

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

**DISPOSITIVO CURRICULAR DE CONTROLE:
GERENCIAMENTO DO RISCO E GOVERNAMENTO
DA SURDEZ NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Juliane Marschall Morgenstern

Santa Maria, RS, Brasil

2009

**DISPOSITIVO CURRICULAR DE CONTROLE:
GERENCIAMENTO DO RISCO E GOVERNAMENTO DA
SURDEZ NO CENÁRIO EDUCACIONAL**

por

Juliane Marschall Morgenstern

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

Orientadora: Prof^a. Márcia Lise Lunardi-Lazzarin

Santa Maria, RS, Brasil

2009

M851d	Morgenstern, Juliane Marschall, 1983- Dispositivo curricular de controle : gerenciamento do risco e governamento da surdez no cenário educacional / por Juliane Marschall Morgenstern ; orientador Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. – Santa Maria, 2009. 105 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2009. 1. Educação 2. Dispositivo curricular 3. Educação de surdos 4. Risco social 5. Governamento I. Lunardi Lazzarin, Márcia Lise, orient. II. Título CDU: 37.016
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por
Luiz Marchiotti Fernandes – CRB 10/1160
Biblioteca Setorial do Centro de Ciências Rurais/UFSM

© 2009

Todos os direitos autorais reservados a Juliane Marschall Morgenstern. A reprodução de partes ou do todo deste trabalho só poderá ser com autorização por escrito do autor.

Endereço: Rua Hermes Cortês, n. 84, Centro, Santa Maria, RS, 97010230

Fone (0xx)55 99197781; End. Eletr: jujucamorg@yahoo.com.br

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

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
aprova a Dissertação de Mestrado


**DISPOSITIVO CURRICULAR DE CONTROLE: GERENCIAMENTO DO
RISCO E GOVERNAMENTO DA SURDEZ NO CENÁRIO
EDUCACIONAL**

Elaborada por
Juliane Marschall Morgenstern

como requisito parcial para obtenção do grau de
Mestre em Educação

COMISSÃO EXAMINADORA:

Márcia Lise Lunardi-Lazzarin. Dr^a.
(Presidente/Orientadora)



Adriana da Silva Thoma. Dr^a. (UFRGS)

Elisete Medianeira Tomazetti. Dr^a. (UFSM)

Fabiane Adela Tonetto Costas. Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, 28 de agosto de 2009.

***Aos meus pais Francisco e Carmen,
pelo amor e incentivo que me
fazem seguir em frente***

AGRADEÇO

Aos meus pais, Francisco e Carmen, pelo amor e cumplicidade em todos os momentos; por entenderem e apoiarem incondicionalmente minhas escolhas neste caminho de vida – os grandes responsáveis pelo que sou;

À minha irmã, Laura, pelo carinho e alegria que me proporciona em todos os encontros; por entender a distância e esperar com um sorriso aberto;

À minha família, por estar perto sempre que precisei; pelos abraços, conversas, apertos de mão e pelos bons momentos que passamos juntos;

Ao Gustavo, pelo amor e companheirismo que em muitos momentos me encorajaram na busca por sonhos; por permanecer a meu lado nas horas difíceis e por me fazer feliz;

À Professora Doutora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, pelas orientações e parceria neste empreendimento de estudo e de vida. Sou muito grata pelos desafios que me impulsionaram a adentrar num campo teórico que permanentemente me provoca; por ter pronunciado a famosa frase: “uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa”, tantas vezes quantas foram necessárias, afirmando com muita propriedade que “isso é coisa de gente grande!”; por ter *nos* instigado a ser grandes, obrigada!

Às Professoras Doutoras Adriana da Silva Thoma, Elisete Medianeira Tomazetti e Fabiane Adela Tonetto Costas, por mostrarem-se sempre disponíveis e abertas a conversações; pela leitura rigorosa e atenta do meu texto-trabalho e, principalmente, pelo carinho desprendido aos encaminhamentos, que muito auxiliaram a construção deste estudo;

Às minhas colegas do Grupo Interinstitucional de Pesquisa em Educação de Surdos - GIPES/UFMS, pela amizade que tem norteado nossos trabalhos e por juntas “descobrirmos” a saborear caminhos, sem a preocupação de chegar a algum porto da verdade: Fer, Mônica, Camila, Liane, Anie, Carla,

Dai, Vera, Cristiane, e a quem tem nos acompanhado, Michele, Cinara, Nilza. Meu imenso carinho por todas e por tudo que ainda viveremos juntas;

Aos meus colegas deste tempo-experiência de pesquisa, pelas trocas e momentos de descontração;

Ao corpo docente do Programa de Pós-Graduação da UFSM, principalmente às Professoras da Linha de Pesquisa em Educação Especial, pelas discussões e elaborações realizadas durante as disciplinas;

À secretaria do Programa – PPGE/UFSM, pela assistência administrativa que viabilizou a produção desta dissertação;

Ao CNPq/Capes, pela bolsa que me foi concedida e que tornou possível a elaboração deste trabalho;

Às amigas Pri, Carol, Cris, Tati e Eliana, pelo carinho e convívio ao longo desta trajetória; por estarem presentes em diversos momentos;

Às amigas de sempre, que, apesar da distância e das diferentes escolhas que fizemos neste curso de vida, prontamente abrem seus braços e seus espaços a partilhar sorrisos, esperanças, sonhos;

A todos aqueles que, de alguma forma, estiveram presentes e me apoiaram a seguir em frente, meu carinho imenso e gratidão. Este espaço é pequeno para expressar o que têm feito por mim e a felicidade de tê-los em minha vida. Amo muito todos vocês!

“[...] uma das coisas que aprendi é que se deve viver apesar de. Apesar de, se deve comer. Apesar de, se deve amar. Apesar de, se deve morrer. Inclusive muitas vezes é o próprio apesar de que nos empurra para a frente. Foi o apesar de que me deu uma angústia que insatisfeita foi a criadora de minha própria vida” (Clarice Lispector).

“Ficções. Toda a verdade e todo conhecimento não passam de ficções [...] Fazer ficções não é algo que fazemos nas horas de folga em que não estamos descobrindo a verdade. É a nossa única atividade [...], não se trata de uma atividade desprezível, nem as ficções são um produto inútil. As ficções são a nossa vida. É a vida que nos impele a fabricar ficções. Elas são a nossa verdade. A nossa única verdade.” (SILVA, 2003, p. 40-41)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

DISPOSITIVO CURRICULAR DE CONTROLE: GERENCIAMENTO DO RISCO E GOVERNAMENTO DA SURDEZ NO CENÁRIO EDUCACIONAL

AUTORA: JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

ORIENTADORA: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 28 de agosto de 2009.

A seguinte dissertação, “Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governo da surdez no cenário educacional”, conecta-se ao campo de estudos do currículo, em aproximação com uma abordagem pós-estruturalista. Nos enlaces investigativos deste trabalho, procurou-se pontuar as possibilidades referentes à captura e invenção da surdez no âmbito curricular, tomadas principalmente a partir dos estudos de Michel Foucault. Para tais construções, elegeu-se como *corpus* de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*, que, ao comporem uma conjuntura discursiva junto a outros documentos, têm viabilizado o governo da surdez no terreno educacional contemporâneo. Dentre as ferramentas conceituais que alinhavaram esta dissertação, destaco o *governo* e a *biopolítica*, as quais permitiram a descrição e análise do currículo como um dispositivo que tem operado na gestão e regulação do grupo surdo, produzido como grupo de risco. É possível verificar os processos de normalização colocados em funcionamento pela engrenagem da inclusão, em que a surdez é traduzida pelo viés da pluralidade cultural. Argumento que, para atender a princípios de governo neoliberais, se delineiam estratégias de *maleabilidade* no sentido de manter a *funcionalidade* curricular e viabilizar a regulação na sociedade de controle. Desse modo, quanto maior a capacidade do currículo em *flexibilizar-se*, maior a abrangência de seu governo. Sendo assim, o currículo tanto responde à liquefação e transitoriedade do mundo pós-moderno, quanto o produz. Tendo em vista o movimento inclusivo como imperativo estratégico no contexto atual, pode-se vislumbrar o delineamento da surdez no registro da diversidade como categoria passível de normalização. Assim, sobre os sujeitos alunos surdos, investem-se mecanismos biopolíticos de regulação que colocam em prática medidas profiláticas e preventivas para contenção de possíveis riscos representados pela *exclusão*, *discriminação*, *intolerância*, dentre outras situações. Por fim, sem pretender resolver quaisquer tensionamentos da educação ou do currículo, trago *relances* que levem a pensar em possibilidades de *escape* nas malhas de regulação, apontando para o *agonismo* da díade poder/liberdade.

Palavras-chave: Dispositivo curricular, Gerenciamento do risco, Governo, Controle, Surdez.

ABSTRACT

Masters Degree Dissertation
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

CURRICULAR DEVICE OF CONTROL: MANAGEMENT OF RISK AND GOVERN OF THE DEAFNESS IN THE EDUCATIONAL SCENE

AUTHOR: JULIANE MARSCHALL MORGENSTERN

ADVISOR: MÁRCIA LISE LUNARDI-LAZZARIN

Date and Local of Defense: Santa Maria, August 28th 2009

The following dissertation, "Curricular device of control: Management of the risk and govern of the deafness in the educational scene" connects to the curriculum development in approach to a post structural access. On the rummage of this work, for such constructions the checkpoint was the referring possibilities the capture and invention of the deafness in the curricular scope, taken mainly from the studies of Michel Foucault. For such constructions the National Curricular Parameters were selected: curricular adaptations, that when compose a discursive conjuncture next to other documents, has made possible the governance of the deafness in the educational contemporary area. Amongst the conceptual tools that had tacked this dissertation, I detach the governance and the bio-politics, which had hallowed to the description and analysis of the resume as a device that has operated in the management and regulation of the deaf group, produced as a group of risk. In this way it is possible to verify the placed normalization processes in functioning for the gear of the inclusion, where the deafness is translated by the bias of the cultural plurality. Argument that stops taking care of the neoliberal government principles, strategies of malleability in the direction are delineated to keep the curricular functionality and to make possible the regulation in the control society. In this manner, how much bigger the capacity of the resume in make itself flexible, greater the capacity to be large in scope of its governance. Being thus, the resume in such a way answers to the liquefaction and transitoriness of the world after-modern, it produces how much it. In view of strategical the inclusive movement as imperative in the current context, the delineation of the deafness in the register of the diversity can be glimpsed as category submit of normalization. Thus, one invests on the deaf citizen-pupils biopoliticos mechanisms of regulation that place in practical prophylactic and preventive measures for containment of possible risks represented for the exclusion, discrimination, intolerance, amongst other situations. Finally, without intending to solve any tenseness of the education or the resume, I bring glances that lead to think about possibilities o escape in the regulation meshes, pointing with respect to the communion of diad to be able/freedom.

Key Words: Curricular device, Management of risk, Govern, Control, Deafness.

SUMÁRIO

PRIMEIRAS PALAVRAS.....	12
Cap.1 MARCANDO OS (DES)COMPASSOS E CAMINHOS	19
1.1 Escolhas e percurso investigativo	19
1.2 Enredamento teórico.....	22
Cap.2 DAS FERRAMENTAS e DA MATERIALIDADE	25
2.1 Buscando as ferramentas.....	25
2.2 Materialidade como monumento	30
2.3 Composições.....	32
2.4 Visibilidade dos monumentos.....	40
Cap.3 A INSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER: EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ESPAÇO DE IN/EXCLUSÃO – CAPTURA E INVENÇÃO DA SURDEZ COMO ANORMALIDADE.....	44
3.1 A maquinaria escolar moderna	44
3.2 Educação Especial como campo de saber: captura e in/exclusão da surdez.....	46
3.3 A constituição da surdez como grupo de risco e a produção da anormalidade surda	50

Cap.4 DA CRISE DA RAZÃO À LIQUIDEZ PÓS-MODERNA: DESLOCAMENTOS CURRICULARES.....	55
4.1 Solidez e Crise da Racionalidade Moderna.....	56
4.2 Da disciplina ao Controle: movimentos curriculares.....	62
4.3 Normalização e Gestão do Risco no Diagrama Curricular	66
Cap.5 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO DE GOVERNAMENTO	76
5.1 Crise do Pastorado e o Advento da Razão de Estado	76
5.2 Autogoverno e conformação moral como princípios neoliberais	82
5.3 Liquidez e volatilidade na pós-modernidade: a produção de sujeitos flexíveis	86
5.4 Agonismo na díade poder/resistência: (outros) relances.....	92
FULGURAÇÕES: NOTAS PARA NÃO FINALIZAR	97
Pensar a diferença... fissuras no currículo	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	101

PRIMEIRAS PALAVRAS...

“É possível que não sejamos mais do que uma imperiosa necessidade de palavras, pronunciadas ou escritas, ouvidas ou lidas, para cauterizar a ferida. Cada um tem a sua lista [...]”
(LARROSA, 2006, p. 22)

As asserções deste estudo buscam adentrar as teorizações curriculares, na tentativa de pensar seu enredamento contemporâneo. Talvez, como nos mostra Larrosa, a escrita do – deste – texto não deixe de ser a cauterização da ferida – da(s) minha(s) ferida(s) –, cauterização provisória e sempre a um passo de desfazer-se para outros retornos.

Diante da tarefa da escrita, somos, por assim dizer, o próprio texto. É nesse sentido que, ao pontuar os desassossegos e intranqüilidades que nos interpelam, passamos a nos constituir e a constituir, ao mesmo tempo, tais desassossegos. Desse modo, apresento-me nas linhas, nas articulações deste projeto, “deixando” nele pedaços ou bocados de histórias minhas, imbricadas nas histórias de outros que também estão aqui.

Tomo emprestadas as palavras de Santos para dizer que:

a minha vontade é apenas a de saber, de colocar em questão, de “desnaturalizar”, de exercitar a minha curiosidade diante de alguns mínimos aspectos do presente que a alguns podem parecer tranqüilos, a outros logicamente explicáveis, a outros desdobramentos do progresso histórico e a outros, ainda, uma continuação da obra divina ou lances do puro acaso (2006, p. 13).

