesmos exercícios mostra alguns aspectos interessantes do funcionamento da governamentalidade, tendo em vista que os mecanismos de condução das condutas não operam de forma fixa. Sempre que necessário, retomam e reorganizam táticas, o que me parece que é o que ocorre nesse caso: as cartilhas de sensibilização utilizam os exercícios que já funcionavam no contexto da integração, mas os redireciona para o objetivo da inclusão.

O *Projeto Escola Viva* demarca a principal diferença entre integração e inclusão escolar, qual seja, o papel ativo da comunidade na recepção dos sujeitos deficientes na escola. Além disso, atua no fortalecimento do discurso inclusivo, no sentido de tornar a inclusão “imune” a possíveis críticas sofridas pela integração:

O próximo passo, depois da preparação da turma para receber colegas com deficiência, é proporcionar uma reunião onde os pais e familiares dos seus alunos possam também compartilhar desse novo conhecimento. Nessa reunião com a família, os alunos poderão relatar as suas experiências, os

adultos com deficiência poderão falar sobre sua experiência de vida, bem como os alunos com deficiência poderão falar sobre a mudança de atitude dos colegas de turma, depois de passarem pelo programa anterior de sensibilização. Geralmente, as eventuais resistências dos pais com relação ao ingresso de alunos com deficiência na escola comum são eliminadas quando percebem que seus filhos estão compreendendo e convivendo de modo saudável e construtivamente com a deficiência em seu cotidiano escolar.

Obs: (é bom ressaltar que tudo isso deve ser processo, seja com a presença do aluno ou não, e que não seja condição prévia para ele freqüentar a escola, para não ser confundido com a concepção da política de integração) (BRASIL, 2005b, p. 45).

Diante disso, pode-se considerar a constituição do palco para o exercício de convencimento do papel de todos e de cada um na construção de uma nação mais feliz. Foucault mostra que a liberdade e o poder – entendido como um investimento consentido numa relação de “lucro” compartilhado – são conexos, principalmente, a partir do Estado de razão liberal. Essa premissa mantém-se e intensifica-se no regime governamental neoliberal; cada cidadão é convidado a engajar-se e a exercer o poder sobre si mesmo, investindo e gerenciando a sua própria posição de inclusão, mas também a dos demais.

A busca por manter-se incluído é produzida estrategicamente como uma escolha pessoal do sujeito, que passa a exercer sobre si a “manifestação da verdade na forma da subjetividade” (FOUCAULT, 2011, p. 67). Com Foucault (2007a, p. 10), tomo “subjetividade” como as possibilidades de constituição da experiência de si, “[n]a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade”. Assim, a dinâmica social tem condições de tornar-se uma maquinaria autogovernada e, por conseguinte, mais eficaz.

Em 1997, o governo brasileiro passa a veicular na televisão aberta a *Campanha de Sensibilização da Sociedade para a Inclusão do Aluno com Necessidades Educacionais Especiais*. Além dessa ação, é possível visualizar uma série de medidas inclusivas, com vistas à criação do desejo de inserção de todos em diferentes âmbitos. Como exemplos, pode-se citar, entre vários outros, a implementação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) e do Programa Universidade para Todos (PROUNI).

Lockmann (2010, p. 2) refere que

esses programas sociais objetivam auxiliar aquelas camadas da população brasileira que não conseguem, por si mesmas, gerenciar suas vidas ou prevenir os riscos da sua própria existência. Todas essas ações podem ser

vistas como políticas de inclusão social que pretendem não só assegurar as necessidades básicas de sobrevivência desses sujeitos, mas, ao mesmo tempo, incluí-los nos jogos do mercado, no mundo do consumo, gerenciando e prevenindo os possíveis riscos que essas camadas da população podem produzir para a vida coletiva.

A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008)³¹, documento que vem balizando todas as ações empreendidas no país a respeito da inclusão escolar na atualidade, já assevera:

*A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e **cultural**³² da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas.*

Contudo, atravessar uma suposta fronteira da exclusão não garante que se atinja o objetivo de prevenir o risco por meio da inclusão. É necessário que, além de empreender o esforço de buscar sua própria inclusão, cada um de nós permaneça como que num estado permanente de busca por manter-se incluído. Para tanto, programas de acompanhamento desses processos são acionados na tentativa de prever e subtrair o risco iminente de evasão.

Além de programas como o Bolsa Família, do Governo Federal brasileiro, por exemplo³³, uma das manobras de implementar uma espécie de panóptico contemporâneo – uma política de vigilância constante para que todos permaneçam em estado de inclusão – é instituir a inclusão como um estandarte pelo qual todos devem lutar. Cada um é chamado a zelar pela inclusão – a sua e a dos demais –, numa relação de lucro compartilhado, de parceria.

*O desafiador processo de construção de um sistema educacional inclusivo, portanto, é uma **tarefa nacional**³⁴, que precisa ser efetivada por todos. Para que isso aconteça, é fundamental que todos os que dirigem e atuam no sistema de ensino, bem como os pais e a comunidade, na qual se encontra cada escola, sejam sensibilizados e busquem uma atuação conjunta (BRASIL, 2005b, p. 6).*

³¹ Não tomo esse documento como materialidade por entender os materiais elencados como “braços” dessa Política. Por sinal, há reportagens inteiras, na *Revista Inclusão*, por exemplo, que retomam esse texto na íntegra.

³² Grifo meu.

³³ De acordo com o Decreto 5209, o Programa Bolsa Família, benefício recebido de acordo com alguns critérios, criado pela Lei N. 10.836/04, tem por objetivos, dentre outros, “estimular a emancipação sustentada das famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza”.

³⁴ Grifo do original.

Penso que, nesse excerto, fica evidente a funcionalidade estratégica da sensibilização na engrenagem inclusiva. Envolve-se a comunidade escolar para conscientizá-la de que garantir o direito do outro passa a ser garantia dos meus direitos, dos direitos de todos – nessa lógica, garantir o espaço do outro garante meu espaço, minha segurança, a segurança de todos. Afinal, numa sociedade ordenada, como se pretende a sociedade inclusiva, todos ocupam determinados espaços e posições sociais. Quando um se movimenta, todos os demais se movimentam também, como numa dança das cadeiras. Não se pode ficar parado, e isso inclui os deficientes: *“A prática da tolerância significa que toda pessoa tem a livre escolha de suas convicções e aceita que o outro desfrute da mesma liberdade”* (UNESCO, 1995, p. 12).

Mais do que isso, esses materiais voltam-se à produção de critérios de mudança, aperfeiçoamento ético e autoempreendimento no que se refere à conduta de todos e de cada um frente ao deficiente na escola regular:

Os comportamentos de rejeição e de superproteção à diferença devem ser desvelados, discutidos, compreendidos e modificados, inclusive como parte da ação educativa da escola, que é formar cidadãos ativos, conscientes, críticos e responsáveis (BRASIL, 2005b, p. 7).

Contudo, o que quero demarcar são alguns elementos que vão aparecendo e se amarrando às práticas de sensibilização já existentes. Essa conjunção de táticas que já deram certo com novos procedimentos vão dando forma a uma *pedagogia de sensibilização para a inclusão*.

Uma questão interessante é a posição que a sensibilização vai tomando na racionalidade neoliberal: de conhecimento disperso para conteúdo inicial. A partir da década de 1990, a sensibilização passou a ser uma medida prioritária, um conteúdo a ser ensinado sistematicamente. Mais do que isso, adquiriu importância a ponto de tornar-se, em muitos documentos, o primeiro conteúdo a ser abordado, como no caso do *Projeto Escola Viva*:

Antes de se iniciar um trabalho com alunos com deficiência em classes comuns do sistema regular de ensino, é necessário que se desenvolva um trabalho de sensibilização e acolhimento para a convivência na diversidade com os demais alunos, enfatizando a importância das diferenças entre indivíduos, de maneira geral (BRASIL, 2005b, p. 6).

Como qualquer outro conteúdo pedagógico, é importante que você [professor] inicie um diálogo a partir das vivências concretas de seus alunos a respeito das pessoas com deficiência (BRASIL, 2005b, p. 7).

Essa medida é reiterada no ano de 2006, a partir do lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, que prevê, entre outras ações, que o currículo da educação básica contemple temáticas relativas às pessoas com deficiência³⁵. Então, penso que, ao adentrar a formação tanto de gestores quanto de professores e comunidade escolar em geral, é possível tomar a conduta sensível à inclusão de deficientes como um predicado, uma habilidade contemporânea, exigida em tempos de governo neoliberal.

Há a conformação de uma didática sensibilizante: estamos diante de todo um aparato de organização sistemática dos conteúdos, das etapas dos processos formativos, das atividades voltadas à sensibilização. A sensibilização toma uma curva de visibilidade nunca antes vista.

As atividades apresentadas foram realizadas e aprovadas por professores de classes comuns, em conjunto com professores de classes especiais. As atividades podem ser basicamente de dois tipos:

1. as simulações, que favorecem a ampliação perceptual do que é conviver com características e conseqüências de deficiências, como por exemplo:

_corrida de obstáculos – alguns participantes podem simular a deficiência física, fixando revistas atrás dos joelhos (com fita crepe), ou prendendo nas costas, também com fita crepe, um ou ambos os braços. Outros ainda podem simular a deficiência visual, amarrando uma venda nos olhos e cuidando com que não passe por ela qualquer claridade;

_cinema mudo – os participantes podem simular a deficiência auditiva, assistindo a trechos de filmes sem som e procurando acompanhar o que as pessoas estão falando, bem como compreender a história. Outros participantes podem também simular os problemas implícitos na comunicação não verbal entre pessoas surdas e pessoas ouvintes: procurar compreender uma mensagem transmitida exclusivamente por meio de gestos;

2. as que envolvem mais a reflexão intelectual sobre o assunto, tais como:

_discussão em grupo sobre filmes, peças, desenhos, etc., que tenham como personagens, principais ou secundários, pessoas com deficiência;

_redação sobre um personagem existente ou criado pelos participantes;

_familiarização com alguns equipamentos usados por pessoas com deficiência por meio da introdução de alguns deles dentre outros objetos usados comumente por todos (como escova de dente, sapatos, talheres, etc.). Pode-se solicitar aos participantes que procurem identificar a função social de cada objeto;

coleta de notícia sobre o tema em jornais e revistas (BRASIL, 2005b, p. 9–11).

Outro elemento que me chamou a atenção foi a incorporação de elementos gráficos mais refinados. Obviamente, não se trata de comparar a qualidade desses,

³⁵ Plano lançado pela Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e Justiça, em parceria com a UNESCO.

tendo em vista que atualmente são disponíveis incomensuráveis possibilidades de tratamento das imagens, papéis, cores, etc. O que quero ressaltar é o que me parece ser uma interessante “jogada” para conferir mais veracidade aos materiais de sensibilização: as imagens de casos reais.

Analisando-se as campanhas nacionais para a educação de deficientes das décadas de 1950, 60 e 70, nota-se a presença de desenhos coloridos, que vão cedendo espaço a casos reais e fotografias das escolas inclusivas, professores, colegas e famílias felizes com a convivência com deficientes:



Figura 4 – Edição Especial 196.

Fonte: Revista Nova Escola, 2006.



Figura 5 – "O que fazem as escolas que incluem de verdade"

Fonte: Revista Nova Escola, 2006 (Galeria de fotos).