Assim, lanço meu olhar aos desdobramentos deste campo que se convencionou chamar currículo, ao qual busco dar o meu testemunho, trazer a minha versão/verdade sobre suas implicações contemporâneas. Não quero com isso impor uma verdade – a minha –, nem mesmo buscar a totalidade dos acontecimentos. Tampouco me lanço à procura de certa origem ou de uma suposta causa que responda as indagações da educação. Apresento aqui a minha forma de

ver, de dar sentido a esse campo de estudos, dos “Estudos do currículo”, como nos traz Veiga-Neto (2002), ressaltando que não se trata da única nem da melhor forma, mas apenas de um olhar dentre outros.

Nesse sentido, não me preocupa a busca da verdade em seu caráter absoluto ou definitivo, por entender que “nem o mundo nem o homem são suscetíveis de uma exegese definitiva, não podem ser lidos de uma vez por todas; seu sentido é inesgotável, seu mistério infinito” (LARROSA, 2005, p. 28). Reitero minha presença como parte mesma do texto. Encontro-me diluída em sua materialidade e, assim, busco compreender a linguagem não como lugar da verdade, mas como força de criação, tomando-a como criatura viva e vibrante na invenção do próprio mundo ou das “coisas do mundo” (FISCHER, 2005). Em vista disso, o que posso neste momento e coloco no texto não se encontra “obscuro”, “oculto” ou “embaçado”. Pode ser visto a *olhos nus* nas linhas e entrelinhas deste escrito, que reclama o devido espaço do entre-lugar, para que possa dar-se no acontecimento de seu próprio retorno. Em outras palavras, trata-se:

[...] da compreensão de que, ao escrever e ao pensar, nos separamos de nós mesmos, de nossas origens, de nossas heranças, morremos um pouco; nesse mesmo instante, aparecemos, damos a ver, colocamos fugidia luz sobre algo que nos preocupa, sobre algo que dói em nossa época, sobre algo que é belo nestes tempos e paragens e talvez não esteja sendo suficientemente dito (FISCHER, 2005, p.131).

Não procurei por um objeto de pesquisa na exterioridade do acontecimento, como se estivesse em algum lugar *aqui* ou *ali*, à espera de nomeação, de representação. Busquei, nessa esteira, afastar-me da dicotômica ideia que ora polarizou e ainda vem polarizando palavras e coisas¹.

Apóio-me novamente em Fischer para dizer do caráter de experiência que a escrita pode assumir, de modo a adentrarmos na aventura do pensamento, do exercício do pensar. Tal atitude poderia, quem sabe, nos deixar tocar efetivamente por aquilo que vivemos, para que tais vivências “nos abram ao que não somos nós mesmos, vivendo algo que é ao mesmo tempo atividade e passividade – porque nos

¹ Não vejo a linguagem fora da produção de sentido. Na esteira de Nietzsche e Wittgenstein, Veiga-Neto coloca que “a linguagem é insuficiente, isso é, ela não dá conta dela mesma. Isto é assim porque só se pode falar nela e dela a partir de dentro dela mesma, de modo que, não havendo um outro lugar de onde falar que não seja um lugar de linguagens – pois o falar já é uma atividade linguageira, já é da ordem das próprias linguagens - , não é possível ir além dela.” (2004, p. 136). Assim, entendo que palavras e coisas estão implicadas, já que não há palavras em um polo, e coisas – que existiriam em si mesmas – em outro polo.

deixamos atravessar por outras idéias, por outras sensações [...]” (FISCHER, 2005, p. 127), o que levaria a exposição, a receptividade a tais acontecimentos, em seu potencial criativo.

Procuro adentrar nesse campo de investigação de forma a permitir a necessária abertura ao *estranhamento*, que tem se colocado nos diferentes momentos deste trabalho. Trata-se também de “aceitar correr riscos”, como aponta Foucault. Deixar-se invadir, desalinhar o instituído, o que nos é dado de forma muitas vezes tranqüila e indubitável.

Quero dizer do estranhamento que foi possível e que venho operando com a leitura de autores como Foucault, Larrosa, Veiga-Neto, Silva. É pelas mãos destes e de outros que venho rascunhando as primeiras palavras da referida dissertação, e que acompanham os desdobramentos desta pesquisa.

Na condição de pesquisadora, reconheço minha inserção no cenário em que proponho e invisto meus estudos, sendo produzida pelos seus múltiplos atravessamentos e produzindo, ao mesmo tempo, outras asserções com relação a esse campo. Dessa forma, sou constituída pelos efeitos de relações discursivas enredadas em campos de saber/poder específicos, estando também em posição de exercer poder e constituir outros efeitos.

Ao embrenhar-me nas tramas deste estudo, vejo o quanto sou tragada por ele e como esta imersão vem se dando nos caminhos que percorri, nas escolhas que tenho feito e na perspectiva teórica que sustenta minhas proposições de pesquisa. Esses caminhos têm me levado a outras formas de perguntar/pesquisar em educação.

Nesse sentido, aproximo-me de estudos que se pautam numa abordagem pós-estruturalista, buscando principalmente no pensamento de Michel Foucault as ferramentas conceituais para a desnaturalização do discurso pedagógico moderno – e do campo curricular – para a efetivação desta pesquisa.

Busco, então, a partir de Foucault, as ferramentas que permitam a desarticulação da noção de currículo engessada em narrativas constituídas por regimes de verdade que o colocam como articulador/organizador do fazer pedagógico na atualidade, como parte da “própria natureza” ou “essência” da escola. Assim, proponho verificar de que forma o currículo é fabricado no interior de discursos educacionais como dispositivo que atua na fabricação de subjetividades a

partir de uma determinada ordem discursiva, engendrada em relações de poder-saber contingentes.

Buscando respaldo numa perspectiva que tensiona as construções e metanarrativas alicerçadas na modernidade, intento desconstruir a idéia de currículo como um *a priori* educacional, para pensá-lo a partir das condições de possibilidade que permitiram a sua emergência como aparato/artefato da maquinaria escolar, imbricado em um campo de saber específico, do qual é produto e, ao mesmo tempo, produtor. Desse modo, quer-se desenredar todo e qualquer *apriorismo*, para pensar o currículo como uma criatura do mundo social, inventada e pensada por e nele.

As inquietações que permeiam esta investigação foram sendo traçadas nas relações que para mim se apresentaram no decorrer da trajetória acadêmica, dando-se em discussões e estudos que passavam e passam pela problematização da educação de surdos. Tais atravessamentos, de alguma forma, foram me atingindo, me tocando – penso que não posso falar de um ponto de partida, de um marco de origem que justifique esta minha opção, mas de um tema que foi se enredando como uma grande teia, aleatoriamente –, para adentrar no meu pensar e desconfigurar-me desde aquele momento (SANTOS, 2005).

Ao evidenciar a preferência por este objeto de estudo, qual seja o currículo, gostaria de marcar meu envolvimento e as impressões que tem assinalado os olhares desprendidos a tal campo. O currículo, como discurso, como prática de constituição de subjetividades, tem me interpelado ao longo de meus trajetos acadêmicos e também de minha trajetória de vida.

Curriculum, em sua construção latina já remonta a uma ação, a um determinado curso a ser percorrido, e assim, também ao caminho trilhado por nós mesmos. Facilmente se percebe o caráter polissêmico do termo em suas designações, como muito bem demonstrou Veiga-Neto:

[...] ora é um *atalho* em um caminho ou é o próprio caminho; ora, uma *corrida* ou o ato de correr; ora é a *programação pedagógica* do que é ensinado aos alunos; ora o *documento* que reúne os dados relativos a uma pessoa (em termos de sua formação, experiências, realizações etc.), aquilo que chamamos *curriculum vitae* [...] ora o currículo é uma entidade geográfica, ora uma ação; ora ele é um programa, ora um documento (2008a, p.3; grifos do autor).

Como segue colocando o autor referenciado, a polissemia que nos parece ambígua a um primeiro olhar, acaba por desfazer-se pela proximidade semântica

desses sentidos, que foram construídos em torno do termo. Sem delimitar o entendimento de seu campo nem pretender fixar algum sentido último a suas ações, aponto a íntima conexão do currículo ao *curso* de nossas vidas, e a forma pela qual constituímos a nós mesmos em suas proposições.

Assim, não é possível desenredar-se das tramas discursivas que nos interpelam, das práticas curriculares que em suas relações de poder-saber nos atravessam e nos posicionam como sujeitos. Importa, nessa direção, descrever e analisar as práticas discursivas e não discursivas que envolvem o artefato curricular e o fazem funcionar como dispositivo de controle na fabricação das subjetividades surdas.

Intento, ao vislumbrar os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares, mostrar sua produtividade, percebendo-os como um dispositivo de controle que aciona mecanismos de subjetivação e de gerenciamento do risco dos alunos surdos. Nessa esteira, discorro em torno das seguintes problematizações: *Como vem se delineando o discurso curricular na educação de surdos? Que estratégias são postas em funcionamento ao narrar-se o sujeito-aluno surdo e subjetivá-lo? Que efeitos vêm produzindo e de que forma posicionam a surdez no cenário curricular?*

Nesse sentido, faz-se necessário um movimento de desconstrução da noção moderna de currículo para perguntar sobre a sua constituição e funcionamento. Nas tramas desse(s) caminho(s), delinearam-se as seguintes questões: *Quais as condições de possibilidade que permitiram a emergência e a constituição do campo curricular? De que forma o currículo vem funcionando como dispositivo de controle, imbricado na subjetivação e governamento dos sujeitos-alunos surdos? Que mecanismos vêm operando na instituição da surdez e produzindo-a no discurso curricular “oficial” da/na contemporaneidade? Que estratégias curriculares são postas em funcionamento e investem sobre o grupo surdo para o gerenciamento do risco?*

Procurarei abordar de uma forma mais pontual, na *primeira parte* desta dissertação, o processo pelo qual meu objeto de interesse na pesquisa foi se constituindo articulado a tensões e deslocamentos. Inicialmente, o **Capítulo I - Marcando Os (Des)Compassos e Caminhos**, foi alinhavado em dois momentos, sendo o primeiro deles: *Escolhas e Percorso Investigativo*, onde trato dos trajetos e escolhas que possibilitaram o encadeamento das questões de pesquisa. Já num

segundo momento do mesmo capítulo, *Enredamento teórico*, procuro adentrar nas articulações teóricas que trouxeram as condições de possibilidade para a mobilização dos estudos curriculares, no intuito de desenredar uma pretensa naturalidade de seu campo. Busco, ainda, demarcar conceitos centrais, a partir da esteira teórica que compõe esta investigação, a fim de mostrar sua produtividade no desdobramento do estudo.

No segundo capítulo: ***Das ferramentas e da Materialidade***, procuro, na parte inicial, *Buscando as ferramentas*, direcionar minha aproximação às ferramentas/conceitos que se colocam como possibilidades de descrição e análise dos documentos que se constituem como *corpus* de pesquisa. Ao demarcar a *Materialidade como Monumento*, sinalizo a visibilidade dos materiais, tomando-os como monumentos discursivos imbricados em regimes de verdade. Ainda nesse capítulo, em sua parte final, *Composições*, lanço-me à apresentação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*: adaptações curriculares, percebendo-o como parte do discurso oficial do currículo e eixo norteador da análise proposta neste estudo. Também aqui, trouxe algumas proposições acerca da *Visibilidade dos monumentos*, no intuito de fazer um breve exercício de olhar para a produtividade dos materiais.

O terceiro momento do texto, ***A instituição de um campo de saber: educação especial como espaço de in/exclusão – captura e invenção da surdez como anormalidade***, divide-se em três partes, quais sejam: *A maquinaria escolar moderna*, *Educação Especial como campo de saber: captura e in/exclusão da surdez*, e ainda, *A constituição da surdez como grupo de risco e a produção da anormalidade surda*, espaço em que teço considerações referentes à constituição dos saberes e práticas pedagógicas na modernidade, entendendo o currículo como parte dessa grande maquinaria, como dispositivo que vem operando na subjetivação e governamento da surdez. Da mesma forma, aponto para a Educação Especial como campo de saber imbuído de "vontade de verdade", o qual põe em funcionamento estratégias de controle e gerenciamento do risco dos indivíduos surdos, utilizando-se de tecnologias específicas de poder.

Dando continuidade, discuto acerca dos deslocamentos curriculares ao movimentarem-se de um cenário de *solidez* moderna ao que se coloca como *liquidez* pós-moderna. Empreendo tal debate no quarto capítulo, intitulado ***Da crise da razão à liquidez pós-moderna: deslocamentos curriculares***. Para tanto,

coloco as proposições em três momentos, quais sejam: *Solidez e Crise da Racionalidade Moderna, Da disciplina ao Controle: movimentos curriculares*, e ainda, *Normalização e Gestão do Risco no Diagrama Curricular*, onde trago as recorrências discursivas visíveis nos documentos, apontando para a mudança de ênfase dos mecanismos disciplinares para o controle, de modo a realizar uma análise dos processos de normalização e de gestão do risco postos em funcionamento pela engrenagem curricular.

O quinto capítulo, chamado ***Governamentalidade Neoliberal: currículo como dispositivo biopolítico de governo*** compõe-se de quatro seções: *Crise do Pastorado e o Advento da Razão de Estado, Autogoverno e conformação moral como princípios neoliberais, Liquidez e volatilidade na pós-modernidade: a produção de sujeitos flexíveis e Agonismo na díade poder/resistência: (outros) relances*. Neste espaço discorro sobre as táticas de governo operadas pelo currículo no enredo neoliberal entendendo-o como um dispositivo biopolítico no gerenciamento das condutas. Aponto também para as tecnologias de poder acionadas para a produção de subjetividades maleáveis – e interessantes – a governamentalidade neoliberal. Por fim, trago possibilidades de escape às malhas de controle tendo em vista a relação agônica entre poder e resistência.

Nos momentos finais do texto procuro deixar algumas pistas a outros/novos começos. Nesse sentido pontuo ***Fulgurações: notas para não finalizar***, de forma a provocar novos tensionamentos que permitam em sua tecitura, *Pensar a diferença... fissuras no currículo?* de um modo aberto, num convite a outros olhares e a novas produções.

Cap. 1 MARCANDO OS (DES)COMPASSOS E CAMINHOS

1.1 Escolhas e percurso investigativo

Ao iniciar a escrita do texto, busco reportar-me às suas travessias, contornos, caminhos e (des)encontros. As histórias deste apresentam-se na simplicidade, na trivialidade e no cotidiano que foram se delineando a partir da leitura e dos atravessamentos de autores de quem me aproximei para produzir este texto. A eles gostaria de pedir a devida permissão para chamá-los a participar da construção deste trajeto.

A partir do uso e da força das palavras, talvez nem sempre *adequadas*, busco as aberturas, as fissuras possíveis para a discussão de um campo que vem sendo alvo de meus questionamentos: o campo dos Estudos Curriculares.

Voltar a olhar para o território de estudos do currículo traz possibilidades outras, emergentes do próprio momento que se afigura diante de meus tensionamentos e que investe hoje sobre a minha vontade de saber. Assim, a materialização deste trabalho de dissertação permite a incursão em uma abordagem teórica que leva a questionamentos outros.

Os desencaixes iniciais deram-se de forma um tanto tímida no decorrer do Curso de Graduação em Educação Especial - *habilitação para deficientes da audiocomunicação*. Os caminhos e travessias que me envolveram ao longo do curso apresentaram um campo centralmente clínico, a partir do qual estaria apta, habilitada a *tratar e/ou lidar com* a surdez. Tais investimentos de estudo davam-se no intuito de possibilitar um maior conhecimento dos corpos e capacidades surdas, para então “desvelar” suas *artimanhas*.

Com a sensação de certa segurança conferida por um discurso clínico, empenhámo-nos na caracterização de diferentes *patologias, distúrbios* e possíveis *desvios*, atrelados não só à surdez, mas a toda gama de outros sujeitos relacionados ao terreno da Educação Especial (aqui poderia citar as mais diversas

nomeações para abarcar os que não ouvem, os que não vêem, que não aprendem, os desinteressados, os excluídos, os que se encontram acima da média, enfim). Pouco se discutia acerca da educação ou mesmo dos processos relacionados à constituição desses sujeitos, sendo que a preocupação se centrava no mapeamento de suas incompletudes, de suas faltas, para que assim se pudesse intervir de forma a apagar tais desvios, de solucioná-los.

O caráter terapêutico da Educação Especial evidenciava-se na recorrência de disciplinas, tais como *Distúrbios Psiquiátricos*, *Elementos de Audiologia*, *Otorrinolaringologia*, entre outras, que marcavam o tom curricular delineado na nossa própria formação como partes desse corpo de *expertise* da educação de surdos.

Em outros momentos ainda, lançávamo-nos em abordagens socioantropológicas – o que se dava centralmente em torno de teorias sociointeracionistas, as quais supostamente contemplariam a *diferença surda*, pensando-se ser este, o que se poderia dizer, “o outro lado da moeda”. Assim, constituía-se uma forma de pensar a surdez que se colocava em contraposição à primeira, numa relação que posicionava uma abordagem socioantropológica em oposição a uma abordagem clínico-terapêutica.

Talvez aqui seja necessária uma ressalva. Não busco qualquer juízo de valor que diga da pertinência ou da não-validade dos campos mencionados anteriormente. Quero apenas apontar os contornos e limites desse(s) caminho(s), juntando fragmentos de memória para reescrever tais acontecimentos (SANTOS, 2006).

Foi na realização do estágio final de Graduação e a partir de leituras de Hall (1997; 2005) e Silva (1995a; 1999; 2000) que passei a questionar a produtividade do currículo da escola de surdos na construção das identidades surdas. Atentei para os processos de significação cultural que enredavam o espaço curricular, entendido em suas relações e efeitos.

As leituras de Hall permitiram-me perceber a centralidade da cultura na constituição dos sujeitos, a qual não pode ser dissociada da própria produção de *sentido*. Pude ainda olhar para a questão da identidade em seu caráter múltiplo, fragmentado e não mais unificado, estável ou fixo em uma essência de sujeito. Tais leituras iniciadas aí foram me levando a inquietações e questionamentos que, de certa forma, impulsionaram a vontade de outros saberes, bem como o adentramento

no campo dos Estudos Culturais em Educação, que então se colocavam na base teórica de minhas investigações, abarcando tensionamentos que passavam a ser outros.

Na intenção de dar continuidade aos estudos e às leituras que vinha realizando, ingressei no Curso de Especialização em Gestão Educacional da Universidade Federal de Santa Maria no ano de 2006. Confesso que a diversidade de olhares que se apresentava no decorrer do curso, nas asserções e diferentes perspectivas teóricas que entrelaçavam as pesquisas, levaram-me a lançar mão das articulações teóricas que vinham me tocando/inquietando.

Assim, o empreendimento de pesquisa que me propunha pôde ser realizado pela disponibilidade da Professora Fabiane Adela Tonetto Costas, que, mesmo não compartilhando da mesma esteira de discussão teórica, permitiu e incentivou minha imersão nos Estudos do Currículo a partir de uma abordagem próxima aos Estudos Surdos e aos Estudos Culturais em Educação, numa perspectiva que fazia referência ao pós-estruturalismo.

Sem dúvida, a responsabilidade por tais escolhas e deslocamentos foi/é também das leituras, encontros e discussões feitas com/pela Professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin, que tem acompanhado minhas pesquisas desde a que compôs o relatório final de graduação até as investigações realizadas nos caminhos do mestrado. Hoje, mais do que nunca, faz-se presente no meu perguntar/investigar, na figura de orientadora deste que chamo tempo/experiência de pesquisa.

Assim, no trabalho de especialização, empenhei meus esforços na análise discursiva do currículo da escola comum ao produzir identidades, atentando para as relações de poder que vêm constituindo as identidades dos alunos surdos no cenário inclusivo. A partir das recorrências que se evidenciaram nas enunciações, principalmente da professora da turma, foi possível vislumbrar a posição central da cultura ouvinte nas relações curriculares, assim como a discussão binária travada em torno da inclusão/exclusão, ao tomar a diferença como sinônima de diversidade e/ou colocá-la em oposição à igualdade, reduzindo a diferença à mesmidade. Pude ver a produção de certa “anormalidade surda” em relação à “normalidade ouvinte”, colocada no centro da norma.

O referido estudo instigou-me a olhar para as representações que vêm posicionando a surdez nos discursos curriculares contemporâneos e a inventando a partir de um campo de saber atrelado a relações de poder/saber. Nesse sentido,

ingressei no Curso de Mestrado em Educação, no segundo semestre de 2007, na Universidade Federal de Santa Maria, lançando mão de proposições de pesquisa a partir de inquietações desencadeadas por autores que aproximam seus estudos a um enfoque pós-estruturalista.

É também no/pelo pensamento de Michel Foucault que se alicerçam noções que atravessam e compõem este texto nos seus diferentes entornos, como o entendimento de poder/saber, discurso e dispositivo. Os estudos do filósofo francês permitem, ainda, a operacionalização dos conceitos de *governamento*, *norma* e *risco* como conceitos/ferramentas interessantes às proposições e efetivação da pesquisa.

Sendo assim, a partir deste estudo, olho para o currículo e para a teorização curricular, na tentativa de pulverizar suas práticas e atentar para as regularidades discursivas que compõem seu campo, no sentido de desnaturalizar uma possível neutralidade que o enreda. Nessa esteira, vislumbra-se a ordem discursiva atual, o que impera como normativa legal, problematizando discursos oficiais² que, ao descreverem as práticas curriculares e definirem parâmetros para seu funcionamento, acabam instituindo o próprio currículo ou aquilo que se constitui como parte desse território.

Olhando para o cenário da educação de surdos e, dessa forma, voltando-se à surdez, buscar-se-á sua desarticulação, a desmontagem das representações que a colocam num espaço de deficiência e de anormalidade no cenário educacional – que, em larga escala, vem pulverizando as práticas e discursos contemporâneos.

No momento seguinte, passo a discorrer sobre as opções teóricas, na tentativa de justificar a escolha das ferramentas/conceitos como possibilidades de realização desta investigação.

1.2 Enredamento teórico

Ao situar o presente estudo na esteira das teorizações pós-estruturalistas, não pretendo submetê-lo a uma analítica investida na desconsideração dos “atributos” da modernidade, tampouco poderia falar de uma dada “evolução” desta.

² Ao falar em discursos oficiais, refiro-me àqueles discursos que vêm imperando como legítimos e autorizados, aos quais se atribui um estatuto de verdade, o que faz com que funcionem como verdadeiros. Cabe ressaltar que discurso, nesse campo teórico, não se refere a uma dimensão de fala – do que é dito ou escrito – que se oporia a uma outra dimensão, sendo esta prática – do que acontece ou do que se faz. Não está no horizonte deste trabalho nenhuma tentativa de comparação ou contraponto do discurso com a prática, por não entendê-los separadamente.

Creio que esse seria um movimento de distorção e até mesmo uma tentativa inadequada de apropriar-se de tal perspectiva e de discutir a partir dela.

Este nem sequer se coloca como um lugar melhor ou superior a partir do qual se possa empreender e alcançar um *verdadeiro conhecimento*, sendo esta, sim, a *verdade*. Não poderia, de forma alguma, pensar que outro olhar imunizaria as práticas discursivas e não-discursivas que me constituem, nem que elas pudessem me conferir um estatuto de neutralidade perante o mundo. Talvez aqui importe ressaltar a própria implicação do exercício do olhar, estando este mesmo imbuído de sentido. Em outras palavras, poderia dizer que o movimento do olhar implica por si só uma dada teorização das coisas, das coisas do mundo, não podendo acontecer sem ela.

Meu comprometimento dá-se no sentido de questionar o estatuto de verdade que vem instituindo fazeres e dizeres pedagógicos, para perguntar a respeito de suas próprias condições de existência. Dessa forma, novamente recorro a Larrosa para situar meus projetos e, sobretudo, minha vida, na tentativa de colocá-los à margem da arrogância e da impessoalidade das concepções técnico-científicas dominantes e fora dos tópicos morais em uso, com os quais se configuram a “boa consciência” e a “justeza de espírito”. E assim, “mesmo distanciada de qualquer pretensão de objetividade, de universalidade, de totalidade, de sistematicidade e inclusive de qualquer pretensão de verdade, não renuncio à produção de efeitos de sentido” (ROCHA, 2005, p.20).

Quero apontar para este estudo como uma busca interessada e dizer da singularidade do caminho e das escolhas que me trazem até aqui. Talvez a realização deste trabalho provoque outros tensionamentos, pequenos relances e até mesmo um possível “conforto provisório” que dure o tempo necessário para novas insatisfações. Não significa que nada pode ou deve ser feito para mudar as coisas – e aqui a educação. Não se trata tampouco de uma atitude niilista frente às questões sociais do mundo, mas entendo a necessidade de ir mais fundo, de tecer uma problematização em torno da gênese histórica dos ideais e o exame dos dispositivos e das práticas que se articularam para a fabricação do mundo que temos hoje (VEIGA-NETO, 2000).

Dessa forma, busco pensar nas articulações do dispositivo curricular como um artefato inventado na modernidade e da maquinaria escolar, em suas relações com aquilo que Foucault chamou *episteme moderna*, entendendo por *episteme*

o conjunto das relações que podem unir, numa dada época, as práticas discursivas que dão lugar às figuras epistemológicas, às ciências, eventualmente a sistemas formalizados [...] A episteme não é uma forma de conhecimento ou um tipo de racionalidade que, atravessando as mais diversas ciências, manifestaria a unidade soberana de um sujeito, de um espírito ou de uma época; é o conjunto das relações que podemos descobrir, para uma época dada, entre as ciências, quando as analisamos ao nível das regularidades discursivas (FOUCAULT *apud* DREYFUS; RABINOW, 1995, p.20).

Afasto-me, então, dos pressupostos que Lyotard tem colocado como metanarrativas iluministas, para problematizar o próprio caráter paradoxal³ do projeto moderno. Quero dizer com isso que não entendo como naturais as noções de sujeito, de razão, totalidade ou progresso, tão arraigadas aos discursos contemporâneos. Passo a tomá-las como contingentes, construídas em/desde relações históricas, emergentes, de acontecimentos que não comportam estruturas subjacentes, que não outros acontecimentos.

Sendo assim, procuro assumir uma postura investigativa atrelada ao pós-estruturalismo, no sentido de pôr em questão as formas pelas quais se vem pensando, construindo e compreendendo aquilo que chamamos de sujeito, de realidade⁴ – sem percebê-los como dados em si mesmos. Isso requer o deslocamento das questões educacionais pautadas numa abordagem tradicional para sua recolocação em outro registro.

Para tanto, busco, no capítulo seguinte, apontar para os conceitos/ferramentas⁵ que se colocam como possibilidades à operacionalização deste trabalho, bem como para a materialidade que compõe seu *corpus* de análise.

³ Refiro-me aqui ao projeto moderno como paradoxal, visto que, ao pretender a fragmentação e o ordenamento do mundo, aspira à unificação do sujeito, a um sujeito não-fragmentado.

⁴ Realidade entendida como construção, contingência. Realidade que é inventada, porque produzida por práticas discursivas e jogos de poder que se dão pela/na linguagem. Nesse sentido, “o sonho de que a linguagem seja a expressão do real é um sonho vão, na medida em que o significado nunca é apreendido definitiva e cabalmente pela palavra – ele depende da diferença e é sempre adiado, nunca plenamente presente, como se pretende. A linguagem é fluxo, instabilidade, adiamento” (SILVA, 1995b, p. 250).

⁵ Tomo as noções/conceitos utilizados para a análise a que se propõe este estudo como ferramentas, dado seu caráter utilitário. Cabe apontar que “A metáfora da ferramenta é muito útil. É claro que uma ferramenta, para ser mais bem usada e dar conta do trabalho que dela esperamos, deve estar bem ajustada, bem afiada. Mas antes disso, é preciso conhecê-la; precisamos saber se ela é pertinente aos nossos objetivos e se nós sabemos manejá-la adequadamente. E, não raras vezes, nos damos conta de que são necessários pequenos ajustes nas próprias ferramentas ou, até mesmo, podemos combiná-las entre si para obter melhores resultados no nosso trabalho” (VEIGA-NETO, 2008c).

Cap. 2 DAS FERRAMENTAS E DA MATERIALIDADE

2.1 Buscando as ferramentas

Ao buscar as ferramentas para a construção do seguinte estudo, encontro na genealogia foucaultiana um meio de tornar possíveis os desdobramentos requeridos nesta investigação. Nas palavras de Veiga-Neto,

[...] a genealogia faz um tipo especial de história. Como a palavra sugere, trata-se de uma história que tenta descrever uma gênese do tempo. Mas, na busca da gênese, a história genealógica não se interessa em buscar um momento de origem no seu sentido “duro”, isso é, como uma solenidade de fundação em que “as coisas se encontravam em estado de perfeição”, ou se a entendermos como o “lugar da verdade” (2007, p.56).