É aparente o quanto as ferramentas das ciências contemporâneas, como a mídia, o *marketing*, o jornalismo, a fotografia e o planejamento estratégico, assumem um papel preponderante nessa “nova” pedagogia:

Para produzir esta revista, boa parte da equipe de NOVA ESCOLA se mobilizou durante quase quatro meses. As repórteres Meire Cavalcante e Débora Didonê começaram um levantamento de boas práticas – e uma lista de especialistas e consultores. Em seguida, a editora Paola Gentile e os repórteres Paulo Araújo e Iracy Paulina partiram com elas para as entrevistas com educadores, pais e alunos. O diretor de arte Jarbas de Oliveira sugeriu que convidássemos, para a nossa capa, a estudante e atriz Joana Mocarzel, estrela da novela global Páginas da Vida. E, na redação, a editora de arte Manuela Novais pesquisou em livros e revistas para criar a identidade visual e o desenho das reportagens. A cada ideia, éramos chamados a expressar as sensações que as páginas provocavam – sim, o desafio foi apresentar não apenas textos e fotos, mas algo capaz de despertar todos os sentidos. [...] É a nossa contribuição para trazer a você o que de melhor existe no sentido de garantir que alunos e educadores com e sem deficiência ampliem o aprendizado e o convívio social (CAVALCANTE ET AL/NOVA ESCOLA, 2006a, p. 3).

Mais do que destacar casos de sucesso – que são nomeados como exemplos de boa gestão da convivência com a deficiência –, esses saberes também compõem um roteiro que reitera o caráter de verdade da inclusão, atendendo a um chamado internacional:

a mídia deveria acostumar-se a informar o público a respeito de novas abordagens em educação, particularmente no que diz respeito à provisão em educação especial nas escolas regulares, através da popularização de exemplos de boa prática e experiências bem sucedidas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, s/p.).

Diante disso, visualiza-se a criação de cada vez mais campanhas, reportagens e manuais que mobilizam formas específicas de interpretar e interagir com a diversidade deficiente na escola inclusiva. Por sinal, as novas relações que se estabelecem entre o setor público e o setor privado conformam uma parceria bastante produtiva: grandes empresas e organizações de cunho não-governamental passam a promover materiais de sensibilização.

No quadro contemporâneo, “a empresa não cria o objeto (a mercadoria), mas o mundo em que este objeto existe” (LAZZARATO, 2006, p. 98). Diante disso, é possível dizer que ser sensível para a inclusão, na medida em que esta se torna uma possibilidade de aumento do próprio capital, se torna uma espécie de predicado. Todos querem consumir as vantagens da inclusão, que passam a ser publicizadas nos mais diversos âmbitos.

Essa reestruturação das relações com o Estado, na qual o mercado passa a ter um espaço de veridicção cada vez mais abrangente, permite reiterar o quanto os processos de governamentalidade, nesse caso, neoliberal, não se encontram localizados num ponto fixo, mas provêm de todos os lados: sociedade civil, movimentos sociais, Estado, empresas, ONGs. A inclusão é um discurso que interessa a todos os cidadãos e a todas as instâncias. Trata-se de uma forma de *marketing* social politicamente correto, que se constitui numa imagem com a qual tanto as pequenas quanto as grandes corporações gostam de estar vinculadas.

Assim, a pedagogia da sensibilização presta-se a desenvolver ações profiláticas e ações modelares. É preventiva, na medida em que previne o despreparo, caso algum aluno seja matriculado na escola no futuro. Contudo, trata-se de uma sensibilização que já inclui relatos de experiência bem-sucedidos, que servem de exemplo:

A princípio percebeu-se um bloqueio da relação entre os discentes, mas com o passar do tempo foi feito um trabalho de conscientização com as crianças. Até mesmo com pais e professores com o intuito de sensibilizar a todos da importância da inclusão na escola. A partir desse trabalho percebemos uma mudança significativa de comportamento não somente das crianças, como também de todos os demais sujeitos envolvidos no processo educacional (ROTH/BRASIL, 2006, p. 180).

Penso que se podem problematizar essas experiências como bons modelos de gestão da convivência. Aqueles casos deram resultado porque a comunidade se mobilizou e soube gerir suas condutas particulares e coletivas. Esses repertórios produzem e são produzidos na atual racionalidade, já que tornar-se sensível à presença da diversidade na escola parece ser uma competência, uma habilidade a ser ensinada, conduzida, para que cada um passe a fazer isso por si mesmo.

Esse conjunto de práticas volta-se tanto à reinstituição, ao fortalecimento, à reafirmação da inclusão como verdade para aqueles já engajados quanto para o convencimento mais eficaz daqueles que desconfiam dessa nova forma de convivência. Nesse contexto, parece-me possível problematizar a funcionalidade da pedagogia da sensibilização na economia política da inclusão.

A sensibilização permite constituir, no regime de verdade da inclusão, uma nova forma de validar e otimizar questões de economia, de política, de ciência, de moral. Afinal, sem engajamento coletivo e pessoal, tal projeto torna-se inviável no quadro de governo neoliberal, em que a responsabilização dos sujeitos é, ao mesmo

tempo, um princípio e um efeito. Com isso, as ações de sensibilização vêm ganhando cada vez mais importância.

É na imanência da racionalidade neoliberal que emerge a sensibilização, na “forma” de uma pedagogia. Quanto mais o neoliberalismo adentra o país, mais necessária uma pedagogia da sensibilização. Até as relações com a deficiência nos são ensinadas a gerenciar pela racionalidade neoliberal.

Não se pode [...] considerar que pedagogia, governo de si e salvação constituíam três domínios perfeitamente distintos e que operavam com noções e métodos diferentes; de fato, entre um e outro havia muitas trocas e uma continuidade certa (FOUCAULT, 1997, p. 112).

Ao propor a leitura das práticas de sensibilização para inclusão escolar de deficientes, que emergem na década de 1990 no Brasil, como uma pedagogia, intento provocar uma discussão para além do que ensinam essas práticas. Tomo a pedagogia como um conjunto de técnicas de condução das condutas dos outros e de si. No caso específico desta investigação, visualizei uma pedagogia da sensibilização que mira estudantes com e sem deficiência, professores, gestores, funcionários, comunidade escolar em geral.

Entendo que, no rol das estratégias neoliberais, a pedagogia da sensibilização aparece como uma delas, exercendo uma funcionalidade nessa conjuntura. Parece haver uma imanência e uma necessidade mútua entre pedagogia da diversidade (LUNARDI, 2003) e pedagogia da sensibilização. Uma precisa da outra para sustentar a inclusão.

Assim, ainda que não haja em nenhum dos materiais uma definição das práticas de sensibilização como uma pedagogia, penso que essas práticas passam a operar como tal:

Mecanismos de poder-saber funcionam não apenas em relação a pedagogias defendidas em discursos educacionais, isto é, em relação a visões sociais e práticas instrumentais particulares, promulgadas em nome da pedagogia, mas também em relação à pedagogia dos argumentos que caracterizam discursos educacionais específicos, isto é, aos próprios argumentos (GORE, 2011, p. 14).

Diante desses argumentos, considero possível tratar de uma pedagogia efetuada pela sensibilização. Uma pedagogia que ensina o que se ganha, o que se perde, como realizar as melhores, as “verdadeiras” escolhas, como se relacionar com o deficiente em contexto de inclusão escolar. Mais do que isso: quanto mais o

neoliberalismo se consolida no Brasil, mais sistemáticos, mais organizados e mais didáticos se tornam os procedimentos voltados à conscientização popular da necessidade de convivência escolar com os deficientes.

Assim, é possível visualizar aspectos que denotam a instauração de um roteiro, de uma composição de elementos implicados num governo pela verdade, ou seja, de mecanismos de convencimento dos sujeitos a se conduzirem, operarem e se manifestarem por uma verdade (FOUCAULT, 2011):

Há a necessidade do envolvimento coletivo, onde o trabalho de sensibilização e conscientização deva começar da pessoa que atende na portaria, as merendeiras, os funcionários administrativos e abranger todos os sujeitos envolvidos no processo educacional (ROTH/BRASIL, 2006, p. 182).

O argumento de que a inclusão escolar seria um ato impositivo, verticalizado, imposto pelas plataformas governamentais, acaba perdendo alcance, já que todos são chamados a engajar-se livremente. Mobilizar condutas que se tornem sensíveis à necessidade de inclusão escolar de deficientes parece não ser o principal objetivo. Apenas conscientizar e convencer sobre os direitos de todos à escolarização, participação e acesso aos espaços sociais é uma atitude celebrada, porém não suficiente. A demanda é que a sensibilização conduza certo tipo de convivência produtiva, atuando como um importante elemento de mobilização e participação coletiva e pessoal.

Nessa perspectiva, penso que pode ser lida como uma importante manobra sintonizada com a engrenagem neoliberal. Produzir condutas que relacionam o sujeito com os demais – por meio de procedimentos que visam a gerir a população –, aliadas a práticas que o sujeito empreende com ele mesmo – pela ética –, além da amenização do risco, permite a autogestão da sociedade, agora mirada pela racionalidade neoliberal.

Para tanto, algumas táticas são empregadas a fim de que a necessidade de inclusão escolar de deficientes se torne uma verdade assumida pelos sujeitos na atualidade. É para essas táticas que se volta o capítulo seguinte.

CAPÍTULO 5: LIÇÕES CONTEMPORÂNEAS DE SENSIBILIZAÇÃO E LAÇOS NEOLIBERAIS

Neste capítulo, problematizo o empreendimento no que venho chamando de pedagogia da sensibilização para a inclusão. Tomo essa questão como um conjunto de práticas que buscam constituir um guia de conduta para que cada um empreenda sobre si mesmo um gerenciamento das suas escolhas e atitudes em relação à inclusão escolar de deficientes. Em outras palavras, busco problematizar alguns modos de subjetivação e objetivação que têm sido empreendidos pela racionalidade neoliberal, a partir de algumas regularidades dos discursos de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes.

É a partir de algumas táticas – entendidas como meios – e de suas relações com estratégias – entendidas como os fins para os quais esses meios se destinam (CASTRO, 2009) – que penso ser possível verificar as práticas de sensibilização recorrentes nos documentos atuando como importante parte de um regime de verdade. Aponto algumas dessas táticas, as quais me parecem constituir lições empreendidas pela pedagogia da sensibilização – uma pedagogia voltada para a criação de atitudes de aceitação e convívio produtivo com a diversidade, como medidas de autoinvestimento e investimento no outro.

No capítulo anterior, destaquei a funcionalidade dessa pedagogia da sensibilização no que tange aos objetivos de conscientização coletiva. No entanto, a ferramenta governamentalidade permite não apenas compreender os investimentos na condução populacional, mas, sobretudo, os investimentos que miram o sujeito por ele mesmo, principalmente no diagrama de forças neoliberais:

De uma maneira muito mais incisiva do que ocorreu ao longo de toda a Modernidade, assiste-se, hoje, a uma intensificação ímpar de um variado conjunto de novos dispositivos cujo objetivo maior tem sido a invenção de novas subjetividades. A passagem do liberalismo para o neoliberalismo consiste numa individualização do governo, ou seja, na passagem de um governo “da sociedade” para um “governo dos sujeitos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2011, p. 7).

Algumas pistas, entre tantas possíveis, vêm se anunciando para mim neste processo investigativo, no qual não me posiciono como espectadora. Diante de muitas possibilidades seletivas, mirei algumas práticas de sensibilização,

destacando o que considerarei como semelhanças e diferenças com práticas de subjetivação empreendidas em outros momentos da história do Brasil.

Optei por problematizar três enunciações, as quais agrupei em categorias analíticas, que se constituem nas subseções deste capítulo. São elas: aproximação de si pela experiência do lugar do outro, parcerias pelo próprio aperfeiçoamento e autoavaliações de desempenho inclusivo. Nelas, visualizei exercícios de autogoverno, na interatuação entre técnicas de si (como a confissão, a direção da consciência e o exame de si) e enunciações próprias da concorrência como princípio neoliberal (como o autoempreendimento, a cooperação e o monitoramento constante).