A genealogia não pretende alcançar uma linearidade dos fatos ou certa continuidade histórica, mas procura a singularidade dos acontecimentos, colocando-se como uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos (REVEL, 2005).

O enfoque genealogista deste estudo não busca a totalização da história curricular, não se conecta a uma perspectiva supra-histórica que se lança em direção a dada segurança pela qual supostamente a história se moveria. Em outros termos, não se buscam aqui histórias nem causalidades lineares que explicariam as atuais configurações curriculares. No entendimento de Dreyfus e Rabinow,

[...] para a genealogia, não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas. A genealogia busca descontinuidades ali onde desenvolvimentos contínuos foram encontrados. Ela busca recorrências e jogo ali onde progresso e seriedade foram encontrados. Ela recorda o passado da humanidade para desmascarar os hinos solenes do progresso (1995, p. 118).

Nesse sentido, nas construções deste estudo, assinalo a relação de imanência entre os ideais projetados pela modernidade e a emergência da maquinaria escolar e de seus artefatos – entre eles, o currículo – como integrantes

de uma mesma episteme, qual seja, a episteme moderna. Desse modo, não se pode descolar tal ideário da própria constituição escolar e curricular, já que os ideais modernos não são anteriores nem dependentes da instituição escolar, mas implicam o seu próprio campo. O que quero dizer é que uma crítica que se quer radical não pode ser pensada a partir e/ou desde a escola e de sua lógica de funcionamento.

Meus esforços também se direcionam para o estabelecimento dos saberes pedagógicos que têm por fundamento os princípios do pensamento platônico. Este, em suas ações, “entende o trabalho intelectual como aquele que é capaz de nos arrancar deste lugar, de nos fazer ascender, capaz de nos levar para fora da caverna, para a luz, para as verdades do mundo” (VEIGA-NETO, 2002a, p.203).

A educação, ao assumir a tarefa de formação e transformação dos seres humanos, tirando-os das trevas para levá-los à luz – *o lado de fora da caverna* –, constrói imagens de currículo intimamente conectadas a certas concepções de conhecimento. Assim, a seleção de conhecimentos e saberes que constituem o campo curricular vem assentando-se sobre uma noção disciplinar de currículo que dispõe os saberes em campos, tidos como independentes e autônomos.

Buscam-se, a partir das articulações dos campos de saberes do território curricular, os “verdadeiros conhecimentos” que permitam conhecer o que é *realmente bom* para que, dessa forma, se evitem possíveis simulacros. *Tornar o homem sujeito*, eis o compromisso dos saberes da educação – e do currículo – ao tomarem para si o *ethos* platônico da transformação e da mudança.

Entendo ser necessário, assim, buscar na sociedade disciplinar as condições que permitiram a emergência do currículo como artefato pensado a partir da maquinaria escolar da modernidade. O currículo assume, nesse contexto, a função de ordenamento dos saberes disciplinares, colocando em funcionamento estratégias e tecnologias de poder que permitem regular ações e saberes, governando as relações/condutas dos sujeitos-alunos com os outros e consigo mesmos.

Para movimentar-me nesse cenário investigativo, foi necessário procurar por elementos teóricos que, assim como fios a serem tecidos, pudessem ir colocando, disponibilizando as ferramentas para a elaboração do texto/trabalho. Nesses trajetos, quero sinalizar aquelas que têm sido percebidas por mim como produtivas e pertinentes a elaboração da presente investigação.

Ao direcionar o olhar aos Parâmetros Curriculares Nacionais como parte da engrenagem pedagógica, tomo-o como um dispositivo de controle. Novamente recorro à Foucault ao referir-me ao termo utilizado, no sentido que lhe dá o autor.

Importa atentar para o dispositivo curricular em seu envolvimento com um conjunto de discursos articulados à implementação e justificção de medidas educacionais, funcionando como uma *rede* que se estabelece entre os diferentes elementos, o que permite regular as práticas discursivas.

É nesse sentido que Foucault, ao referir-se ao dispositivo, tenta demarcar:

[...] um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos (2007b, p. 244).

O autor também aponta para o dispositivo como um tipo de jogo entre os elementos, discursivos e não-discursivos, podendo ser o dispositivo visível como um programa institucional, como elemento que pode justificar uma “prática muda” e que, ainda, “pode funcionar como reinterpretação desta prática, dando-lhe acesso a um novo campo de racionalidades” (FOUCAULT, 2007b, p. 244).

Num terceiro momento, o filósofo pontua o dispositivo como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (FOUCAULT, 2007b, p. 244). Destaca, assim, a função *estratégica* do termo.

Ao reportar-me aos Parâmetros Curriculares Nacionais, intento apreender uma descrição analítica do funcionamento de seus discursos, entendendo ser necessário aqui investigar relances no contingente histórico, o que tornou possível sua emergência e suas reconfigurações contemporâneas. Dessa forma, pergunto pelas condições que tornaram possível a invenção do campo curricular, vislumbrando uma composição de elementos diversos, para problematizar sua produtividade no gerenciamento e governo dos alunos surdos.

Seguindo as direções apontadas, trago para a conversa as noções de poder e discurso, entendendo que elas não podem ser desconectadas das relações apresentadas nos percursos deste estudo. Com o cuidado de não restringir as implicações desses termos na construção do texto, já que perpassam a tecitura

mesma de seu terreno, compreendo a inscrição do poder/saber e do discurso como partes do enredo teórico desta pesquisa. Assim, com o delineamento deste estudo, outras ferramentas vão articulando-se para a elaboração dos entornos investigativos, buscando de forma não fixa ou linear, acertar o *tom* da referida dissertação.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como dispositivo de controle, abarcam um conjunto de discursos heterogêneos, não contínuos, porém articulados entre si, que, em suas discontinuidades, vêm instituindo verdades acerca de como devem ser ensinados e entendidos os sujeitos-alunos surdos a partir de estratégias de subjetivação e governo. Tais discursos são percebidos aqui como “práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem” (FOUCAULT, 1996, p. 52-53).

Nesse sentido é que as práticas discursivas envolvem luta, embate pela instituição de verdades a respeito da surdez, as quais se dão nos jogos de poder, estando ligadas às configurações de saber que emergem do poder e a ele se relacionam. O poder, nessa esteira, pode ser analisado como:

[...] algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. [...] O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação (FOUCAULT, 2007b, p. 183).

É a partir dessas colocações que talvez possa entender a articulação produtiva entre poder e saber, que busca considerar os mecanismos infinitesimais com que o poder investe nos corpos dos indivíduos, assujeitando-os a partir de campos de saber específicos. Dessa forma, o dispositivo curricular reúne saberes de campos discursivos diferentes, fazendo uso de técnicas de poder que requerem a normalização dos sujeitos-alunos – aqui, reporto-me principalmente aos sujeitos surdos, aos quais se direcionam as adaptações e estratégias de trabalho demarcadas pelos documentos analisados.

Nos materiais que conformam o *corpus* empírico desta pesquisa e que serão descritos posteriormente, colocam-se em jogo discursos psicológicos, pedagógicos, médicos, entre outros, enredando ações que visam à construção de referenciais comuns, que atendam as diversidades regionais brasileiras. Busca-se, com a materialização deste documento, o planejamento, o desenvolvimento e a execução

de ações concernentes à apropriação pelos sujeitos-alunos de “*conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários*” (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999), segundo uma racionalidade política que requer a flexibilidade, a produtividade e a inclusão de todos os estratos sociais, de forma ampla e totalitária.

Para justificar suas ações, o dispositivo do currículo faz uso de enunciados científicos que vêm ordenando e classificando com diferentes nomeações a população educacional que requer uma educação especializada, apontando para a superdotação, condutas típicas, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência mental, deficiência visual e deficiência múltipla. Assim, valendo-se de saberes médicos, psicológicos, estatísticos, são conferidos a tais enunciados um estatuto de verdade que lhes permite traçar caminhos e respostas à educação daqueles indivíduos encontrados na periferia da norma, pontuando os tipos e modos de adaptação curricular concernentes à diversidade de necessidades.

Ainda se colocam em jogo proposições morais que levam a entender a materialidade do documento analisado como parte de estratégias que requerem o combate à discriminação, à segregação e à exclusão sociais, atrelando os saberes e fazeres curriculares a um movimento de educação para todos – movimento este que vem atendendo a uma racionalidade política alicerçada no neoliberalismo⁶.

Considero oportuno vislumbrar as articulações do dispositivo de controle quando coloca em prática técnicas de normalização, definindo diferentes “*níveis de adaptações curriculares*” (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p.40) ao demarcar possíveis adaptações, de acordo com certo modelo ou referência de currículo não adaptado. Em outras palavras, poderia dizer que a definição do que precisa ser adaptado requer o entendimento de algo anterior, que não tenha necessidade de adaptação. Assim, as operações de normalização buscam aproximar os atos, ações, comportamentos dos sujeitos-alunos surdos a certos *padrões de normalidade*, entendendo-os como passíveis de intervenção/normalização, tendo como base pedagogias corretivas. Institui-se, dessa forma, a anormalidade surda, tomando-se a surdez como desvio da norma, a qual se centra – nessa relação – na condição ouvinte.

⁶ O neoliberalismo, entendido a partir de uma perspectiva foucaultiana, não aponta para um retrocesso ou para uma diminuição do papel do Estado, mas para a reinscrição de novas táticas e dispositivos que colocam o Estado sob outra/nova lógica. Entre tais táticas, destaco a maximização da liberdade individual dos indivíduos, os quais passam a ser entendidos como portadores de uma faculdade humana fundamental, referente à capacidade de escolher (VEIGA-NETO, 2000). Tais questões serão ampliadas posteriormente.

Nessa direção situa-se aqui também a conformação/normalização das condutas dos indivíduos que se constituem como subjetividades anormais, a partir de uma racionalidade política que vem engendrando saberes tidos como úteis para a fabricação de sujeitos que possam se autogerir, responsabilizando-se por suas condutas. As configurações curriculares vêm atentando, nesse contexto, para a gestão da conduta da população – e aqui ressalto o grupo surdo –, envolvendo este contingente populacional nos processos voltados à produção e ao consumo, atenuando eventuais riscos que possam vir a assolar a coletividade – em relação à baixa renda, à exclusão social, ao desemprego, enfim.

Dessa forma, colocam-se em operação tecnologias de poder para a normalização e governo dos sujeitos-alunos surdos, percebidos a partir de diferentes facetas, o que pode ser vislumbrado num primeiro olhar aos documentos que compõem a materialidade de análise deste trabalho. É dessas questões que passo a tratar de forma mais detalhada na sessão seguinte.

2.2 Materialidade como monumento

Embrenhar-se na materialidade dos documentos, aqui tomados como monumentos discursivos, é deixar-se levar por seus enredos, pela “inquietação diante do que é o discurso em sua materialidade de coisa pronunciada ou escrita” (FOUCAULT, 1996, p.8). O exercício de olhar os monumentos deste estudo, nos lugares e tempos em que foram produzidos, provoca mobilizações.

Ao debruçar-me sobre suas composições, percebo as incitações que esse movimento tem me causado. Na tentativa de apresentar as enunciações e aparatos que permitiram a criação dos documentos aqui referenciados, busco trazer bocados das histórias nas quais tiveram as condições de possibilidade para sua materialização. Reporto-me, assim, nos contornos deste texto, ao contingente histórico dos acontecimentos que constituíram o *corpus* de análise deste trabalho, qual seja, os ***Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais***, bem como ações relacionadas a este documento, podendo citar as ***Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica***, documento produzido pelo MEC/SEESP no ano de 2001, direcionando o olhar ao que concerne

à flexibilização curricular proposta por esses materiais, entendendo-os como partes de uma mesma conjuntura discursiva.

Importa esclarecer, para a discussão que busco empreender no presente texto, o modo pelo qual o discurso é entendido, ou seja, como prática que institui o sentido daquilo que fala. Não há, assim, nenhum significado que exista *fora* do discurso, - das práticas discursivas - e da enunciação.

A inversão que proponho neste estudo requer uma reconfiguração do próprio papel da linguagem – tida aqui no sentido que lhe confere a virada lingüística⁷ –, a partir da qual passo a compreender a significação do campo do currículo e de suas asserções. Para Veiga-Neto, são as práticas que “constroem os significados das ‘coisas do mundo’, ou seja, as coisas do mundo – objetos, fatos, entidades etc. – não têm significado por si só, mas são injetadas de significados pelas práticas” (1999, p. 100).

Não busco na realização deste trabalho, um perspectivismo histórico que *desde fora* responda ao que é o currículo ou que supostamente leve a um melhor conhecimento de seu campo. Busco, sim, em sua historicidade, a própria constituição do que vem a ser o currículo, entendendo-o como artefato escolar, fruto/produto das condições históricas que o compõem e que ele também produz.

Partindo das proposições teóricas deste estudo, não cabem aqui esforços que atentem a um possível desvelamento do currículo, para uma “real apropriação” dos seus significados – que estariam aí, em algum lugar, à espera de revelação –, existindo antes mesmo da enunciação.

Tomo, dessa forma, os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares* como monumentos discursivos que trazem as condições de possibilidade para a constituição de regimes de verdade, alicerçados em jogos de poder/saber específicos, a partir dos quais se passa a pensar em estratégias de flexibilização e dinamização curricular para a educação de *alunos com necessidades educacionais especiais*. Nesse sentido, o documento lança o olhar sobre os alunos surdos, situando-os no enredo das referidas necessidades educacionais especiais, como uma dentre tantas por ele citadas.

⁷ Trago a linguagem a partir do entendimento operado pelo que se convencionou chamar de “virada lingüística”. Assim, “ao invés de ser vista como a própria essência das coisas ou como representação das coisas, a linguagem passa a ser entendida como constituidora das coisas e, enquanto tal, como próprio objeto de conhecimento” (VEIGA-NETO, 1999, p. 100).

Cabe, neste momento, delinear os caminhos que venho percorrendo na escolha dos materiais, que têm como elemento norteador os PCN: *adaptações curriculares*, tendo visto, dentre os critérios de escolha: a abrangência e centralidade do documento que se constitui como parte do discurso curricular oficial no cenário da educação especial; a normatividade e circulação do material nos diferentes espaços educacionais; e, ainda, sua constituição como eixo para a criação de políticas, programas e estratégias, servindo de parâmetro para elaborações curriculares de todo o país, desde a sua criação.