5.1 “Despertar” de si

Nesta subseção, trago para o debate algumas práticas de sensibilização que atuam numa forma de ligação dos sujeitos com a verdade. Mais precisamente, tais práticas interessam-se em produzir sujeitos escolares engajados com a verdade da inclusão, tornando-se eles mesmos sensíveis e ativos na promoção, divulgação e vigilância dessa verdade.

Para tanto, destacarei os depoimentos e as simulações como exercícios de si, isto é, como elementos acionados pela pedagogia da sensibilização, os quais medeiam processos de autoconstituição e autoconsciência, própria das relações de governo de si mesmo. Falar de pedagogia, nessa perspectiva, é tratar de modos de subjetivação. Como explica Larrosa (2011):

No vocabulário pedagógico – esse conjunto de palavras amplo, indeterminado, heterogêneo e composto pela recontextualização e o entrecruzamento de regimes discursivos diversos – utilizam-se muitos termos que implicam algum tipo de relação do sujeito consigo mesmo. Alguns exemplos poderiam ser "autoconhecimento", "autoestima", "autocontrole", "autoconfiança", "autonomia", "autorregulação" e "autodisciplina". Essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, com um verbo reflexivo: conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. Por outro lado, e deixando de lado os diferentes tipos de fenômenos que designam, todos esses termos se consideram como antropologicamente relevantes na medida em que designam componentes que estão mais ou menos implícitos naquilo que para nós significa ser humano: ser uma "pessoa", um "sujeito" ou um "eu". Como se a

possibilidade de algum tipo de relação reflexiva da pessoa consigo mesma, o poder ter uma certa consciência de si e o poder [p.39] fazer certas coisas consigo mesma, define nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano (LARROSA, 2011, p. 38-39).

O guia de conduta proposto pela pedagogia da sensibilização incentiva a busca pessoal de todos e de cada um por sua própria “essência sensível”. Ao mesmo tempo em que formula a necessidade de uma mudança atitudinal, usa o argumento de que se trata de uma espécie de resgate da natureza humana, que apresentaria um germen inclusivo, de sensibilidade natural, “escondido” dentro de cada indivíduo.

No contexto analisado, ser sensível é produzido como predicado a aperfeiçoar, já que se trataria de um atributo embrionário. A pedagogia da sensibilização mediará o “despertar” dessa característica essencial. No entanto, caberia a cada um disponibilizar-se a empreender sobre si uma reflexão, uma espécie de trabalho ascético:

Partamos de uma ideia comum³⁶, uma ideia que cerca todos os professores e todos os que vêem os professores: ***o professor tem de pensar no aluno!***

A partir dessa ideia, vamos refletir: para que o professor possa pensar no aluno, é preciso que pense em si mesmo! [...] se o que queremos é promover transformações, precisamos reexaminar o nosso jeito de pensar. Aí sim, estamos perto das condições de criar mudanças (BRASIL, 2005b, p. 6-7).

Seguindo a perspectiva em que se inscreve esta pesquisa, problematizo tal “despertar da consciência” como práticas de direção da consciência, como formas de produzir interesse pelos sujeitos deficientes e refletir sobre suas próprias atitudes e escolhas, indicando o caminho mais verdadeiro.

Foucault destaca que a produtividade do poder está justamente na sua frugalidade, na relação estreita entre a verdade e sua incorporação voluntária pelo sujeito, que resulta em ações automonitoráveis, aumentando, assim, a eficácia da governamentalidade neoliberal. Desse modo, de forma alguma esse convencimento ocorre por imposição. Pelo contrário, busca-se disponibilidade para sensibilizar-se como condição inicial para a convivência com os deficientes em contextos escolares inclusivos:

³⁶ Grifos do original.

Pelos relatos percebe-se que a inclusão está mexendo com nossos sentimentos, com nossos valores pessoais, e toda essa caminhada de muitos séculos não está sendo em vão, pois a cada sementinha plantada, seus frutos serão levados para todos os cantos, como nossas experiências aqui socializadas nesse artigo, e que, com certeza, vale a pena jogarmos nesse time de vencedores (ROTH/BRASIL, 2006, p. 143).

É nessa lógica que uma das táticas que destaco como extremamente proveitosas aos objetivos da sensibilização de si quanto à inclusão de deficientes na escola comum é a dos relatos de experiência. Nessa linha, todos são chamados a pronunciar seus depoimentos, tanto aqueles que estão em processo de sensibilização (professores, gestores, familiares que se posicionavam temerosos em relação à inclusão), quanto aqueles considerados “relva viva”, o “verdadeiro relato”, enfim, aqueles sujeitos que vivem cotidianamente situações que interessam para discutir a inclusão escolar: pais de deficientes e eles próprios. A dinâmica de sensibilização mantém nessas falas importantes táticas de persuasão:

A professora de educação física, contemplando o desdobramento “Ser diferente é normal”, propôs aos alunos uma dinâmica a fim de que o grupo percebesse que na falta de um sentido, o ser humano instintivamente aprimora outros. Sendo assim, convidou o grupo para uma caminhada pelas dependências da escola, subindo e descendo escadas com os olhos vendados. Após realizar toda a trajetória pela escola e seu entorno, os alunos assentaram para socializar com os colegas suas experiências, chegando à conclusão prevista pela professora. Vivenciaram parte das dificuldades vividas por nossa supervisora, constatando a garra com que nossa companheira desenvolve suas atividades superando suas limitações. O mais enriquecedor de tudo isso, foi ainda a participação de nossa supervisora [deficiente visual], podendo enriquecer as pesquisas com o próprio relato de sua trajetória de vida. Fato este que, sem dúvida alguma, acrescentou, intensamente na formação de todos na comunidade escolar (BRASIL, 2006, p. 48).

O testemunho, seguido da confissão como ato de verdade, exerce uma função de convencimento muito potente ao conectar o sujeito com ele mesmo e promover um incentivo para que, a partir de sua experiência, todos os envolvidos no processo educacional reflitam sobre si próprios, colocando-se “no lugar” daquele que fala. É possível que os relatos, ao conectarem testemunho e confissão, exerçam uma dupla função: convencer a si mesmo e convencer os demais. Foucault (2011, p. 66) destaca a importância do testemunho:

[...] pelos olhos, as mãos, a memória, o testemunho; a afirmação de homens que dizem eu estava lá, eu vi, eu fiz, eu o dei de minhas próprias mãos, eu o recebi entre minhas mãos etc. Sem esse ponto, portanto, disso que poder-se-ia chamar subjetivação, sem esse ponto de subjetivação no

procedimento geral e no círculo global da aleturgia, a manifestação da verdade permaneceria inacabada.

Os testemunhos, os depoimentos, os relatos de experiência divulgados nos materiais de sensibilização analisados organizam-se a partir de um mesmo itinerário, por assim dizer, que inicia com uma situação harmônica (estava tudo tranquilo na escola, até a matrícula de um estudante deficiente), seguida por um momento de receio (todos ficam apavorados com a situação, pois não conhecem o outro que acaba de chegar), que é sanado pela sensibilização diante da necessidade de inclusão (um benefício comum a deficientes e não-deficientes). Ou então, familiares e os próprios deficientes contam de suas experiências traumáticas em escolas não-sensibilizadas, que acabam culminando em grande felicidade e desenvolvimento escolar quando a escola se torna inclusiva:

O meu filho está mais extrovertido, devido ao ambiente acolhedor e à atenção de toda a equipe escolar e dos colegas, ele sente que não há rejeição por parte das pessoas e isso aumenta a sua autoestima (ROTH/BRASIL, 2006, p. 109).

Esses roteiros servem como modelos aos demais sujeitos a sensibilizar (sejam professores, estudantes, gestores ou demais membros da comunidade escolar). Afinal, os exercícios de simulação conduzem essa mesma sequência, mas iniciam pela constatação da experiência deficiente:

MINHAS MÃOS NÃO FUNCIONAM COMO DEVERIAM

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

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

Procedimento

1. Agrupe os alunos em pares e peça a um em cada par para vestir meias soquetes nas mãos, amarrando os punhos com fita crepe.

2. Conte aos alunos que eles irão vivenciar como é ter paralisia cerebral, tentando vestir e abotoar uma camisa, com as mãos na condição 1.

3. Dê o sinal e peça aos alunos para vestirem a camisa, abotoá-la, desabotoá-la e para se sentarem em frente ao seu par.

4. Peça a eles para trocarem de papel, o material, e repetir a experiência.

5. Quando tiverem terminado (alguns não conseguirão terminar a tarefa em 4 ou 5 minutos), peça para eles flexionarem os dedos e estenderem os braços (BRASIL, 2005b, p. 18–19).

Esse tipo de exercício de simulação presta-se a três finalidades: promover uma espécie de posicionamento temporário de si no lugar do outro, exame sobre o outro e sobre si mesmo, bem como a confissão dos próprios sentimentos que foram direcionados e redirecionados por essa técnica. Trata-se de um interessante exercício de autorretorno. Um retorno à própria normalidade, dessa vez mais sensível, mais consciente, mais atrelada à verdade da inclusão.

Interessante notar que, apesar da noção de potencialidade, os exercícios de simulação partem da deficiência como uma lacuna, localizando mais uma vez a não-deficiência como uma “bênção” que, como tal, implica um esforço pessoal para auxiliar esses sujeitos por meio da convivência. Os processos de objetivação dos deficientes e não-deficientes seguem balizando os primeiros em relação aos segundos.

Essa constatação tem me provocado a pensar sobre a produção de relações específicas de concorrência entre deficientes e não-deficientes, bem como sobre o papel da sensibilização nessas relações. Durante a construção da proposta de tese, perguntei a mim mesma: esse deficiente com quem agora somos incentivados a conviver não competiria conosco, não ameaçaria nossa posição de sujeito, nosso pretense futuro? Por que nos convencemos a empreender sobre nós mesmos com o outro e empreendemos (com ele) sobre ele, tornando-o mais competitivo? Será que ele não nos intimidaria mais? O que está envolvido nesse processo de subjetivação? Se a concorrência está na “ordem do dia” – e a escola também não está fora dessa lógica –, por que se celebra tanto a sensibilização ao deficiente, a aceitação, a tolerância? Seria isso um paradoxo, um desvio da corrente, ou ambos fariam parte da mesma matriz de sentido?

No capítulo anterior, tratei da ideia de neodarwinismo, que postula a necessidade de fabricação permanente de novos concorrentes ao jogo neoliberal. Contudo, quando se trata da competição entre deficientes e não-deficientes, parece-me que estamos diante de uma lógica “especial”, por assim dizer.

O regime do eu proposto pela pedagogia da sensibilização indica certa ambiguidade entre os discursos da falta e da potencialidade ao narrar os sujeitos com deficiência. Ora os discursos da inclusão enaltecem as grandes possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento desses sujeitos, ora destacam suas lacunas, como ficou evidente nos exercícios de simulação da deficiência, que partem de um sentido ou de uma marca biológica narrada como insuficiente na comparação com a

normalidade. Quer dizer, trata-se de um sujeito em potencial, mas que não deixa de ser um sujeito da falta.

Essa condição assimetricamente inferior, ressaltada nos exercícios, produz efeitos de objetivação e subjetivação que implicam uma reiteração da normalidade daquele que se sensibiliza. Ainda que o sujeito seja chamado a investir sobre a potencialidade do deficiente, ele sempre estará numa posição de desvantagem, de menos possibilidade de apropriar-se do lugar já conquistado pelo não-deficiente. Um dos exemplos do que estou dizendo são as políticas de reserva de cotas em empresas, concursos públicos, ingresso de estudantes no ensino técnico e superior, etc.

Assim, além de colaborar com a circulação e a mobilidade social, perseguidas pela inclusão como princípios neoliberais, o sujeito não-deficiente convence-se de que há *dégradés* de concorrência, ou seja, de que incluir permite que o deficiente possa competir, mas não em pé de igualdade com ele. Afinal, as práticas de sensibilização demarcam a distância cognitiva, biológica ou física que os separa. Todos fazem parte do jogo governamental, todos se movimentam, mas me parece que nem todos concorrem entre si.

No entanto, todos devem reconhecer-se como peças-chave da inclusão, aprendendo a moralizar sua própria conduta.

Por moral se pode entender o código de valores e de regras que se propõe aos indivíduos ou a adequação de seus comportamentos a esses valores e regras, porém também a maneira em que os indivíduos constituem a si mesmos como sujeitos morais, vinculando-se com um código. Foucault propõe reservar o termo “ética” para este último sentido (CASTRO, 2014, p. 123).

Para que a sensibilização funcione como instrumento de engajamento de agentes, esse tipo de pedagogia também aciona uma série de pequenas dicas, aparentemente inofensivas, mas é justamente no seu caráter micro que ganha fecundidade e ressonância nas ações cotidianas.

Uma dessas dicas busca constituir sujeitos interessados por eles mesmos em colaborar com a divulgação da inclusão:

As organizações de pessoas com necessidades educacionais especiais e as instituições prestadoras de serviço a essas pessoas costumam ter material impresso, como folhetos, para serem distribuídos. Você pode conseguir esses folhetos e distribuir para os alunos que poderão levá-los para casa e mostrá-los a seus familiares e amigos (BRASIL, 2005b, p. 29).

Diante disso, é possível dizer que, embora vivamos um forte acento nas comunicações de massa, é com a participação dos sujeitos que a proliferação dos discursos sobre a inclusão se fortalece. Além das “grandes” propagandas televisivas sobre o tema, a racionalidade neoliberal encontra parcerias nos minúsculos atos, como as mensagens virais, compartilhadas na internet e nas conversas informais com vizinhos, amigos, parentes... Isso corrobora a noção de que não vivenciaríamos uma “ditadura” da mídia, como algumas perspectivas de análise optam por ler essa questão. Vivenciamos, sim, um acentuado protagonismo do sujeito, que escolhe as verdades com as quais pretende se engajar.

É importante pontuar que mais uma vez os discursos da caridade aparecem, ainda que de uma forma bastante específica. Os regimes de veridicção não se compõem apenas com o que é dito, reiterado, confessado. Eles também são um conjunto de omissões discursivas. Com isso, o que quero dizer é que, apesar de se demarcar uma suposta fronteira precisa entre a inclusão e a caridade, esta última é necessária na produção do regime de verdade inclusivo:

Cada vez mais estão sendo publicados livros com personagens com deficiência, ou sobre essas pessoas e os diversos tipos de deficiência. Você pode adquiri-los e formar uma pequena biblioteca sobre o assunto, mas é importante estar atento para recusar aqueles onde as pessoas com deficiência são tratadas de forma estereotipada, isto é, com qualidades sobre-humanas ou então como “coitadinhos” dignos de pena (BRASIL, 2005b, p. 43–44).

Mesmo demarcando a interdição da caridade, é possível verificar que o regime existencial contemporâneo mantém interessantes laços com modalidades de subjetivação já existentes na história, inclusive as próprias práticas caritativas. Embora os princípios de salvação e garantia de vida eterna, próprios da subjetivação pastoral-cristã, tenham sido realocados, ainda moldamos nossas condutas a partir da noção da inclusão como pagamento de uma dívida social. Assim, infligimos a nós mesmos essa “nobre missão”, seja para nos redirmos, seja para melhor se conduzir a deficiência.

Mesmo no regime de verdade da inclusão, vemo-nos longe de invalidar a preocupação com o outro como uma forma de redenção, tendo em vista que o “Cristianismo deixou sua marca na escola não tanto como ideologia ou como doutrina. Sua herança foi especialmente uma tecnologia que produz uma personalidade de moral auto-responsável e auto-reflexiva” (GARCIA, 2002, p. 62).

O princípio da igualdade está posto. A opção política pela construção de um sistema educacional inclusivo está feita³⁷. Cabe a todos nós, agora, dedicarmo-nos à efetivação desse desafio que, embora de difícil realização, é de nossa competência e obrigação (BRASIL, 2005b, p. 24).

Outra tática de condução de si reativada das técnicas de subjetivação cristã é a confissão. A forma mais evidente do ato de verdade, para Foucault, foi a confissão. A técnica da confissão aparece como um importantíssimo operador de exercício de governo nas sociedades ocidentais, operador este ao qual Foucault chega ao problematizar a constituição de um sujeito da sexualidade. A partir de seus estudos sobre a sexualidade como dispositivo, o autor percebe uma implicação mútua entre governo dos homens, regimes de verdade e modos de subjetivação.

Os quatro elementos da confissão, segundo Foucault, são: a confissão não é uma passagem do não conhecido para o conhecido, mas sim, uma transição do não dizer para o dizer; confessar-se implica uma obrigação com o que se diz; aquele que escuta a confissão posiciona-se numa relação de poder com o confessor, orientando-o a partir do seu depoimento; e, ao confessar-se, o confessor qualifica-se, conhece-se melhor, torna-se consciente de sua situação (CASTRO, 2011).

Os documentos analisados indicam que uma das vantagens da sensibilização seria a pessoa “se conhecer melhor” e “conhecer melhor” a condição de deficiência do aluno incluído ou a ser incluído na sala de aula comum, a partir da verbalização de seus sentimentos mais profundos:

É muito importante que os participantes sejam incentivados a dizer como se sentiram durante as atividades, principalmente naquelas em que são simuladas vivências de deficiências, pois sabemos que essas podem se constituir em experiências muito enriquecedoras e marcantes para a pessoa (BRASIL, 2005b, p. 11).

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

1. *Como você se sentiu vestindo e abotoando a camisa com as luvas nas mãos?*
2. *O que foi mais difícil?*
3. *Como se sentiu com seu par observando?*
4. *Você já se sentiu com vontade de desistir de alguma coisa? Do quê? Por quê? Quando?*
5. *Quando você flexionou seus braços, o que sentiu?*
6. *Você sentiu vontade de rir de alguém alguma vez? Por quê? Por que não?*
7. *Converse com os alunos sobre seus sentimentos e observações durante a atividade. Explique que a rigidez que eles sentiram nos braços e nos dedos é muito parecida com a rigidez muscular, que a maioria das pessoas com paralisia cerebral tem, muitas vezes no corpo todo. Para*

³⁷ Grifo do original.

elas, é muito difícil relaxar os músculos. O profissional que procura ajudar as pessoas com paralisia cerebral a ficarem com a musculatura menos rígida, chama-se fisioterapeuta. Para isso, o fisioterapeuta usa jogos e atividades parecidas com aquelas que foram feitas depois da simulação.

- 8.** *Converse com os alunos sobre suas atitudes com relação à deficiência.*
- 9.** *Como eles se sentiram sendo observados, enquanto desenvolviam a atividade. Converse com os alunos sobre como é ser observado ou ter alguém rindo, enquanto tenta fazer alguma coisa com grande dificuldade (BRASIL, 2005b, p. 19–20).*

Nesse quadro, seria natural que houvesse uma “voz interior” que indicasse a necessidade de ser sensível à presença dos deficientes na educação e que ela precisa ser manifestada, confessada. Avelino destaca a importância da confissão para o governo, de acordo com Foucault (2011, p. 146), pois “a confissão é retomada como reconhecimento por meio do qual o sujeito autentica em si mesmo pelo discurso suas próprias ações e pensamentos”, o que a levou a tornar-se uma técnica inscrita “no coração dos procedimentos de individualização pelo poder político”.

Nessa atmosfera de preocupação coletiva e pessoal com o outro, cada sujeito, tomado como agente inclusivo, também é sensibilizado a zelar pela permanência do estudante deficiente na escola:

Sugestões professor de aluno com deficiência mental: posicione o aluno nas primeiras carteiras, de forma que você possa estar sempre atento a ele (CAVALCANTE/NOVA ESCOLA, 2003, p. 45).

Embora numa conjuntura governamental que se processa na imanência com princípios empresariais, especialmente os esforços de controle, ainda visualizamos elementos próprios de uma sociedade disciplinar. O controle, apesar de enfatizado na Contemporaneidade, ainda precisa da vigilância para funcionar melhor. Contudo, não se trata da mesma vigilância hierárquica, produzida no contexto do século XIX, que prevalecia no interior das instituições especializadas, ou da década de 1970, com as classes especiais e oficinas protegidas. No bojo da inclusão, a vigilância é compartilhada por todos, numa economia dos processos de inclusão.

5.2 Autoaperfeiçoamento em cooperação com a deficiência

Nesta subseção, destaco a produtividade de uma das enunciações mais recorrentes na discursividade inclusiva: a aprendizagem com a deficiência. Ao propor a sensibilização em suas conexões com os processos de subjetivação pela verdade, compreendo essas “novas” relações entre sujeitos, produzidas e produtoras do risco de não conviver, como uma interessante parceria na qual deficientes e não-deficientes se tornam sócios.

Essa parceria também deriva da necessidade de conectar sujeitos, de modo a governá-los melhor. Afinal, as relações que o indivíduo estabelece consigo mesmo não são separadas das relações com os outros. É na intersecção desses dois domínios de governo, quais sejam, o governo de si e o governo dos outros, que a governamentalidade funciona. Produzir modos de subjetivação que estimulem o autocontrole e o controle dos demais faz parte da constelação de metas neoliberais.

Todavia, como destaquei no Capítulo 2, esse incentivo à comunhão com o outro como forma de aperfeiçoamento de si não é invenção da racionalidade do neoliberalismo. Tal preocupação com o outro faz parte da constituição histórica das modalidades de governo dos homens, mas, sobretudo, não está na “contramão da correnteza”, nesses tempos de exaltação à competitividade. Pelo contrário, ela se mantém com o objetivo de obter mais governo por menos governo.

Foucault ressalta como algumas técnicas de si operadas nas modalidades de condução pastoral fazem parte da matriz de subjetivação ocidental. Dirigir atenção especial aos seus próprios atos, comportamentos e pensamentos constitui-se um terreno fértil de produção de uma autovigilância sobre si e sobre todos. No entanto, se a preocupação com a deficiência – procedente da cartilha de veridicção cristã e reatualizada na conjuntura liberal – centra-se num convívio eventual, típico das práticas caritativas, problematizo como essa preocupação vem sendo traduzida em colaboração com os outros.

Assim, a cooperação aparece nas práticas que visam à sensibilização para a inclusão como uma grande necessidade nestes tempos de valorização da flexibilidade e da resiliência: *“Ela [inclusão] se caracteriza por seu caráter colaborativo, desenvolvendo valores e organizando o espaço da escola de modo que todos se sintam dele integrantes”* (FIGUEIREDO/INCLUSÃO, 2010, p. 32).

Um dos aspectos que me chamaram atenção foi que a pedagogia da sensibilização para a inclusão não se volta apenas ao objetivo de uma simples aproximação entre deficientes e não-deficientes no contexto escolar. É muito mais do que isso: trata-se de uma relação custo/benefício para ambas as partes. No âmbito dos materiais selecionados para esta pesquisa, o enaltecimento da possibilidade de ganhos mútuos a partir do convívio escolar entre deficientes e não-deficientes é bastante visível e festejado.