Passo, então, a discorrer acerca do enredamento que foi conformando o terreno das implementações dos PCN: *adaptações curriculares*, o que permitiu sua materialização como dispositivo de controle que atua na regulação da conduta do outro e de si, ao mesmo tempo em que aciona mecanismos de gerenciamento do risco social, a partir de tecnologias de poder específicas.

2.3 Composições

Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares

Trago, nesta parte do texto, fragmentos da materialidade que elegi para problematizar este campo de estudos que temos chamado de currículo. Percorrer as linhas e escritos deste documento oficial leva-nos às suas nuances estruturais, às classificações, separações que vêm situando e diferenciando subjetividades, às quais apresenta níveis de adaptações curriculares e intervenções próprias.

O material elaborado pelo Ministério da Educação (MEC), Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e Secretaria de Educação Especial (SEESP) no ano de 1999 estabelece “*estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*” (p. 23). O documento compõe-se de sessenta e duas páginas de material impresso, trazendo como partes de seu texto, além de referências a políticas e documentos legais, imagens de contextos educacionais onde se implementariam as adaptações. Na época, o presidente Fernando Henrique Cardoso, junto aos Ministérios da Educação, de Educação Fundamental e de Educação Especial, oficializa os PCN: *adaptações curriculares*.

Em suas páginas iniciais, o documento traz o que se poderia chamar de carta **Ao Professor**, escrita pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza,

abordando o “*papel da educação para o novo milênio*”, colocando a necessidade de “*revisão dos currículos nacionais*”, (página inicial, **Ao Professor**, sem numeração) em razão das “*exigências do mundo do trabalho, marcadas pela competição e progresso científico*” (páginas iniciais, sem numeração). Já neste primeiro chamamento, aponta-se para a “*necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras*” (páginas iniciais, sem numeração).

Assim, apresenta-se o documento como resultado da participação de educadores brasileiros, tendo sido elaboradas inicialmente versões preliminares “*por especialistas da educação e de outras áreas, além de instituições governamentais e não-governamentais*” (páginas iniciais; sem numeração).

Logo de início, em seguida à carta **Ao Professor**, o documento também demarca os **Objetivos do Ensino Fundamental**, em que, de forma objetiva, vai pontuando oito objetivos: que os alunos adotem “*atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio à injustiça, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito*” (páginas iniciais, sem numeração); que saibam posicionar-se “*contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais*” (páginas iniciais, sem numeração); que sejam capazes de “*desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, de inter-relação pessoal e de inserção social*” (páginas iniciais, sem numeração); que possam “*conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva*” (páginas iniciais, sem numeração); também sabendo “*questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los*” (páginas iniciais, sem numeração).

A seguir, o documento traz a **Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**, reforçando os objetivos gerais desse nível de ensino. Apresenta, de forma ilustrativa, a caracterização das diferentes áreas do conhecimento que compõem o currículo, bem como os temas a serem trabalhados por todas as áreas; algumas delas seriam: Ética, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho, Consumo.

Vê-se nesta figura a composição de um currículo disciplinar fragmentado em diferentes áreas de conhecimento que se interconectam pela *interdisciplinaridade* de temas que as atravessam. Resgatando a metáfora da árvore, como nos mostra Sílvio Gallo, essas concepções de conhecimento estariam relacionadas à imagem de um currículo arbóreo. Tal concepção de currículo dispõe os conteúdos em disciplinas, tidas como “áreas de saber tomadas de forma autônoma, independente e estanque” (GALLO, 2007, p. 2).

Nesse entendimento de educação e de currículo é que vem se assentando a própria pedagogia moderna, arraigada a uma noção de que:

o mundo, a realidade, constitui uma totalidade que não pode ser abarcada completamente pelo espírito humano. Portanto, é necessário dividir os saberes em áreas, em aspectos distintos, que devem ser estudados, aprendidos e articulados, numa visão enciclopédica [...] podemos dizer que o processo educativo implica a perda da totalidade da *ignorância* para, através da análise (que por sua vez significa a divisão em partes) possibilitar o conhecimento e, finalmente, recuperar a totalidade, agora como *sabedoria* (GALLO, 2007, p. 3).

Ao buscar as relações entre as áreas em que se divide o currículo, não pretendo esgotar, nem mesmo adentrar as proposições de uma imagem arbórea de currículo, ao menos não neste momento. O que proponho é desde já atentar para as possíveis conexões que podem e vêm sendo feitas a partir do material de análise.

Dando continuidade à explanação da materialidade dos PCN, trago a organização deste a partir das distinções presentes no **Sumário**. Tem-se assim:

- *Apresentação*: busca dar um tom aos parâmetros, apresentando-os como medidas necessárias de “*flexibilização e dinamização do currículo*”, que visam a “*atender as condições que venham a diferenciar determinados alunos de seus demais colegas*”, (p. 13) colocando-se como instrumentos de combate à discriminação escolar, ao dispor em seu texto sobre condições iguais de acesso ao currículo por todos os alunos no espaço escolar.
- *Introdução*: aponta para o direito à educação, assegurado pela Política Nacional de Educação, enfatizando a perspectiva de Educação para todos como possibilidade de inclusão (aqui aborda a universalização e a democratização do ensino). Faz referência ao *Programa Toda Criança na Escola* como parte de um movimento nacional pela democratização do

ensino. Em linhas gerais, aporta o caráter inclusivo que o documento assume ao buscar “*atender à diversificação de necessidades dos alunos na escola*” (p. 15), partindo de estratégias de flexibilização curricular para alunos com necessidades educacionais especiais.

- *Educação para Todos*: busca respaldar as ações, de modo a contemplar uma educação que atenda a todos, ressaltando que a *inclusão bem-sucedida* (dos alunos com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino comum) requer um sistema educacional diferente (p. 17). Segue abordando a inclusão escolar, dizendo que esta “*constitui uma proposta politicamente correta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, em um ambiente favorável*” (p. 17), ambiente este, segundo o material, concernente ao espaço da escola comum. No horizonte das proposições legais (Política Nacional de Educação, Lei 9.394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dentre outras), busca-se, nas perspectivas de uma educação inclusiva, o atendimento aos princípios de universalização do ensino, requerendo para tal uma transformação curricular para intervir na diversidade.
- *Educação Especial*: descreve de forma sucinta aspectos gerais referentes à Educação Especial, colocando a sua realização/ação “*transversal em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares [...], exigindo diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos*” (p. 21).
- *Necessidades Educacionais Especiais*: aborda as necessidades educacionais especiais amplamente, identificando-as em situações, tais como: “*crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas; crianças com deficiência e bem dotadas; crianças trabalhadoras ou que vivem nas ruas; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais; crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados*” (p. 23). Logo após, o documento traz a descrição da diversidade dos alunos, compreendida como necessidades educacionais especiais, delineando as características que vêm a definir cada segmento agrupado segundo o reconhecimento de eventuais caracteres identificadores. Sendo assim, abarca: *Superdotação; *Conduas

típicas; *Deficiência auditiva; *Deficiência física; *Deficiência mental; *Deficiência visual e *Deficiência múltipla.

Dando seqüência a essas configurações, o documento PCN: *adaptações curriculares* enfatiza as atribuições do currículo, preocupando-se com as proposições de uma diversidade de tipos e níveis de adaptações de seu campo. Coloca, a partir desse momento:

- *Currículo Escolar*: as primeiras enunciações relativas ao currículo demarcam o modo mesmo como este é pensado, podendo ser visto, conforme o documento, “*como um guia sugerido sobre o que, quando e como ensinar; o que, como e quando avaliar*” (p. 31). A noção de currículo aparece atrelada aos fundamentos educacionais, “*tornando possível a operacionalização destes*” (p. 31), a partir de uma “*dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos*” (p. 31). Novamente, o documento reforça a *necessidade de uma educação inclusiva para todos*, propondo a “*adoção de currículos abertos e propostas curriculares diversificadas, em lugar de uma concepção uniforme e homogeneizadora de currículo*” (p. 32). Outro apontamento a ser destacado nesse segmento refere-se a uma concepção de currículo – pretendida pelos parâmetros – que não busque “*se fixar no que de especial possa ter a educação dos alunos, mas flexibilizar a prática educacional para atender a todos e propiciar seu progresso em função de suas possibilidades e diferenças individuais*” (p. 32).

Quanto a esta última colocação, cabe vislumbrar o sentido ambivalente que a referida enunciação assume ao apontar para a *não fixação no que de especial possa ter*; isso nos remete ao outro não-especial, ao que de não-especial há em outra educação, em outro currículo, que não é flexível. Assim, reconhece o especial em seu oposto, algo não-especial, instituindo, dessa forma, o especial como “o outro lado”, o desvio, o afastamento do que não se constitui como especial. Em outros termos, poderia dizer que aqui se define a anormalidade em relação ao especial, conferindo ao não-especial o estatuto de normalidade⁸.

⁸ Tais questões serão ampliadas posteriormente, no decorrer da pesquisa.

Dando seguimento, o documento traz:

- *Adaptações Curriculares*: nesta parte do texto, são traçadas as possíveis flexibilizações, “*envolvendo graduais e progressivas adaptações do currículo*” (p. 33), que se constituem, assim, em possibilidades de atuação frente às dificuldades de aprendizagem encontradas no cenário escolar. Requer-se um “*currículo dinâmico, alterável, passível de ampliação, para que atenda realmente a todos os educandos*” (p. 33), o que implica critérios que definem: o que o aluno deve aprender, como e quando; quais as formas de ensino mais eficientes; como e quando avaliar. Destacam-se, também, aspectos a serem considerados para uma participação integral e efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais, além de “*características curriculares que facilitarão o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos*” (p. 33).

Os aspectos referentes às adaptações curriculares configuram-se na parte mais extensa do material, trazendo variadas situações de adaptação do currículo concernentes a diferentes níveis, procedimentos, intenções, enfim. Não detalharei por ora tais dinamizações propostas, mas não descartarei sua reincidência nos momentos seguintes deste estudo, onde empreenderei esforços para a descrição e análise das tecnologias de poder imbricadas na produção das subjetividades surdas, presentes nos materiais.

Nesse momento, o documento expõe sobre as adaptações do campo curricular, enfatizando que a maior parte delas “*é considerada menos significativa, já que constitui modificações menores no currículo, sendo facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades, constituindo pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula*” (p. 34). O documento aborda tais adaptações como “*medidas preventivas*” (p. 34). Propõe-se, em dois momentos (*QUADRO 1*, p. 35 e *QUADRO 2*, p. 38):

- *Adaptações Não Significativas do Currículo*, sendo estas: Organizativas; Relativas aos objetivos e conteúdos; Avaliativas; Nos procedimentos didáticos e nas atividades; Na temporalidade.

- *Adaptações Curriculares Significativas*, trazendo como elementos curriculares modalidades adaptativas acerca dos: Objetivos; Conteúdos; Metodologia e Organização Didática; Avaliação; Temporalidade.

Adiante, trata-se das diferenciações relacionadas aos níveis de flexibilização do currículo, colocando-se:

- *Níveis de Adaptações Curriculares*: acontecem em três níveis, sendo eles: Adaptações no nível do projeto pedagógico (Currículo escolar); Adaptações relativas ao currículo da classe; e Adaptações individualizadas do currículo. Além dos níveis de adaptação citados, o documento traz duas categorias:
- 1) *Adaptações de acesso ao currículo*: neste segmento, pontuam-se medidas que constituem as referidas adaptações, sugestões para o acesso ao currículo e, ainda, sugestões de recursos de acesso ao currículo para alunos com necessidades especiais, de acordo com suas especificidades (p. 44). Assim, coloca-se: * *Para alunos com deficiência visual*; * *Para alunos com deficiência auditiva*; * *Para alunos com deficiência mental*; * *Para alunos com deficiência física*; * *Para alunos com superdotação*; * *Para alunos com deficiências múltiplas*; * *Para alunos com condutas típicas de síndromes e quadros clínicos*.
- 2) *Adaptações nos elementos curriculares*: traz medidas para adaptar os elementos do currículo, abarcando: * 2.1) *Adaptações metodológicas e didáticas*; * 2.2) *Adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo*. Traça, ainda, aspectos a serem considerados pelas medidas de adaptação citadas nesse espaço.

Verificam-se, no material analisado, outros capítulos, que apontam:

- *Diversificação Curricular*: nesta seção, argumenta-se sobre a necessidade da realização de adaptações curriculares expressivas, as quais passam a ser vistas como *currículos especiais*. Segundo o documento, esses currículos “*comumente envolvem atividades relacionadas à consciência de si; aos cuidados pessoais e de vida diária, treinamento multissensorial, exercício da*

independência, entre outras habilidades adaptativas” (p. 53). Os currículos aqui relacionados, entendidos também como *ecológicos* ou *funcionais*, devem contar com o auxílio e participação da família, bem como com apoio psicopedagógico, de acordo com as proposições enunciadas no material.

- *Sistemas de Apoio*: os parâmetros definem apoio, neste espaço, como: *“recursos e estratégias que promovem o interesse e as capacidades da pessoa, bem como oportunidades de acesso a bens e serviços, [...] tende a favorecer a autonomia, a produtividade, a integração e a funcionalidade [...]”* (p. 53).
- *Avaliação e Promoção*: aqui são descritos os fatores a serem focalizados pelo processo avaliativo ao se lidar com alunos que apresentem necessidades educacionais especiais. Delineiam-se, para tanto, diferentes concessões à avaliação, pontuando-se asserções relacionadas ao aluno, ao contexto educacional e familiar e, ainda, quanto à promoção dos alunos a outros níveis educacionais.
- *Para não Concluir*: esta seção final busca reiterar a relevância do documento apresentado, enfocando que o *“tratamento diferenciado pode significar igualdade de oportunidades educacionais”* (p. 59), referindo-se, assim, às inúmeras adaptações curriculares elencadas em seu texto, em seus vários níveis e procedimentos. Aponta-se para a promoção da eficácia educativa a partir da perspectiva de uma escola para todos, onde *“a flexibilidade e a dinamicidade do currículo regular podem não ser suficientes para superar as restrições do sistema educacional ou compensar as limitações reais desses alunos”* (p.59), o que torna, nessa perspectiva, indispensáveis as flexões do currículo então descritas.
- *Bibliografia*: neste último momento dos parâmetros, são elencadas as referências de autores e textos oficiais também produzidos pelo Ministério da Educação. Estão entre eles: a Política Nacional de Educação Especial, produzida em 1994; os Parâmetros Curriculares Nacionais, de 1997 (livro 1); referências à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96); a Declaração de Salamanca e linha de ação – sobre necessidades educacionais especiais, publicada em 1994 pelo Ministério da Ação Social (MAS/ Brasília); o Programa Toda Criança na Escola (SEF/MEC), de 1997.