Penso que, na atual lógica concorrencial, um dos objetivos políticos da sensibilização como parte de uma tecnologia da verdade é ensinar a permitir a presença do deficiente. Contudo, isso não basta. Creio que a sutileza desse engajamento efetuado pela sensibilização para a inclusão escolar pretende muito mais do que expressar que “os poderosos e os estáveis não estão colocados num Olimpo de onde possam contemplar impavidamente a miséria do mundo” (CASTEL, 2009, p. 34). Mais uma vez, os depoimentos são acionados com o intuito de reiterar essa necessidade de convivência ativa, e não de uma simples tolerância com a diversidade:

Eu sempre aceitei estes alunos e nunca tive problemas, [...] também não deixo lá jogado no canto só para dizer que está integrado. Já aprendi muito com esses alunos, muito mais do que com os outros que não têm nenhuma deficiência (ROTH/BRASIL, 2006, p. 20).

Ainda que este conceito esteja evoluindo, nesse momento pode ser muito útil considerá-lo como um agente de mudança conceitual. Especialmente, quando defende que não basta que os alunos com necessidades educacionais especiais estejam integrados às escolas comuns, eles devem participar plenamente da vida escolar e social dessa comunidade escolar. Isto significa que as escolas devem estar preparadas para acolher e educar a todos os alunos e não somente aos considerados como “educáveis”. Por isso, a inclusão assume que a convivência e a aprendizagem em grupo é a melhor forma de beneficiar a todos, não somente as crianças rotuladas como diferentes (FERREIRA/INCLUSÃO, 2005, p. 11-12).

Nesses processos de convencimento, “vende-se” o bônus de que o deficiente chegaria a uma distância segura que não permite uma invasão do lugar e do *status* do não-deficiente. Pelo contrário, esse lugar é reiterado, conforme problematizei na subseção anterior. É por isso que, para aceitar a deficiência, é preciso conduzir uma experiência de si que permita o acostamento com esse outro sujeito, que ora se apresenta como meu aluno, ora como meu colega, meu vizinho.

Anexada à necessidade de sensibilizar a si mesmo e manifestar-se a partir da inclusão escolar como verdade com a qual se deve engajar e conduzir suas atitudes

na escola, há uma lista de rendimentos que fazem a balança pender para o lado da sensibilização e da convivência:

Estudantes com deficiência:

- *Aprendem a gostar da diversidade;*
- *Adquirem experiência direta com a variedade das capacidades humanas;*
- *Demonstram crescente responsabilidade e melhor aprendizagem através do trabalho em grupo, com outros deficientes ou não;*
- *Ficam melhor preparados para a vida adulta em uma sociedade diversificada: entendem que são diferentes, mas não inferiores.*

Estudantes sem deficiência:

- *Têm acesso a uma gama bem mais ampla de papéis sociais;*
- *Perdem o medo e o preconceito em relação ao diferente;*
- *Desenvolvem a cooperação e a tolerância;*
- *Adquirem grande senso de responsabilidade e melhoram o rendimento escolar;*
- *São melhor preparados para a vida adulta porque desde cedo assimilam que as pessoas, as famílias e os espaços sociais não são homogêneos e que as diferenças são enriquecedoras para o ser humano (CAVALCANTE/NOVA ESCOLA, 1999, p. 13).*

Como é visível no trecho, a condição de normalidade ficaria inabalada, ou melhor, aperfeiçoada, “evoluída”, já que tais discursos enaltecem que é possível até mesmo aprender com o “diferente”. Em outros termos, sensibilizar-se para uma convivência ativa com a diversidade vem sendo produzido como um ato para nutrir um contato civilizado com as alteridades deficientes, uma forma de manter a ordem social e a segurança pessoal.

Incentivar uma associação entre deficientes e não-deficientes implica um duplo empreendimento de condução, seja pela responsabilização de si sobre a gestão dos investimentos na convivência com o outro, seja pela melhora dos próprios níveis de concorrência e também do deficiente com quem se tem que conviver. O neoliberalismo, como princípio e conjunto de práticas voltadas à otimização do exercício de governo, tem na concorrência um potente controlador das relações contemporâneas. Ela é, portanto, um sofisticado utensílio de controle historicamente produzido para governar, e não um dado natural.

Em sendo a sensibilização um chamado a cooperar e conviver, é possível tomar seus efeitos (como aceitação, respeito e tolerância) como habilidades requeridas nestes tempos de mercantilização das relações, pois, além de a sensibilização persuadir todos e cada um para evitar o risco da intolerância, incentiva o convívio, em que o deficiente passa a exercer uma função ativa de

aperfeiçoamento daquele que se sensibiliza (ele não só é ajudado, como ajuda este a tornar-se melhor).

A pedagogia da sensibilização empreende táticas de subjetivação que convencem das vantagens de tornar-se sensível e conviver com o deficiente na escola, agindo como um chamado ao autoaperfeiçoamento: “aprender com o outro”, princípio que me permite pensá-lo na esteira do neoliberalismo e de seus requisitos de capitalização do humano.

Lagasnerie (2013) refere que

Um dos golpes de força do neoliberalismo consiste em propor decifrar todo um conjunto de realidades e referências não mercadológicas em termos mercadológicos. O homem não é mais pensado como um ser compartimentado que adotaria raciocínios econômicos para suas ações econômicas, mas que obedeceria a valores sociais, morais, políticos, psicológicos, éticos etc., em outros domínios de sua existência (p. 149).

Noguera-Ramírez (2011) problematiza algumas facetas que estão no âmago da invenção do sujeito contemporâneo, constituído na imanência de uma sociedade de aprendizagem. Os processos de condução das condutas implicados na constituição e autoconstituição dos indivíduos como constantes aprendizes, que ele nomeia como *Homo discentis*. Essa forma de vida “não tem uma forma prévia definida, senão que adquire uma segundo as relações com um mundo também móvel, em constante mudança” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 17).

Diante de uma espécie de guia de conduta inclusivo, segundo o qual é necessário permanecer atuante no jogo neoliberal, aprender com o deficiente é muito mais do que investir nele. Aprender com o outro, ou melhor, empreender e gerir essa relação de parceria com o outro é investir em si mesmo, melhorando seus próprios níveis de concorrência. Na sensibilização, é visível a incorporação de termos como *qualidade* e *eficácia*, próprios dos critérios competitivos do mercado empresarial, articulando-se a esse objetivo de “(auto)investimento no outro”:

Reconhecer a diversidade existente entre os alunos de uma classe, determinando que eles recebam uma educação de acordo com suas características, uma vez que incrementa as possibilidades de aprendizagem para todos (FERREIRA/INCLUSÃO, 2005, p. 11).

Nessa nova gestão dos riscos, pelo risco da não-convivência, os ganhos não são automáticos. É possível que haja perdas, advindas da má gestão da convivência. Conviver é um risco que vale a pena ser corrido, como uma grande

aposta, desde que bem administrado pelo próprio sujeito, o que reitera a necessidade de sensibilização como parte de uma formação na forma de uma pedagogia.

Para tanto, as declarações científicas dos *experts*, na forma de recomendações e entrevistas, também se constituem como importantes mecanismos de persuasão nesse contexto:

Que benefícios a inclusão traz a alunos e professores?

A escola tem que ser o reflexo da vida do lado de fora. O grande ganho, para todos, é viver a experiência da diferença. Se os estudantes não passam por isso na infância terão muita dificuldade de vencer os preconceitos. A inclusão possibilita aos que são discriminados pela deficiência, pela classe social ou pela cor que, por direito, ocupem seu espaço na sociedade. Se isso não ocorrer, essas pessoas serão sempre dependentes e terão uma vida cidadã pela metade. Você não pode ter um lugar no mundo sem considerar o do outro, valorizando o que ele é e o que ele pode ser. Além disso, para nós, professores, o maior ganho está em garantir a todos o direito à educação (CAVALCANTE/NOVA ESCOLA, 2005, p. 25).

Considerando os princípios da educação inclusiva de direito de todos à educação e atenção à diversidade, o que mais você destacaria como relevante na implementação do “Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade” no seu município?

Atualmente, percebemos que as escolas estão mais “abertas” à inclusão, diminuindo a cada dia o discurso de “não estar preparada”, pois já compreendem que é preciso primeiro acolher e a partir daí buscar a superação dos desafios e assim transformar a realidade (FERREIRA/INCLUSÃO, 2005, p. 7).

Afinal, é imprescindível aos processos de subjetivação que o indivíduo permita ser dirigido para que possa dirigir-se, especialmente se contar com o auxílio de alguém mais experiente, mais próximo, por assim dizer, da verdade:

Se chamarmos subjetivação à formação de uma relação definida de si consigo, pode-se dizer que a direção é uma técnica que consiste em ligar duas vontades de maneira que elas retem uma em relação a outra continuamente livres; de as ligarem de tal maneira que uma queira isso que quer a outra, mas isso com uma finalidade de subjetivação, quer dizer, de acesso a uma certa relação de si consigo. O outro e a vontade do outro são para mim aceitos livremente para que eu possa estabelecer de mim para comigo mesmo uma certa relação. É essa, me parece, a forma geral que se pode dar a essa noção de direção (FOUCAULT, 2011, p. 100).

Se, a partir da segunda metade do século XVI, difundem-se pelas instituições cristãs ocidentais os exercícios de verbalização dos menores detalhes da confissão a um superior, de maneira a buscar orientação da melhor forma de proceder para purificar a alma, então, pode-se dizer que, nesse procedimento de condução pelos

saberes dos especialistas, estamos diante de uma espécie de direção da consciência reprogramada aos anseios neoliberais.

Na racionalidade neoliberal, as relações com as *expertises* intensificam-se, como dizem Miller e Rose: “os poderes uma vez concedidos a conhecimentos positivos da conduta humana devem ser transferidos para os regimes calculadores da contabilidade e do gerenciamento financeiro” (2012, p. 253). No entanto, a direção da consciência promovida na engrenagem neoliberal não se volta para a renúncia de si, como na pastoral cristã. A governamentalidade produzida no interior do neoliberalismo mobiliza as consciências, incentivando o investimento em si:

Essas políticas, que pretensamente visam a elevar a qualidade da aprendizagem, estimulando a competição e uma lógica produtivista, contribuem para a instituição de novas formas de exclusão (a partir do interior das instituições) que naturalizam não só a lógica empresarial e economicista na escola, como atribuem aos próprios indivíduos e instituições escolares a responsabilidade pelos fracassos ou pelos sucessos, vistos como (falta de) empenhos e esforços individuais (GARCIA, 2010, s/p).

Nessa lógica de autoempreendimento em articulação com o outro, *redes*, *comunidade* e *apoio* são expressões que ganham uma importância nunca antes vista nos processos de sensibilização. Seja nas relações da escola, seja nas parcerias interestudantis, cada vez mais o deficiente ocupa um lugar de destaque nesse grande circuito de captura de todos e de cada um, que é a inclusão:

Por último, nos perguntamos, quais são as 10 lições que aprendemos. As respostas podem ser resumidas a seguir:

1. *A diversidade é uma oportunidade;*
2. *O apoio colaborativo e curricular;*
3. *A liderança compartilhada;*
4. *A colaboração entre o professorado;*
5. *A pesquisa e a reflexão do professorado;*
6. *A formação inicial e permanente em colaboração centrada na inclusão;*
7. *As redes de escola;*
8. *O compromisso da comunidade educativa;*
9. *O sentimento de comunidade;*
10. *A sala de aula como comunidade social e de aprendizagem*
(FIGUEIREDO/INCLUSÃO, 2010, p. 19).

Essas são algumas lições a serem aprendidas pelo sujeito a sensibilizar. De uma grande despesa social (própria da racionalidade liberal), atualmente, conviver com o deficiente torna-se um produtivo investimento pessoal, a ponto de tornar a não-convivência, ou melhor, a convivência mal empreendida, num risco pessoal e coletivo. Experiências malsucedidas de convivência escolar constituem insumo para

desengajamento e enfraquecimento da metanarrativa da inclusão, ou seja, dessa verdade que vem se produzindo como diretriz central de condução na Contemporaneidade.

Toda verdade se pretende autoevidente, mas, dado seu caráter de impermanência, é preciso acentuar esforços para reiterá-la, para justificá-la como uma necessidade racional. Diante da tônica que se instaura em torno da inclusão como verdade neoliberal, o estímulo à cooperação entre deficientes e não-deficientes vem sendo um dos fortes argumentos investidos pelas práticas de sensibilização, de forma a produzir sujeitos que toleram uns aos outros, mas que, principalmente, se reconhecem como ativos e protagonistas na convivência, para o “bem de todos” e, em especial, para o seu “próprio bem”.

Enaltecer os ganhos dessa relação, mesmo diante das perdas, faz parte dos critérios de validação e engajamento de todos e de cada um ao regime inclusivo, sem o qual se desqualificaria e deslegitimaria este que é um dos mais importantes princípios da governamentalidade neoliberal: o governo de todos pela inclusão.

5.3 *Rankings* de desempenho inclusivo

Entre as recentes práticas que se incorporam à pedagogia da sensibilização, ou melhor, entre os instrumentos de sensibilização que fazem parte de um ritual de posicionamento da inclusão como verdade, estão aquelas as quais chamo de “inclusômetros”: testes e premiações de experiências de inclusão modelares, que levam a uma autoanálise dos níveis pessoais e coletivos de sensibilização, engajamento e investimento.

Em sendo a sensibilização para a inclusão um grande incentivo à participação e à convivência de todos, como uma “boa” pedagogia, vem fabricando um arsenal de mensuração dos conhecimentos necessários à sua “verdadeira” efetivação. Para tanto, os sujeitos escolares são convidados a mensurar seus próprios “níveis” de conscientização, de modo a garantir seu aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Esse conjunto de táticas de exame de si faz, digamos, a volta do parafuso das práticas de sensibilização: é necessário despertar a si mesmo para a necessidade de convivência; é necessário, também, aprender a empreender sobre essa

convivência, de maneira a torná-la uma cooperativa de vantagens para todos, e é necessário monitorar constantemente esse processo.

Com isso, não quero dizer que são passos sequenciados. Não necessariamente. Na sociedade de controle, os processos não findam em si mesmos. A autoavaliação permanente de suas condutas é uma obrigação do sujeito. Assim, os testes aqui citados podem ser realizados para o “despertar de si”, destacado na subseção 5.1, mas podem – e devem – ser retomados sempre: eis mais uma sistemática empresarial de condução de si, amarrada ao contexto da educação contemporânea.

Contudo, em Foucault (1987), falar de exame não é falar somente de um sistema de avaliação, de classificação ou de um mero jogo de perguntas e respostas. Tampouco se trata de uma invenção recente. O exame é uma engrenagem moderna imprescindível para o funcionamento do poder disciplinar.

Entre os principais efeitos do exame, Foucault destaca os processos de individualização. Ao tecer uma interminável descrição de si mesmo, de suas falhas, de suas condutas, a partir de exercícios de repetição, o indivíduo reconhece-se como sujeito e caso de si mesmo. Assim, torna-se seu próprio alvo, sua própria materialidade de trabalho.

Com a integração do exame com a vigilância hierárquica e a sanção normalizadora, é possível atuar na docilização dos corpos e das almas, a partir de uma comparação constante de todos com cada um. Assim, as multiplicidades humanas, vigiadas pelos permanentes observatórios disciplinares, têm na suavidade das práticas um importante elemento de subjetivação pela norma. Retomando o que foi dito na subseção 2.1, no âmbito disciplinar, a norma é uma forma de regulação estabelecida com padrões e critérios anteriores à conduta do sujeito.

No enredo da pedagogia da sensibilização, a instauração de um modelo a ser seguido, com um catálogo de respostas corretas, ganha estrutura de manchete, tendo em vista o crescente interesse nesse tema: *“Na hora de receber alunos com deficiência na escola, é comum enfrentar grandes dilemas. Veja como solucioná-los e conheça três gestoras que fazem de suas escolas um lugar para todos”* (CAVALCANTE/NOVA ESCOLA, 2010, p. 22).



Figura 6 – Reportagem de capa “24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão”

Fonte: (Revista Nova Escola, 2010).

Promover ações que instituem uma espécie de guia, de mapa das condutas inclusivas é extremamente produtivo, vendável, consumível. Não se trata apenas da grande tiragem de exemplares publicados e proliferados nas escolas, mas, sobretudo, da sua produtividade, ao se tratar de subjetivação:

A construção e a transformação da consciência de si dependerá, então, da participação em redes de comunicação onde se produzem, se interpretam e se medeiam histórias. Dependerá desse processo interminável de ouvir e ler histórias, de contar histórias, de mesclar histórias, de contrapor algumas histórias a outras, de participar, em suma, desse gigantesco e agitado conjunto de histórias que é a cultura (LARROSA, 2011, p. 70).

Nesse contexto, para além do indivíduo, como objeto de si, vemos a coletividade escolar chamada a examinar-se: *“Para reverter o sentimento de superioridade em relação ao outro, especialmente quando se trata de alunos com deficiência, a escola terá de enfrentar a si mesma”* (FERREIRA/INCLUSÃO, 2005, p. 28).

Sob a rubrica de melhorar o desempenho das escolas, divulga-se uma série de experiências modelares de boa gestão da convivência escolar. Produzem-se documentos, reportagens e prêmios que servem de inspiração para as demais escolas. É o caso do “Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas: a escola aprendendo com as diferenças”, que tem por objetivo *“dar maior visibilidade e valorizar o trabalho realizado por toda a comunidade educacional (diretores, equipe*

docente, alunos, pais, etc.), para o desenvolvimento inclusivo das escolas nas cinco regiões do país (FIGUEIREDO//INCLUSÃO, 2010, p. 71).

Essas ações prestam-se, também, a estabelecer uma relação de concorrência entre as próprias escolas. O reconhecimento da excelência do trabalho inclusivo – tomado como uma tarefa árdua e, por isso mesmo, nobre – torna-se objeto de desejo e aspiração dos profissionais da educação. A inclusão também traz ganhos simbólicos, que vão para além dos valores monetários em si:

Além da premiação em dinheiro e diploma, as escolas premiadas participarão de intercâmbio para conhecer uma das outras experiências premiadas, apresentarão sua experiência no VI Seminário Nacional do Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e terão divulgadas suas experiências em publicação conjunta da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Organização dos Estados Iberoamericanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI) (FIGUEIREDO//INCLUSÃO, 2010, p. 71).

Novamente, reitero que, muito mais do que manter os deficientes numa zona de tolerabilidade, vivemos num tempo de estímulo e promoção da aprendizagem pela convivência, que seria mais uma das vantagens de produzir-se sensível à inclusão de deficientes. Consumir as vantagens da inclusão faz com que ela se torne um objeto de valor, ou melhor, que torne o sujeito em estado de inclusão alguém cujo capital humano é mais valorizado.

Nesse sentido, a exposição do bom funcionamento da inclusão escolar é uma das táticas de sensibilização que evidenciam outra faceta de atuação da norma. “À diferença de quanto sucedem nas disciplinas, não se trata de adaptar os acontecimentos a uma norma estabelecida com anterioridade, mas de seguir as tendências gerais que eles descrevem” (CASTRO, 2014, p. 111).

Além de instituir um parâmetro comparativo a partir de um modelo de atuação no âmbito da segurança, é possível estabelecer uma média, mediante a qual eu me comparo com os demais:

Conhecendo as experiências de outras escolas, é possível refletir sobre a própria prática, buscando sempre a eliminação de barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, público alvo da Educação Especial nas classes comuns do ensino regular (FIGUEIREDO//INCLUSÃO, 2010, p. 71).

Assim, produzem-se graus de sensibilização para a inclusão, com os quais se estimula a concorrência entre todos, para verificar quem está mais sensibilizado. Ademais, há a possibilidade de efetuar um monitoramento ininterrupto da própria

consciência, já que cada um efetua a vigilância e controle sobre seus próprios “níveis”. A sensibilização torna-se um coeficiente a ser medido, contabilizado, avaliado e comparado, seja em relação ao próprio sujeito, seja em relação aos demais.

Além disso, a sensibilização permite “refazer a rota” do seu projeto pessoal de aperfeiçoamento, se achar necessário. Onde quero chegar? O que preciso fazer para tornar-me mais inclusivo (mais engajado, mais cooperativo, mais competitivo)?

Com a atuação dos testes como guias de conduta, aparecem possibilidades de produzir, aperfeiçoar e valorizar uma *performance* inclusiva, seja daqueles que ainda não se sensibilizaram, seja daqueles que já assumiram essa causa:

Inclusão: você está preparado?

Tente responder às questões abaixo e avalie se você é um educador ou uma educadora preparada para a inclusão.

- 1 - *Recusar a matrícula de um aluno por causa de uma deficiência é crime?*
- 2 - *Crianças com deficiência física necessitam de cuidados específicos na hora de se movimentar e participar de atividades na escola?*
- 3 - *O professor deve propor atividades escolares mais fáceis para crianças com deficiência?*
- 4 - *Crianças cegas precisam de profissionais especializados que as ajudem a ir ao banheiro e a se alimentar na hora das refeições?*
- 5 - *As crianças surdas são totalmente insensíveis ao som?*
- 6 - *Pais de crianças com deficiência podem exigir a matrícula de seus filhos em qualquer escola, pública ou privada?*
- 7 - *Quem apresenta comprometimento nos movimentos dos braços e também das pernas tem deficiência múltipla?*
- 8 - *Se a criança é cega ou tem baixa visão, é útil para ela que a escola tenha placas de sinalização nas portas e corredores?*
- 9 - ***Estudantes com deficiência podem ajudar colegas sem deficiência nas atividades?***³⁸
- 10 - ***Professores da sala regular devem incentivar estudantes sem deficiência a fazer parte do processo de inclusão de colegas com deficiência?***
- 11 - *A criança surda, com atendimento especializado, pode aprender a escrever no mesmo ritmo que as demais?*
- 12 - *A criança cega tem condições de reconhecer o rosto dos colegas de classe?*
- 13 - *Professores da sala regular podem adaptar materiais para facilitar a participação de estudantes com deficiência?*
- 14 - ***Os estudantes com deficiência devem opinar sobre as medidas adotadas para apoiá-los na escola regular?***
- 15 - *Crianças cegas podem participar das aulas de Educação Física?*
- 16 - *Estudantes com deficiência mental conseguem desenvolver as habilidades de ler, escrever e fazer contas e ser independentes?*
- 17 - *Mesmo dominando a língua de sinais, a criança surda pode aprender a falar?*
- 18 - *Uma escola só pode ser considerada inclusiva quando tem crianças*

³⁸ Grifos meus.

com deficiência? (CAVALCANTE/NOVA ESCOLA, 2009, S/p. Acessado em 2013).

No caso do teste acima, a quantidade de respostas “sim” – consideradas as melhores escolhas – é que vai gerar a média de conhecimentos e condutas, bem como a posição do sujeito no *ranking* de desempenho inclusivo. Pode-se visualizar que, nessa lógica, a sensibilização tem como alvo a intensificação do interesse pelo outro, a partir da “colocação em marcha de uma bateria interrogativa e de um conjunto de mecanismos para o controle do discurso” (LARROSA, 2011, p. 46):

*Você conhece alguém com deficiência? Quem é essa pessoa?*³⁹
Como você se relaciona com ela?
Que tipos de sentimentos ela desperta em você?
O que acharia de ter colegas com deficiência na classe?
Acredita que seria legal, que teria o que aprender com ele ou lhe ensinar?