Entre outros textos e autores que constituíram o respaldo teórico do documento, encerram-se as suas sessenta e duas páginas de orientações e delineamentos. Tais escritos enredam-se em regimes de verdade, imbricados em relações de poder/saber que definem seus enunciados como verdadeiros, como aceitáveis, legítimos.

A verdade é entendida aqui como resultante de relações de forças, forjada nos embates discursivos como um de seus efeitos. Assim,

[...] a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (FOUCAULT, 2007b, p. 12).

Nesse sentido, importa compreender o entrelaçamento do documento, haja vista a sua visibilidade e caráter legal, com outras redes de poderes/saberes que permitiram sua produção e a emergência de seus enunciados a partir de um lugar de verdade, conformando-se, assim, como parte dos discursos oficiais na educação e no currículo.

Passo, a seguir, a discorrer acerca de alguns desses discursos e dos cenários que trouxeram as condições de possibilidade para a criação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* na versão: *adaptações curriculares*.

2.4 Visibilidade dos monumentos

Ao trabalhar com as composições que constituem o *corpus* empírico da pesquisa, não têm me interessado as minúcias, nem o detalhamento da materialidade dos documentos manuseados por mim. Também não se situa no horizonte deste trabalho qualquer tentativa de explanação a ser percorrida na descrição totalitária dos materiais ou na exaustão de seus enunciados.

A preocupação com a manipulação da materialidade perpassa pela tentativa de capturar as reincidências discursivas, o que insiste em aparecer de forma recorrente nos apontamentos, descrições e definições pronunciadas nos documentos. Assim, meu esforço dá-se na busca do jogo das proposições que se

colocam em ação para o funcionamento de um dispositivo de controle – o currículo – e de estratégias discursivas que operam na fabricação de subjetividades surdas.

A partir das relações constituídas em concordância com as possíveis ferramentas de análise da pesquisa, passo a apontar as regularidades dos acontecimentos discursivos que me parecem “saltar aos olhos”. As ênfases encontradas no olhar acerca da materialidade permitem a criação de três unidades analíticas, as quais se articulam para a condução/elaboração desta dissertação.

Essas unidades de análise foram aparecendo à medida que passei a explorar, ler e reler os monumentos empíricos aqui tratados. Três eixos de análise aparecem com força: a *norma*, a *gestão do risco* e o *governo*. Sendo assim, proponho tais perspectivas a serem mobilizadas/desenvolvidas nos encaminhamentos investigativos, o que passo a empreender nos próximos momentos desta dissertação, de forma mais pontual.

Talvez caiba apontar essas possibilidades de olhar para a pesquisa como sinalizadoras dos caminhos que esta se dispõe a trilhar. Assim, nas interpelações que este estudo tem enredado e na vibração que me afeta, destaco como uma reincidência de discursos as implicações da norma nas configurações da surdez. Pode-se vislumbrar a localização da surdez no campo discursivo da deficiência, fazendo parte de uma mesma matriz discursiva que a posiciona como um dentre outros tipos de deficiência passíveis de adaptação e, por que não dizer, de normalização.

Esse primeiro propósito de análise, qual seja, a norma, perpassa e compõe a produção do material, em suas especificações, classificações e, centralmente, no olhar clinalizado que confere à surdez ao traçar medidas de acesso ao currículo voltadas ao uso de prótese auditiva, treino de fala e leitura orofacial, buscando o favorecimento e apreensão da linguagem oral, entre outras asserções. A surdez passa, assim, a ser categorizada pelo tipo e nível de perda, alocados em dois grupos: “*surdez leve/moderada*” e “*surdez severa/profunda*” (p. 25, grifo meu).

Nesse sentido, aponta-se para a diagnosticalização dos sujeitos surdos, o que levaria a um “melhor conhecimento” destes, para que, conhecendo-se tais *faltas*, se possam elencar estratégias de correção e de recuperação dos surdos. Dessa forma, ao se conhecerem esses sujeitos e quanto maior a gama de saberes produzidos sobre eles, tanto maior o controle e a ingerência de suas ações. Nesse caminho, diferentes técnicas de normalização são postas em prática no sentido de

capturar os eventuais desvios da norma, desenhando a normalidade a partir das inferências referentes às “anormalidades”. Tem-se nesse campo, a produção da “anormalidade surda” em relação à “normalidade ouvinte”.

O que se coloca em estreita conexão com a primeira unidade de análise é o gerenciamento dos alunos surdos, que, sendo tomados como indivíduos “propensos” ao risco, passam a requerer medidas de contenção, de forma a prevenir possíveis perigos à sociedade. A inclusão, perspectiva assumida pelo MEC/SEESP no documento, aparece, então, como estratégia de administração desse risco social. Evidenciam-se, nesse cenário, enunciados de *combate à discriminação*, de *repúdio a injustiças e a desigualdades*, de *incentivo a atitudes solidárias* e de *flexibilidade e respeito às diferenças* como estratégias de gestão do risco. A Educação Especial aparece, nesse contexto, funcionando como “gerenciadora do risco, como uma espécie de ‘preparação’ e, em muitos momentos, como uma ‘profilaxia’ que se quer, antes de tudo, rastreadora dos riscos” (LUNARDI, 2006, p. 177).

A terceira perspectiva de análise percebida relaciona-se, como citado anteriormente, ao governo das condutas. As interpelações constantes presentes nos materiais apresentam o cuidado de si⁹ e o autogoverno como medidas de ajustamento/regulação e controle.

Percebe-se a instituição do currículo como instrumento capaz de promover o ideário pedagógico da modernidade, formando sujeitos auto-ajustáveis, capazes de gerir a própria conduta, utilizando, para tanto, procedimentos disciplinares, de normalização e controle das ações. Enunciações, tais como, “*respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito*”; “*desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades [...] para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania*”; “*conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis [...] agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva*” (páginas iniciais, **Objetivos do Ensino Fundamental**, sem numeração), colocam-se como agenciadores do autogoverno dos sujeitos. Podem-se perceber as implicações do discurso curricular na demarcação das relações do sujeito-aluno consigo mesmo, conferindo a este a responsabilidade de controlar suas ações, de relacionar-se com

⁹ O cuidado de si é aqui tomado a partir do entendimento que lhe confere Foucault, em sua obra **História da Sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

o próprio corpo e fazer uso do espaço escolar e social a partir do estabelecimento de padrões de comportamento tidos como desejáveis.

Na tentativa de capturar os discursos que vêm se engendrando e articulando na trama das normativas curriculares atreladas ao discurso oficial, busco problematizar os processos desenhados a partir da visibilidade dos documentos.

Cap. 3 A INSTITUIÇÃO DE UM CAMPO DE SABER: EDUCAÇÃO ESPECIAL COMO ESPAÇO DE IN/EXCLUSÃO – CAPTURA E INVENÇÃO DA SURDEZ COMO ANORMALIDADE

3.1 A maquinaria escolar moderna

Neste capítulo, passo a discutir acerca dos arranjos modernos que conformaram espaços institucionalizados de educação, e, sobretudo, de escolarização de massas, a qual se deu “a partir de montagens e combinações, contingentes e feitas às cegas, de práticas físicas e morais, discursivas e não-discursivas” (VEIGA-NETO, 2000, p. 191). Operando o nexos saber-poder, a escola moderna vem funcionando como uma grande maquinaria, implicada na própria constituição da modernidade e do sujeito moderno.

No âmbito das práticas educacionais modernas é que foram se diferenciando saberes e se inventando artefatos pedagógicos. Assim, a própria emergência do termo *curriculum*¹⁰, no final do século XVI, configurou essa engrenagem, demonstrando

uma preocupação tanto com a coerência estrutural (disciplinar), quanto com a seqüenciação (ordem/ordenamento) dos estudos, de modo a impor um maior, mais sistemático e mais impessoal controle ao funcionamento da educação escolarizada (HAMILTON *apud* VEIGA-NETO, 2002a, p. 211).

A emergência do termo *curriculum* “parece ter confirmado a idéia – já refletida na adoção de ‘classe’ – de que os diferentes elementos de um curso educacional deveriam ser tratados como uma peça única” (HAMILTON, 1992, p. 43). Nesse sentido, a corporificação da disciplina (*estrutura*) e da seqüência (*ordo*) no currículo

¹⁰ A palavra latina *curriculum*, adotada pela teorização educacional calvinista, vem a ser entendida como “*pista*” ou “*pista de corrida*” (HAMILTON, 1992).

apontam para a globalidade da estrutura e a completude das seqüências, trazendo um maior controle do processo/espço educacional.

Nesse enredo, o processo de enclausuramento/escolarização da infância para a regulação física e moral remete à separação, distinção e distanciamento de tudo aquilo que se constituía/constitui como “tirania do mundo”, em suas ilusões e imoralidades¹¹. Nesses percursos, a educação foi se conformando como espaço de instrução e regulação das condutas, passando a ocupar um papel central na formação dos indivíduos, visto que, em suas ações se direciona, a

inculcar estereótipos e valores morais em oposição aberta às formas de vida das classes populares e, sobretudo, impor-lhes hábitos de limpeza, regularidade, compostura, obediência, diligência, respeito à autoridade, amor ao trabalho e espírito de poupança (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 82).

Tem-se, no dispositivo curricular, um constructo que se põe a serviço do ordenamento e do controle requeridos pelo projeto moderno e/ou episteme moderna, compelido à fabricação de subjetividades consoantes às tecnologias de poder aqui investidas. Pode-se dizer que funcionou – e tem funcionado - como instrumento de “preservação” da infância, de contenção de um futuro risco – especialmente em relação à pobreza, aos desvios, deficiências –, sobre o que se faz necessário intervir, manipulando e moralizando, no sentido de abarcar qualquer movimento que desestabilize a ordem social. A maquinaria escolar vai, dessa forma, colocando em jogo diferentes técnicas e artefatos, produzindo seus efeitos.

As relações operadas pela engenharia escolar podem ser vislumbradas no pensamento de Comenius¹², a partir do qual foram se configurando as bases em que se assentam a pedagogia moderna e os saberes pedagógicos modernos. Entendendo o homem em sua “natureza educável”, passa-se a pensar sua formação como proveniente de práticas educacionais que precisam ser planejadas de forma racional e controlada, utilizando-se mecanismos específicos para tal finalidade.

¹¹ Varela e Alvarez-Uria explicam que “as novas instituições fechadas, destinadas ao recolhimento e instrução da juventude, que emergem a partir do séc. XVI (colégios, albergues, casas prisões, casas da doutrina, casas de misericórdia, hospícios, hospitais, seminários...) têm em comum esta funcionalidade ordenadora, regulamentadora e, sobretudo, transformadora do espaço conventual” (1992, p. 76).

¹² Com Narodowski, entendo que “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais [...] dispõe elementos sem os quais a Pedagogia moderna seria irreconhecível em suas principais facções e matizes presentes” (2006, p. 16).

Assim, suas proposições delineiam-se a partir do ideal pansófico¹³, onde “todos venham a saber tudo”, levando à instituição de uma “série de dispositivos orientados a produzir uma missão de tal envergadura” (NARODOWSKI, 2006, p. 33) .

Desse modo, a educação na modernidade se constrói a partir de ideais e metas desejáveis que se buscam alcançar para a transformação dos homens – tornando-os, assim, sujeitos. Nesse enredo é que

a escola moderna se constituiu como uma imensa maquinaria cujos princípios proclamados apontaram cada vez mais para os ideais do Iluminismo; e, ao mesmo tempo, como uma imensa maquinaria cujas práticas estiveram sempre mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais (VEIGA-NETO, 2000, p.192).

Cabe pontuar o campo curricular como parte dessa engenharia moderna, pensado/idealizado como artefato capaz de operar o ordenamento no cenário escolar, fazendo funcionar em termos práticos as asserções que se propõe o projeto educacional da/na Modernidade.

3.2 Educação Especial como campo de saber: captura e in/exclusão da surdez

A Educação Especial constitui-se como campo de saber, estando atrelada a uma racionalidade científica moderna, o que confere às suas narrativas regimes de verdade alicerçados em saberes, predominantemente clínicos, respaldados na ciência moderna.

Nesse viés é que as políticas e documentos legais vêm alinhando suas propostas em discursos inclusivos, de *educação para todos*, e direcionando suas ações a toda parcela de sujeitos-alunos não situados em espaços normativos. Dessa forma, “para entender esse contingente populacional a partir da perspectiva educacional, configura-se um espaço que, atravessado por diferentes saberes e poderes, é compreendido por Educação Especial” (LUNARDI, 2004, p. 15).

¹³ Para Comenius, “a pansofia não exclui ninguém: antes, abrange cada um dos habitantes do mundo. Assim, plasmado tal ideal num projeto educativo, o fato de que ninguém fique fora do alcance da pansofia significa que não haverá homens, agora transformados em alunos, que fiquem fora do alcance da disciplina escolar” (NARODOWSKI, 2006, p. 32).

A institucionalização desse terreno¹⁴ e sua emergência como espaço complementar ao ensino comum podem ser percebidas nas adaptações previstas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* quando demarcam medidas paliativas, voltadas à normalização e à superação das deficiências. Tais incidências levam a pensar no caráter regulador operado/assumido pela Educação Especial. É no sentido de manter a ordem e de “ordenar o caos” que tem acontecido a movimentação das práticas desse campo, como práticas normativas e normalizadoras.

Não me deterei, neste momento, na descrição histórica das práticas discursivas e não-discursivas que foram posicionando e inventando os diferentes *desvios*, que nomearam *os outros* ao longo dos processos de significação pelos quais a sociedade tem representado os mais diversos grupos. O que pretendo é apontar para a dimensão construída da noção de deficiência, que tem sido legitimada nos diferentes contornos da sociedade, na tentativa de pensá-la no contexto contemporâneo, em suas proposições curriculares *voláteis e flexíveis*¹⁵.