Assim, a pedagogia da sensibilização mantém, com as práticas de exame de si, de premiação e de divulgação das melhores condutas inclusivas, a possibilidade de otimizar a economia política neoliberal, consolidando-se como um regime de verdade que produz a necessidade de controle permanente dos próprios níveis de sensibilização.

Não basta sensibilizar-se apenas. É preciso tornar-se e manter-se um agente de inclusão, organizando e gerindo (bem) suas condutas diante da deficiência, como parte de um projeto pessoal e profissional. Do contrário, não se lograrão os benefícios advindos da sensibilização de si para a inclusão como uma “boa” escolha. É importante salientar que a escolha pela inclusão, nessa racionalidade, é inquestionável. As escolhas mal feitas dizem respeito à má gestão da convivência pelo próprio sujeito.

Não deixa de ser paradoxal que o primeiro efeito da elaboração pedagógica e/ou terapêutica da autoconsciência e da autodeterminação consista em um ocultamento da pedagogia ou da terapia. Ambas aparecem como espaço de desenvolvimento ou de mediação, às vezes de conflito, mas nunca como espaços de produção. É como se as práticas pedagógicas e/ou terapêuticas fossem um mero espaço de possibilidades, um mero entorno favorável, delimitado e organizado para que as pessoas desenvolvam e/ou recuperem as formas de relação consigo mesmas que as caracterizam (LARROSA, 2011, p. 44).

³⁹ Grifos do original.

Na perspectiva em que se insere esta investigação, não faz parte dos objetivos apontar se os sujeitos estão “mesmo” se subjetivando a partir desses exercícios. Não é necessário, por exemplo, entrevistar ou “aplicar” esse teste a professores ou alunos em contextos de inclusão escolar para verificar o quanto se sensibilizaram ou não, mas sim entender como a governamentalidade neoliberal conduz modos de subjetivação estreitamente relacionados com os objetivos empresariais.

Obviamente, há contracondutas, fraturas, fissuras nesses processos de subjetivação, tendo em vista que não se trata de mostrar aqui instrumentos de dominação que não incluam a liberdade. A liberdade aqui é condição para efetivação da governamentalidade, especialmente da racionalidade de governo neoliberal, que tem nas escolhas pessoais seu grande trunfo. Um sujeito que não pode escolher não pode competir. Quanto mais escolhas, melhor. Sua autonomia reside justamente na responsabilidade pela gestão dessas opções.

Nesta subseção, quis mostrar que todos esses materiais, documentos, relatos, depoimentos, exercícios e testes fazem parte de uma pedagogia específica de sensibilização para a inclusão, que não é uma obviedade, uma coincidência, tampouco uma necessidade aleatória. Ela faz parte de um modo de vida no qual a escola inclusiva é chamada convenientemente a atuar como uma maquinaria autogovernada, acionando práticas em que cada um aprende a tornar-se e a manter-se sensível, consciente da presença dos deficientes como forma de engajar-se e de vigiar a sua própria inclusão e a dos demais.

SENSIBILIZAR PARA GOVERNAR

Trinta e seis meses de dedicação formal a uma investigação: três outonos, três invernos, três primaveras, três verões. Incontáveis horas de pensamento, desesperadores períodos de inércia, documentos, canetas de destacar texto, livros, chopos, reuniões de estudo... Enfim, esta pesquisa atingiu algumas horas de voo. Como todo voo, precisa ter um pouso, ainda que breve.

Preciso dizer que, apesar de já conhecer boa parte dos materiais que utilizei na analítica desta tese, estive receosa em saber para onde eles poderiam levar-me. Engraçado notar isso: quando a pesquisa ficava “empacada”, ou seja, quando os materiais pareciam não trazer nada de novo, a angústia tomava conta de mim.

Por outro lado, quando esse tal de “novo” se apresentava ao meu olhar, tomava a proporção de milhões de giros por segundo, levando algumas das minhas noites de sono. Afinal, o que parecia novo era invenção minha, e não posso expor uma invenção qualquer.

Quando delimitar algumas intenções da proposta de tese, no momento de seleção no Curso de Doutorado em Educação, nutria a hipótese de que o Estado governamentalizado havia implementado a convivência com o deficiente como uma ação de aperfeiçoamento dos não-deficientes. Esse trabalho mostrou-me que sim e que não.

Sim: a governamentalidade neoliberal tem no incentivo à convivência um forte argumento para que todos e cada um se sensibilizem sobre as vantagens concorrenciais de aprender com os deficientes em contexto de inclusão. Sim, mas não somente isso: produz-se uma gestão dos riscos a partir da convivência, na qual a sensibilização orbita em torno de um risco de não conviver, o qual cabe ao sujeito gerir, apostar, empreender sobre a parceria com a deficiência.

Nesse sentido, embora meu objeto de pesquisa tenha sido a inclusão escolar, no âmbito da operação das práticas de sensibilização dos deficientes em relação aos não-deficientes, penso que os efeitos de governo desses processos vão para além dos muros da escola. A meta é atingir uma população, conscientizá-la da “verdade da inclusão” em todos os espaços sociais. Não: tudo isso diz respeito à racionalidade contemporânea. A governamentalidade liberal imprime à convivência

um risco de contaminação coletiva. Se a governamentalidade liberal produz a convivência no âmbito do risco (a ser evitado), na governamentalidade neoliberal, a ênfase recai sobre os riscos implicados em recusar-se a conviver.

Além disso, notei que o aperfeiçoamento de si não deixa de ser uma atualização da noção de salvação de si e dos outros. Não se trata de uma invenção da governamentalidade. Em outras palavras, a modalidade cristã de governo segue apoiando, ainda que de forma reeditada, os moldes e interesses governamentais.

Ao estudar as condições que permitiram a proveniência das práticas de sensibilização no Brasil, deparei-me com discursos muito próximos da modalidade pastoral de governo que inseriam a deficiência como alvo da caridade e da consciência moral cristã – sensibilizar para salvar. Quando as técnicas disciplinares se encontram com a caridade durante o governo imperial, é possível visualizar a produção discursiva do trabalho pedagógico com a deficiência, que aliança nobres sentimentos com a correção do corpo – sensibilizar para corrigir.

A crescente urbanização gera a necessidade de ordenar a população, o que faz emergir, em torno da deficiência, um conjunto de fatores de risco de contaminação e insegurança coletiva na década de 1930. Nesse contexto, o risco de conviver aparece como uma estratégia de sensibilização da governamentalidade liberal – sensibilizar para proteger todos e cada um. Ainda sob o toldo do liberalismo, foi possível analisar algumas oscilações, rupturas e permanências voltadas à crítica de sua própria eficácia e excesso de governo. Nesse quadro, que inclui vários movimentos entre um Estado mais liberal e um Estado totalitário, brotaram as campanhas nacionais pela educação de deficientes, que perduraram durante as décadas de 1950 a 1970 como uma grande política de conscientização populacional – sensibilizar para desenvolver.

Assim, a caridade alia-se aos princípios de correção do corpo, no liberalismo, e também à concorrência, no neoliberalismo. A caridade, nessa perspectiva, não deixou de compor as formações discursivas da inclusão escolar, embora não ocupe mais o centro das práticas de sensibilização. As práticas de subjetivação cristãs ainda encontram eco nos exercícios de conscientização sobre a importância de incluir na escola. Confissões, depoimentos, mobilizações da consciência são sutilmente colocados em operação em práticas que abrangem também a regulação

e a normalização das condutas diante da deficiência em contexto de inclusão escolar.

Quis mostrar que todos esses materiais, documentos, relatos, depoimentos, exercícios e testes fazem parte de uma pedagogia específica de sensibilização para a inclusão, que não é uma obviedade, uma coincidência, tampouco uma necessidade aleatória. Ela faz parte de um modo de vida no qual a escola inclusiva é chamada convenientemente a atuar como uma maquinaria autogovernada, acionando práticas em que cada um aprende a tornar-se e a manter-se sensível, consciente da presença dos deficientes como forma de engajar-se e de vigiar a sua própria inclusão e a dos demais.

Essa opção por ler as práticas de sensibilização através de óculos genealógicos não se pretende como um festejo à sensibilização, tampouco como uma antissensibilização. Estar disponível ao outro, cooperar, realizar um olhar sobre os efeitos de suas condutas não são ações a exterminar. Neste mundo onde a convivência já é tão difícil, seria uma irresponsabilidade, para dizer o mínimo, se uma tese dedicasse anos de estudo para tal. Mas também não precisamos ser tão ingênuos, tão crédulos na suposta nobreza natural dessas noções.

Sonho com um intelectual destruidor das evidências e universalidades, que localiza e indica nas inércias e coações do presente os pontos fracos, as brechas, as linhas de força; que sem cessar se desloca, não sabe exatamente onde estará ou o que pensará amanhã, por estar muito atento ao presente (FOUCAULT, 2006a, p. 242).

Assim, com esta pesquisa, não quero me firmar como mais um soldado da inclusão, uma militante dócil, que apenas endossa o funcionamento dos mecanismos de controle, sem ao menos pensar sobre seus efeitos. Também não quero cair na tentação de propor uma “contrassensibilização”. O jogo de forças em torno da produção da verdade nunca está ganho, e, se pode haver outras condutas, elas não se encontram nas considerações finais de uma tese. Elas se produzem no interior das lutas cotidianas.

Certamente, não há amarras a desvencilhar, já que a liberdade é o nó que nos enlaça aos regimes de verdade propostos pela governamentalidade em curso. Mas sempre são possíveis recusas, ainda que mínimas, ainda que temporárias, ainda que aparentemente impotentes num primeiro momento.

É nessa possibilidade de uma intensa desconfiança que esta tese pretendeu mover-se. Sensibilizar é, sim, governar, mas a história nos mostra que já nos sensibilizamos de muitos modos. Essas práticas podem nos mobilizar, nos direcionar, nos subjetivar, mas elas não nos determinam. Afetar-se com o outro, comover-se com ele, são expressões que não estão inexoravelmente relacionadas com nenhuma noção essencial ou transcendental, exceto que as tomemos como tais.

Assim, penso que, se há um potencial para este estudo, ele reside na tentativa de contribuir para a desnaturalização desses processos, no sentido de entender como nos constituímos como somos no presente e como vamos escolhendo, conduzindo e assumindo para nós determinadas verdades. Nessa perspectiva, satisfaço-me com a ideia de que esta escrita poderá provocar alguma interrogante que permita continuar olhando para a deficiência, a inclusão, a convivência, dando visibilidade para outras questões que sutilmente nos governam e possibilitando uma hipercrítica de nossas escolhas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALMANAK LAMMERT. **Almanak administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1857**. Em casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert: Rio de Janeiro, 1857. Disponível em: <<http://www.almanaques-virtuais.com.br/2013/01/almanak-laemmert-brasil-1844-1889.html>>. Acessado em 01.12.2013.

ALMANAK LAMMERT. **Almanak administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1862**. Em casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert: Rio de Janeiro, 1862. Disponível em: <<http://www.almanaques-virtuais.com.br/2013/01/almanak-laemmert-brasil-1844-1889.html>>. Acessado em 01.12.2013.