No espaço da instituição escolar, os alunos “passíveis de adaptação”, aqueles que não têm se encaixado nos desenhos da norma, serão mais bem administrados, controlados, vigiados. Estarão sendo, dessa forma, constantemente interpelados “por processos de objetivação (a partir dos quais se tornarão conhecidos) e por processos de subjetivação (a partir dos quais serão constituídos, constituirão sua identidade)” (HATTGE, 2007, p. 193), reduzindo-se, assim, os fatores de risco¹⁶ que os constituem como perigosos para si próprios e para o contingente social.

Para tanto, a maquinaria escolar utiliza técnicas voltadas a certa operacionalidade. Fonseca explica, acerca da normalização:

¹⁴ Segundo Lunardi, “O campo da Educação Especial, entendido no seu sentido mais amplo e tradicional (corpo de conhecimento pedagógico-didático interessado especificamente na educação de sujeitos com diferentes transtornos físicos, mentais, sensoriais, etc.), emerge no final do século XIX e início do século XX. No entanto, a ausência dessa racionalidade científica em períodos anteriores não significa que não havia movimentos, formas de representar e até mesmo ‘educar’ pessoas que hoje são referidas como sujeitos deficientes” (2003, p. 66).

¹⁵ Volatilidade e flexibilidade relacionam-se a idéia de liquidez trabalhada por Bauman (2001). Nas elaborações desse estudo, tenho utilizado a metáfora cunhada por Bauman (2001), quando ele coloca na raiz da crise moderna [da passagem da modernidade a pós-modernidade], a “acelerada liquefação do mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 2008b, p. 45). Os líquidos, sendo uma variedade dos fluidos, “não fixam o espaço nem prendem o tempo [...] não se atêm muito a qualquer forma e estão constantemente prontos (e propensos) a mudá-la” (BAUMAN, 2001, p.8).

¹⁶ No campo da biopolítica, a noção de risco aparece atrelada a saberes estatísticos, que permitem a instituição de curvas diferenciais de normalidade – assim, o risco é definido pelo posicionamento que cada indivíduo *assume* no diagrama estatístico.

ela envolve a classificação e a qualificação de atos e comportamentos sutis, obriga à escolha entre valores, permitindo a diferenciação dos indivíduos e a mensuração de sua natureza e capacidade, põe em funcionamento um sistema de exercícios repetitivos de acordo com uma conformidade esperada e traça um limite entre os que estão de acordo com a normalidade que estabelece e os que não estão [...] Não faz com que todos sejam iguais, mas sim que todos se pareçam, ao redor de um padrão de normalidade (1995, p.58).

Nessa esteira é que a engrenagem escolar vem marcando o lugar dos excluídos, dos indesejados; ao fazê-lo, acaba definindo certo padrão a ser seguido, aquele tido como desejável, aceitável, colocando-o como referência de normalidade¹⁷ a ser buscada. A Educação Especial, como parte dessa maquinaria, pode ser entendida a partir do conjunto de técnicas e dispositivos que faz funcionar, requerendo a recuperação do corpo que não ouve, que não pensa e/ou não se relaciona conforme a norma que se estabelece (THOMA, 2004).

Importa aqui problematizar as políticas de inclusão que vêm fixando, no cenário educacional, aqueles sujeitos anormais, deficientes, como mais uma dentre outras categorias inventadas pela/na Modernidade. Nessa perspectiva, o projeto pedagógico moderno tenta alcançar a plenitude, a normalidade dos sujeitos-alunos, tendo como eixo normativo um sujeito reflexivo, consciente, centrado, a quem busca formar/conformar em seus fazeres e ações.

Dessa forma, a surdez, vinculada ao discurso da deficiência, da falta, passa a ser fabricada/inventada *como anormalidade*, numa relação que a constrói a partir da comparabilidade com a “normalidade ouvinte”, a qual ocupa um lugar privilegiado nas configurações da norma.

Sem querer alongar-me e procurando dar continuidade às discussões brevemente tocadas por este capítulo, intento colocar sob tensão o binarismo em que têm se assentado as discussões da in/exclusão¹⁸. Para Lunardi, “inclusão e exclusão não são produtos de causa e consequência, o fato de ser surdo e não ouvir não significa estar excluído do mundo auditivo, nem tampouco a protetização ou a oralização dariam o *greencard* para a inclusão” (2001, p. 55; Grifo da autora).

¹⁷ Lopes explica que: “A noção de norma e normalidade se fortalece a partir da noção de média, conceito que tem uma forte contribuição da estatística. Tendo a média como referência e a concepção de diferença como algo exótico ou de falta, que exige paciência, dedicação profissional, formação e tolerância, todos aqueles que são enquadrados aquém ou além da média constituem um grupo que ameaça o rendimento das aulas, a aprendizagem dos ‘normais’, a segurança da turma” (2007, p. 25).

¹⁸ Procurarei discutir as questões atreladas à inclusão entendendo-a num sentido mais amplo, relacionada à sua dimensão política e de funcionamento, principalmente no enredo neoliberal. Tais discussões colocam-se como proposta a ser aprofundada posteriormente.

Compreender a in/exclusão como construções discursivas atravessadas por jogos de poder pode levar a considerar seus deslocamentos e fragmentações, remetendo a outras formas de inventá-las. Assim, podem-se problematizar as condições de possibilidade que se colocam na base das políticas de inclusão e que sustentam suas práticas e representações quanto aos significados e efeitos que elas vêm produzindo.

Nessa perspectiva, procura-se tratar a inclusão no intuito de propor outro olhar sobre suas asserções, considerando-se que:

[...] não é possível defendermos ou negarmos incondicionalmente as políticas de inclusão. Podemos apenas dizer da necessidade de se conviver com o outro sem desejar fazê-lo como nós, sem desejar normalizá-lo, sem enquadrá-lo em nossas narrativas e descrições redutoras que buscam organizar o mundo moderno contemporâneo, simplesmente nos permitindo ter a experiência desse convívio (THOMA, 2006, p.24).

A inclusão não se limita a um lugar a ser povoado por aqueles que se encontram fora de suas ações, não se dá em si mesma, mas no jogo das relações de poder, que ora inclui, ora exclui os diversos grupos e sujeitos, de acordo com os critérios que estabelece naquele momento/espço. Pensar o envolvimento e a produtividade do currículo nessa trama é percebê-lo como espaço de construção discursiva que emerge diariamente nas relações produzidas por aqueles que transitam por seu campo. O currículo se constitui num terreno de possíveis reconfigurações das relações de poder e de outros processos de subjetivação, visto seu caráter provisório e construído.

Com Silva, entendo que “o currículo pode ser visto como um discurso, que, ao corporificar narrativas particulares sobre o indivíduo e a sociedade, nos constitui como sujeitos – e sujeitos também muito particulares” (1995a, p. 195). O currículo, como artefato que engendra a fabricação dos sujeitos que compõe seus enredos, pode ser visto em suas ações e efeitos, o que nos permite pensar que, ao mesmo tempo em que produz práticas e sujeitos, é produzido por eles.

3.3 A constituição da surdez como grupo de risco e a produção da anormalidade surda

*“A normalidade vê-se mais forte e protegida quando não é notada”
(BAUMAN, 2000, p.146).*

O currículo, compondo a maquinaria escolar moderna, põe em funcionamento estratégias de normalização e de contenção do risco, produzindo o grupo surdo como um grupo de risco que precisa ser conhecido, acompanhado, tutelado, a partir do enredamento de mecanismos de disciplinamento e controle que operam na fabricação do sujeito projetado pela modernidade. Tal investimento se dá no sentido de produzir e assegurar a normalidade indispensável à diagramação do ordenamento moderno.

É dessa forma que, ao desenharem-se suas fronteiras e seus limites, no anseio da aniquilação do *caos* – para o devido *encaixe* de seu projeto –, fabricaram-se os estranhos como aqueles que encobrem as linhas fronteiriças e não se enquadram nos mapas sociais delineados pela modernidade (BAUMAN, 1998). Seguindo o pensamento do autor,

sob a pressão do anseio da moderna constituição da ordem, os estranhos viveram, por assim dizer, num estado de extinção contida. Os estranhos eram, por definição, uma anomalia a ser retificada. Sua presença era a priori definida como temporária, tanto quanto a etapa, atual e fugaz, na pré-história da ordem ainda por vir (BAUMAN, 1998, p. 30).

Nesse panorama é que as políticas educacionais voltam seus fazeres e dizeres a uma educação que se quer *para todos*, alicerçando suas ações em campos de saber específicos que lhe possibilitariam administrar e controlar todo o corpo educacional. Forma-se, assim, um aparato de saberes pedagógicos que visam a intervir em todos aqueles sujeitos localizados *fora* da chamada *zona de inclusão*. O que quero dizer é que se cria aqui um conjunto de *expertise*, ou “de práticas que venham ao encontro de todos aqueles sujeitos que, por diversas razões [...] não se encontram situados, ou melhor, não se localizam nos espaços normativos da sociedade” (LUNARDI, 2003, p. 63). Tem-se, então, a instituição de um aparato pedagógico moderno de saberes para a captura daqueles sujeitos alunos que a

própria modernidade fabricou – tem fabricado – como *não-aprendentes, inaptos, excluídos, anormais*¹⁹.

Se a inclusão e a exclusão participam do mesmo jogo²⁰, onde se passa a incluir para excluir (VEIGA-NETO, 2001), pode-se entender que, para incluir, é preciso, antes de tudo, excluir. Só se pode incluir alguma coisa ou algo excluído que se localiza *fora* ou à margem das então pensadas fronteiras que definem a inclusão, sendo preciso que se produza, nesse jogo, o que vem a ser a exclusão.

Nesse sentido, o gerenciamento do risco incide sobre todos – tanto sobre aqueles tidos como excluídos, quanto sobre os incluídos – para que permaneçam na *zona de segurança* em que estão. A inclusão coloca-se na ordem do controle, da flexibilidade e volatilidade, onde o controle se dá sobre todos e cada um, fazendo com que cada sujeito seja capaz de seu *autogoverno*; isso, num princípio neoliberal, passa a ser potencializado ou *maximizado*, fazendo com que cada um gerencie o próprio risco. Há uma normalização constante pela vigilância do indivíduo sobre si mesmo.

O currículo, desse modo, precisa flexibilizar-se a ponto de possibilitar isso, esse gerenciamento constante (do indivíduo) sobre si mesmo. Fazendo referência à imagem de um currículo maleável, poderia entender que tal flexibilidade, como possibilidade ou tentativa de redução de uma referência arbórea de currículo ou de currículo disciplinar, permite pensar nas suas ramificações como a maleabilidade de um controle que se quer ininterrupto. Quero dizer com isso que o desenho da imagem disciplinar do currículo – em outros termos – pode ser usado para justificar a necessidade de se estabelecerem estratégias de adaptação ou de modificação curricular para que tal currículo, *agora sim*, possa se estender e atender a todos²¹.

Obedecendo a uma ordem neoliberal de governo, a maleabilidade do currículo dissemina-se a ponto de atingir todos – todo o corpo educacional – e cada

¹⁹ Com Lunardi, entendo que a Educação Especial se constituiu/ se constitui como uma estratégia para garantir o processo de inclusão e a normalização deste contingente educacional situado na periferia da norma (2006).

²⁰ Trago a inclusão/exclusão como participes de um mesmo jogo de poder, que ora inclui e ora exclui os sujeitos, dependendo das relações de forças que os posicionam de diferentes formas, em contextos também diferenciados. Assim, “o binômio inclusão/exclusão, não pode mais ser pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas” (LUNARDI, 2001, p.32).

²¹ Com isso quero apontar para uma redução – ou tentativa de redução - da disciplinaridade curricular. Desenvolverei esta questão no próximo capítulo.

indivíduo, levando à autovigilância como um mecanismo que permite a constante normalização e o gerenciamento do risco, operando a partir de uma suposta *liberdade de escolha*. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que o indivíduo “é livre”, ou melhor, que se acentua essa *sensação de liberdade de escolha*, mais ele pode e deve ser responsabilizado por aquilo que faz de si mesmo, por aquilo que escolhe. Nesse panorama, a *culpa* de estar fora dos padrões normativos estabelecidos, fora da tão requerida *zona de segurança*, cabe ao indivíduo, e tão somente a ele.

Atentando-se para as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*, é possível vislumbrar certo *alargamento* do entendimento de seu campo. De acordo com o material:

Tradicionalmente, a educação especial tem sido concebida como destinada apenas ao atendimento de alunos que apresentam deficiências (mental, visual, auditiva, física/motora e múltiplas); condutas típicas de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos ou psiquiátricos, bem como de alunos que apresentam altas habilidades/superdotação. Hoje, com a adoção do conceito de necessidades educacionais especiais, afirma-se o compromisso com uma nova abordagem, que tem como horizonte a inclusão. Dentro dessa visão, a ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são frequentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (BRASIL. MEC/SEESP. 2001, p. 43-44).

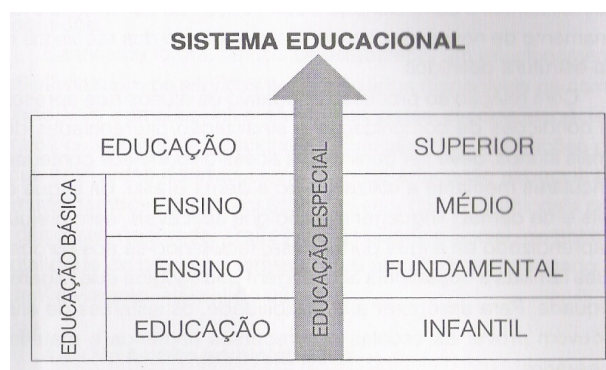
Esse alargamento visa a atender às configurações biopolíticas de prevenção e controle, colocando a inclusão como um grande dispositivo de governo na produção e regulação de grupos de risco – um dispositivo necessário à produção de subjetividades consoantes com uma racionalidade neoliberal.

Tal mobilidade do campo de saber chamado de Educação Especial responde à sua inscrição no terreno das práticas discursivas de inclusão, que têm se apresentado como imperativo no cenário social contemporâneo. Assim, a Educação Especial é produzida e ao mesmo tempo produz saberes que permitem *categorizar*, *hierarquizar* e *subdividir* as classificações que requerem a fixação das identidades a partir de conhecimentos médicos e estatísticos, dentre outros.

É nesse sentido que a Educação Especial é colocada pelas *Diretrizes Nacionais* como

um processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todos os níveis, etapas e modalidades da educação (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p. 27-28; grifos do material).