ALMANAK LAMMERT. **Almanak administrativo, mercantil e industrial da corte e província do Rio de Janeiro para o ano de 1889**. Em casa dos editores-proprietários Eduardo e Henrique Laemmert: Rio de Janeiro, 1889. Disponível em: <<http://www.almanaques-virtuais.com.br/2013/01/almanak-laemmert-brasil-1844-1889.html>>. Acessado em 01.12.2013.

ALMANAK DO AMIGO DOS SURDOS MUDOS. **Almanak do Amigo do Surdos Mudos**. Acervo virtual da Biblioteca Nacional. INES, 1888. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/artigos/almanak-do-amigo-dos-surdos-mudos/>>. Acessado em 01.12.2013.

ALMANAK DO AMIGO DO SURDO MUDO. **Almanak do Amigo do Surdos Mudos**. Acervo virtual da Biblioteca Nacional. INES, 1889. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/artigos/almanak-do-amigo-dos-surdos-mudos/>>. Acessado em 01.12.2013.

AMARAL, Lígia Assumpção. Sociedade x Deficiência. **Integração**. MEC/SEF. Abr./Jun. 1992. Disponível em: <http://www.casadogirassol.org.br/artigos.pdf>. Acesso em: 11.set.2014.

AVELINO, Nildo. Governamentalidade e anarqueologia em Michel Foucault. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, v. 25, n. 74, s/p, out, 2011.

BECK, Ulrich. Incertezas fabricadas. **IHU On line** (www.unisinos.br/IHU), São Leopoldo, ano 6, n. 181, p. 4-11, 22 de maio de 2006.

BENVENUTO, Andrea. O surdo e o inaudito. À escuta de Michel Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walqter (Orgs.). **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BÍBLIA SAGRADA , N. T. J. Português. **Bíblia Sagrada**. Versão de Anttonio Pereira de Figueiredo. São Paulo: Ed. das Américas, 1950.

BINET, Alfred. **L'analyse expérimentale de l'intelligence**. Paris: Schleicher, 1903.

BRASIL. Decreto nº 42728. **Cria a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (C.E.S.B.)**. Brasília, 1957.

BRASIL. Decreto nº 44236. **Cria a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais (C.E.N.E.R.D.V.)**. Brasília, 1958.

BRASIL. Decreto nº 48252. **Cria a Campanha Nacional de Educação de Cegos (C.E.N.E.C.)**. Brasília, 1960a.

BRASIL. Decreto nº 48961. **Cria a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (C.A.D.E.M.E.)**. Brasília, 1960b.

BRASIL. Decreto nº 72425. **Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)**. Brasília, 1973.

BRASIL. Decreto nº 7853. **Cria a Coordenadoria Nacional para integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE)**. Brasília, 1986.

BRASIL. Declaração de Jomtien. In: CONFERÊNCIA MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. 1990, Brasília. **Declaração**. Brasília: Gráfica do Senado, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca**. Linha de ação sobre necessidades educativas especiais. OREAL/UNESCO. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. **Educar na diversidade**: material de formação docente. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005a.

BRASIL. **Projeto Escola Viva**: garantindo o acesso e a permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005b. 5 v.

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

BRASIL, MEC/SEESP. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções. **Turma do Bairro na Classe**, n.º 2. Brasília, s.d.

BRASIL, MEC. **Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas**. Brasília: 2013.

BOKOVA, Irina. Mensagem do Dia Internacional da Tolerância. **UNESCO**. 16. nov.2012. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/about-this-office/single-view/news/message_of_the_international_day_for_tolerance_16_november/ Acessado em: 12.03.2013.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ, 1993.

BURMESTER, Ana Maria de Oliveira. A vida como obra de arte: o sujeito como autor? In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 27-33.

CARROLL, Thomas J. **Cegueira**: o que ela é, o que ela faz, como viver com ela. Tradução e edição patrocinada pela Campanha Nacional de Educação dos Cegos do Ministério da Educação e Cultura. Revisão técnica da tradução por: Jurema Lucy Venturini e Ana Amélia da Silva. São Paulo: MEC/C.N.E.C, 1968. Disponível em: http://www.cmdv.com.br/lermais_materias.php?cd_materias=699
Acessado em: 05.set.2014.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. **Foucault e a função-educador**: sujeição e experiências de subjetividades ativas na formação humana. Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social**: uma crônica do salário. Tradução de Iraci D. Poleti. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos**: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise. Trad. Celina Luz. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores. Tradução Ingrid Müller. Revisão técnica Alfredo Veiga-Neto e Walter Omar Kohan. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CASTRO, Edgardo. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

CAVALCANTE. **Nova Escola**, São Paulo, Edição 123, junho. 1999.

CAVALCANTE, Meire. A escola que é de todas as crianças. **Nova Escola**, São Paulo, n. 182, maio. 2005. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/escola-todas-criancas-424474.shtml>. Acessado em: 02.05.13.

CAVALCANTE, Meire. A sociedade em busca de mais tolerância. **Nova Escola**, São Paulo, n. 196, outubro. 2006a. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/inclusao/educacao-especial/sociedade-busca-mais-tolerancia-424483.shtml>. Acessado em: 02.05.13.

CAVALCANTE, Meire et al. Caminhos da inclusão. **Nova Escola**, São Paulo, Edição Especial, outubro. 2006b. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/011.shtml>. Acessado em: 02.05.13.

CAVALCANTE, Meire et al. Teste Inclusão: você está preparado? Inclusão. **Nova Escola**, São Paulo, Edição Especial, julho. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-especiais/026.shtml>. Acessado em: 02.05.13.

CAVALCANTE. **Nova Escola**, São Paulo, Edição Especial Inclusão, Junho/julho. 2010.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. Governamentalidade Neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 34, n. 2, mai./ago., p. 171-186, 2009.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de educação da criança surdo-muda**. Rio de Janeiro: MEC / INES, 1958.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Introdução à didática da fala**: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala. Rio de Janeiro: MEC / INES, 1959.

D'ANTINO, Maria Eloisa Famá. **A máscara e o rosto da instituição especializada** [livro eletrônico]: marcas que o passado abriga e o presente esconde. São Paulo: Memnon, 2013.

FERREIRA, Windyz. Educação inclusiva: será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos??? **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 1, n. 1, out, p. 40-46, 2005.

FIGUEIREDO, Rita. **Incluir não é inserir, mas interagir e contribuir**. **Inclusão**: Revista da Educação Especial. Brasília, v. 5, n. 2, jul-dez, p. 32, 2010.

FINN, Richard. **Asceticism in the Graeco-Roman World**. Cambridge and New York: Cambridge University Press, 2009.

FONSECA, M.A. Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 155-163.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FOUCAULT, Michel. **Michel Foucault**: tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós, 1996.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, tradução e revisão de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos V**: ética, sexualidade, política. Organização e seleção Manoel Barros da Motta; tradução Elisa Monteiro, Inês Autran Dourado Barbosa. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b.

FOUCAULT, Michel. **Ditos e escritos IV**: Ética, estratégia, poder-saber. MOTTA, Manoel Barros da (Org.). Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006c.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito** (1981–1982). Tradução de Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: M. Fontes, 2006d.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. 12. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007a.

FOUCAULT, Michel. 1ª Aula, 9 de Janeiro de 1980. **Verve**: revista semestral do UnSol, São Paulo, n. 12, p. 270-297, 2007b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População (1977–1978)**. 1. ed. São Paulo: M. Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica (1978–1979)**. São Paulo: M. Fontes, 2008b.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos (1979–1980)**: excertos. Organização de Nildo Avelino. 2. ed. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

GALLAGHER, J. J. **Planejamento da educação especial no Brasil**. In: **PIRES, Educação especial em foco**. Rio de Janeiro: Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1974.

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias críticas e subjetivação**: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Políticas educacionais contemporâneas: tecnologias, imaginários e regimes éticos. **Revista Brasileira de Educação** (Edição on line), v. 15, 2010.

GARDNER, Howard. **Estruturas da Mente**: a teoria das múltiplas inteligências. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GORE, Jennifer M. Foucault e educação: desafios fascinantes. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

HISTÓRIA DAS PALAVRAS. **Site**. <http://steinhardts.wordpress.com/> Acessado em: 18.jan.2013.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, n. 41, Curitiba Jul/Set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_arttext#back8. Acessado em: 19.ago.2013.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J.J. **Education expeptional children**. Boston: Houghton Mifflin Company, 1979.

KOFF, Lucia Bernadete Fleig. **Professoras de uma escola inclusiva**: Um estudo da relação entre a concepção de pessoa e a postura tolerante. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria/UFSM. 2004.

LAGASNERIE, Geoffroy de. **A última lição de Michel Foucault**: sobre o neoliberalismo, a teoria e a política. Tradução de André Telles. São Paulo: Três Estrelas, 2013.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

LAZZARATO, Maurizio. **As revoluções do capitalismo**. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIGA BRASILEIRA DE HIGIENE MENTAL (LBHM). **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**. 1925, ano II, n. 3.

LIMA, Gustavo da Costa. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**. v. VI, n. 2, jul./dez., 2003.

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

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação das Políticas de Assistência Social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. 2010.

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

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2010 Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MARIN-DÍAZ, Dora Lília. Autoajuda e educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

MARTINS, Carlos José. Utopias e heterotopias na obra de Michel Foucault: pensar diferentemente o tempo, o espaço e a história. IN: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 35-47.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MENEZES, Eliana da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. 2011.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: gerenciamento da vida econômica, social e pessoal**. Tradução de Paulo Ferreira Valerio. São Paulo: Paulus, 2012.

MOREIRAS, Viviane Lemos de Jesus. **A educação inclusiva: um estudo sobre os sentidos constituídos por alunos em relação à diferença**. Dissertação (Mestrado em Educação – Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/ PUC. 2009.

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

O FUTURO: **periodico litterario**, anno 1, n. 02, 01 out. 1862. Disponível em: <http://www.brasiliana.usp.br/bbd/handle/1918/060051-02#page/21/mode/1up>. Acessado em: 04.nov.2013.

O'MALLEY, Pat. Risk and Responsibility. In: BARRY, Andrew; OSBORNE, Thomas; ROSE, Nikolas. **Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government**. Chicago: University of Chicago Press, 1996. p. 189-209.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Our Common Future**. 1987.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Relatório Brundtland**. 1991.

OTTAVIANI, Edelfio Serafim; FABRA, André Luiz; CHACON, Jerry Adriano. In: CANDIOTTO, César. **Foucault e o Cristianismo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2011.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINTO, Norberto Sousa. A educação dos anormaes e dos débeis mentaes. **Revista de educação**, São Paulo, Typ. Siqueira, v. 11-12, n. 11-12, set./dez. 1928.

QUAGLIO, C. Pequena experiência sobre a psychologia infantil. **Revista de Ensino**, ano 7, v. 2, jun. 1913.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos/UNISINOS. 2010.

ROCHA, Solange. **O INES e a educação de surdos no Brasil.** Rio de Janeiro: INES/2008.

ROTH/BRASIL. **Experiências educacionais inclusivas.** Brasília: 2006.

SOUZA, Richer Fernando Borges. Foucault: o nascimento do liberalismo. **Revista Opinião Filosófica**, Porto Alegre, v. 03; n. 01, 2012.

UNESCO. **Declaração de Princípios sobre a Tolerância.** Paris: 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault.** Rio de Janeiro: NAU, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Governamentalidade, biopolítica e inclusão.** Bogotá: IDEP, 2011.

VEYNE, Paul. **Como se escreve a história:** Foucault revoluciona a história. Brasília: UNB, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente.** São Paulo: M. Fontes, 1984.

WACQUANT, Loïc. Insegurança social e surgimento da preocupação com a segurança. **Panóptica.** Tradução de José Emílio Medauar Ommati. Ano 3. n. 19. Jul./out. 2010. p. 198-213.