A Educação Especial, a partir do delineamento de seu campo e de seu atual entendimento, insere-se nos diferentes níveis de educação escolar, assumindo em suas ações um caráter inclusivo. Dessa forma, é “concebida para possibilitar que o aluno com necessidades educacionais especiais atinja os objetivos da educação geral”²². Ela deverá apoiar, complementar, suplementar e até mesmo substituir o ensino comum sempre que necessário for à inclusão do contingente educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais. Tal enredamento desse campo específico de saber como “parte integrante do sistema educacional brasileiro, em todos os níveis de educação e ensino”²³ pode ser visto no seguinte quadro, ilustrado pelas Diretrizes (BRASIL. MEC/SEESP. 2001, p. 38):



Com Lunardi (2003), busco entender as noções de suplementação, complementação, substituição, que compõem o campo da Educação Especial, em proximidade da perspectiva histórica do controle social, percebendo sua emergência como estratégia de regulação. Este delineamento se faz importante tendo em vista sua articulação com o terreno da medicina social²⁴, que se relaciona à tecnologia do

²² Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.29).

²³ Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.38).

²⁴ Segundo Lunardi, “a noção de social atrelada à medicina moderna está intimamente relacionada com o surgimento do capitalismo em fins do século XVIII e início do século XIX. Essa racionalidade política, segundo Foucault (1998), rompe com a idéia de que a medicina moderna, na medida em que

corpo populacional, o qual pode ser compreendido a partir do exercício do biopoder²⁵.

Ao acionar mecanismos de regulação é que a Educação Especial conecta-se ao campo da medicina social, centralmente no que tange ao controle da população, a partir da biopolítica²⁶, opera assim ferramentas de controle e de regulação dos sujeitos alunos no espaço educacional – o que pode ser visto com relação à surdez.

Com Veiga-Neto e Lopes, argumento que “as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar – são dispositivos biopolíticos para o governo e o controle das populações” (2007, p. 947). Assim é que busco o que poderiam ser as *peças* dessa maquinaria escolar, a qual, operando o nexo poder-saber, tratou de inventar espaços de educabilidade a partir de saberes específicos para a produção de subjetividades, em consonância com determinada ordem de governo. Nesse sentido, podemos atentar para os operadores que têm movimentado o dispositivo curricular e as ordenações dispostas por eles na maquinaria escolar (VEIGA-NETO, 2008b).

O currículo é constituído e se constitui, nas configurações da sociedade disciplinar, como um dos meios mais eficazes de disciplinamento e regulação. Enquanto opera pela individualização de suas ações e fazendo uso de técnicas disciplinares, o dispositivo curricular também regula a conduta da população, gerindo a vida e contendo o risco. Opera, assim, de forma produtiva no cenário da sociedade de controle, pela correlação de tecnologias disciplinares e biopolíticas.

Passo a discorrer de forma um pouco mais detalhada sobre tais questões nos capítulos a seguir, tendo em vista sua relevância para o presente estudo.

é ligada a uma política capitalista, é uma medicina individual” (2003, p.91). Entendendo a medicina social como uma estratégia biopolítica, sendo o corpo populacional alvo do biopoder, pode-se dizer que essa medicina volta-se ao controle da saúde e do corpo, principalmente dos grupos mais pobres – no sentido de capacitá-los ao trabalho e de reduzir os riscos sociais que estes representam (LUNARDI, 2003).

²⁵ O biopoder refere-se a uma nova tecnologia de poder, que “se instala se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc.” (FOUCAULT, 1999).

²⁶ Importa dizer que, a partir de Foucault, a biopolítica é entendida como “a maneira pela qual se tentou, desde o séc. XVIII, racionalizar os problemas propostos à prática governamental, pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças...” (FOUCAULT, *Resumo dos Cursos do Collège de France* (1970-1982), 1997, p. 89).

Cap. 4 DA CRISE DA RAZÃO À LIQUIDEZ PÓS-MODERNA: DESLOCAMENTOS CURRICULARES

“A própria modernidade é definida por crise, uma crise nascida do conflito ininterrupto entre as forças imanentes, construtivas e criadoras e o poder transcendente que visa a restaurar a ordem” (HARDT; NEGRI, 2006, p.93).

Ao pensarmos nos movimentos curriculares desde o acontecimento de sua emergência no século XVI, deparamo-nos, na paisagem atual, com certa *crise* ou sensação de *crise*, arraigada ao próprio projeto moderno pela não-concretização dos ideais das Luzes, os quais almejava alcançar (LIPOVETSKY, 2004).

O distanciamento das promessas iluministas voltadas à autonomia, criticidade, liberdade, a que os indivíduos deveriam chegar pela efetivação do projeto moderno, tributário da razão, leva a certo *agravamento* ou aumento da “sensação de crise”. Esta pode ser entendida como “a própria manifestação do diferencial entre as tentativas de prever e dominar o acontecimento e seu caráter justamente imprevisível” (VEIGA-NETO, 2008, p.42).

À medida que a Modernidade entra em crise, ou pode ser entendida *como crise* (HARDT; NEGRI, 2003), a engrenagem escolar, sendo parte de suas atribuições, também entra em crise ou pode ser lida como *crise*. Sobre tais questões, é preciso ressaltar que não se trata de discutir aqui o sucesso ou insucesso da escola na busca da conscientização, libertação ou democratização social. Trago a noção de crise na tentativa de tecer uma problematização em torno das proposições escolares modernas em sua ancoragem nos ideais do Iluminismo, entendendo-as como partes de uma mesma episteme.

A partir dessa articulação produtiva entre escola e modernidade, tento mostrar que o que geralmente se vê como problema “faz parte das próprias condições de possibilidade do funcionamento da escola moderna e do sujeito moderno” (VEIGA-NETO, 2000, p.192). Nessa esteira teórica, entendo o currículo como um dispositivo *inventado* pela máquina escolar, sendo peça importante para seu funcionamento. A

invenção²⁷ remete-nos ao caráter criativo da linguagem na constituição do mundo. Poderia dizer que a invenção responde à contingência dos jogos de poder no embate por efeitos de verdade – que não são em si nem verdadeiros nem falsos, mas aos quais se atribui *status* de verdade.

4.1 Solidez e Crise da Racionalidade Moderna

“No embate entre as forças da transcendência – até agora mais poderosas – e as forças da imanência, agora a balança parece estar pendendo a favor da imanência”
(VEIGA- NETO, 2008b, p.44).

Entendendo a implicação entre Modernidade e crise, sublinho o embate das forças da imanência com as forças da transcendência a partir dos entornos do mundo moderno. Nesse intrincado jogo de poder, a transcendência medieval, enfraquecida pelo pensamento e ações renascentistas, organiza forças para seu restabelecimento (VEIGA-NETO, 2008b), dando condições para o que tem sido visto por alguns autores como *segunda modernidade*²⁸ (HARDT; NEGRI, 2006).

Nesse conflito, a imanência permaneceu à espreita, e é ela que por vezes vem e “bate à porta”, no desejo de ser lembrada, de ser *revisitada*. Essa vontade de seu retorno tem desestabilizado os alicerces de sustentação, as narrativas mestras sobre as quais a modernidade se consolidou. É a solidez de um mundo que se pretendia/dizia seguro, confiável, reto, ordeiro, sacralizado, que foi/é colocada em cheque pelas forças imanentes.

Essa luta permanente passa a ser entendida como a *chave* do conceito de modernidade - tendo sido refreada de forma eficaz - para Hardt e Negri (2006). Estes autores, ao tratarem do segundo modo da modernidade, em que a imanência é refreada pelo aparelho transcendente, dizem que:

²⁷ As invenções, entendidas como criação/criações, não se fazem amorfas, iguais a tantas outras, e nem resultam de pontos isolados de erupção, em que sejam criadas, mas “passam a existir, como o resultado de um ato de força, de imposição de sentido” (SILVA, 2003, p.47).

²⁸ Para Hardt e Negri, a Modernidade aparece em dois modos. O primeiro modo, ou primeira modernidade, se dá como um processo *revolucionário* que “destrói suas relações com o passado e declara a imanência do novo paradigma do mundo e da vida. Desenvolve conhecimento e ação como experiência científica e define uma tendência à política democrática, colocando humanidade e desejo no centro da história”. Esse movimento provoca o que seria uma *contrarrevolução*, “uma iniciativa cultural, filosófica, social e política que, por não poder voltar ao passado nem destruir as novas forças, procurou dominar e expropriar a força dos movimentos e dinâmicas emergentes. Este é o segundo modo da modernidade, construído para combater as novas forças e estabelecer um poder para dominá-las [...] O segundo modo da modernidade joga um poder constituído transcendente contra um poder constituído imanente, ordem contra desejo” (2006, p.92).

o projeto contra-revolucionário de resolver a crise da modernidade desdobrou-se nos séculos do Iluminismo. O desafio básico desse Iluminismo foi dominar a idéia de imanência sem reproduzir o dualismo absoluto da cultura medieval construindo um maquinismo transcendental capaz de disciplinar uma multidão de sujeitos formalmente livres (2006, p. 96).

Sem me deter nessas questões, quero apontar a negatividade que tem sido atribuída à crise, argumentando que, a partir dela e com ela, dispomos da possibilidade de *movimento*. É nesse sentido que Veiga-Neto (2008b) tem vislumbrado a positividade da crise²⁹. Com Bauman, “somos levados a dizer que hoje em dia a própria idéia de crise [...] está em crise” (2000, p.144).

O embate ininterrupto que tem desterritorializado a “solidez” ou a vontade de solidez moderna atinge centralmente o campo curricular, imbricado na própria constituição da modernidade e do sujeito moderno. Nesse sentido é que ponho sob tensão as formas pelas quais a crise da escola e do currículo vem sendo apresentada, ora como consequência de um *desvirtuamento* dos caminhos da razão e do progresso, ora como um grande *caos* instaurado pelas *incertezas* de tempos pós-modernos ou, ainda, pela fragmentação disciplinar que distanciaria ou impossibilitaria o resgate da totalidade do homem³⁰ – totalidade correspondente a uma essência da qual todo ser humano seria dotado.

Nesses termos, ações voltadas à *inter-*, *pluri-* e *transdisciplinaridade* curricular, assim como as adaptações e flexibilizações do currículo, se apresentam, se não como *saídas para crise*, ao menos como tentativas para tal. Temos com isso também a proliferação de diferentes tipos de currículo, voltados às diferentes parcelas de sujeitos alunos, frutos das categorizações e classificações modernas.

Ainda, ao deslocar a noção de crise, Bauman (2000) aponta que ela

não é apenas a situação em que se chocam forças de natureza conflitante [...] mas antes e acima de tudo um estado no qual *provavelmente nenhum formato emergente se consolida e dura muito tempo*. Em outras palavras, não é o estado de *indecisão*, mas o de *impossibilidade de decisão* (p. 148; grifos do autor).

²⁹ A positividade apontada refere-se à própria construção da palavra *crise*, cabendo destacar que esta “etimologicamente, tem muito mais a ver com o termo **criterion** – princípio que usamos para tomar a decisão certa – do que com a família de palavras associadas a ‘desastre’ ou ‘catástrofe’ na qual costumamos hoje localizá-la” (BAUMAN, 2000, p.144). Assim, ao trazer a crise como positiva, o autor não está remetendo seu sentido a algo “bom” ou “necessário”, mas apenas trazendo suas possibilidades de movimento. Poderia dizer da desestabilização dos princípios metafísicos que têm colocado as formas de explicar e produzir a vida, o homem.

³⁰ Dentre outros “problemas” relacionados à escolarização moderna.

Entendendo a crise como o próprio percurso e não como uma desarticulação deste (SANTOS, 2006), parece-me haver uma afinidade entre as flexibilizações curriculares e as relações de forças que têm se colocado na produção de subjetividades no contexto neoliberal. Assim, um currículo maleável, voltado às diversidades e pluralidades sociais, passa a ser pertinente, tendo-se em vista essa *impossibilidade de decisão* cunhada por Bauman, e também porque consegue se *disseminar* e atingir todos. Torna-se fácil, então, perceber que nada escapa – ou deveria escapar – aos controles curriculares.

Nesse diagrama, evidenciam-se as inúmeras adaptações pautadas pelos PCN: *adaptações curriculares*. Vislumbra-se a forte recorrência e a proliferação de tipos e níveis de adaptações do currículo – que se estabelecem pelas classificações, diferenciações e esquadrinhamentos – construídos pelas elaborações de ordenamento e dinamização curricular.

Pode-se verificar tal infinidade de adaptações a partir da materialidade, sendo elas especificadas inicialmente em dois quadros: *Adaptações não significativas do currículo* (QUADRO I; pág. 35) e *Adaptações significativas do currículo* (QUADRO II; pág. 38). Em decorrência destas, elencam-se diversas adaptações referentes ao processo de *ensino-aprendizagem*, aos *objetivos* e *conteúdos*, à *avaliação*, *temporalidade*, *organização*, enfim. Logo após esses dois quadros, são apresentados os níveis de adaptações curriculares, dentre estes: * Adaptações no nível do projeto pedagógico (currículo escolar); * Adaptações relativas ao currículo da classe; * Adaptações individualizadas do currículo (pág. 40-44). Ainda, “*além da classificação por níveis, as medidas adaptativas podem se distinguir em duas categorias: adaptações de acesso ao currículo e nos elementos curriculares*” (p. 44).

O currículo, como artefato social e integrando a engenharia escolar, atua na fabricação de sujeitos alunos atendendo a certa lógica de governo. Em outras palavras, funciona como uma estratégia para a produção de subjetividades consoantes com os princípios de governo neoliberais, enredados numa *educação para todos*. Poder-se-ia entender dessa forma a flexibilização do seu campo como estratégica, ou seja, como uma estratégia requerida por este projeto neoliberal de governo que aciona dispositivos – dentre eles, o currículo – para responder a uma urgência histórica específica.

Tal racionalidade, alicerçada num princípio inclusivo assumido pela política educacional do país, preconiza e justifica as ações curriculares na universalização

do atendimento educacional e na democratização do ensino (PCN: adaptações curriculares):

A perspectiva de educação para todos constitui um grande desafio, quando a realidade aponta para uma numerosa parcela de excluídos do sistema educacional sem possibilidade de acesso à escolarização, apesar dos esforços empreendidos para a universalização do ensino.

A escola que se espera para o século XXI tem compromisso não apenas com a produção e a difusão do saber culturalmente construído, mas com a formação do cidadão crítico, participativo e criativo [...]

[...] depreende-se a importância da educação escolar no exercício da cidadania que implica a efetiva participação da pessoa na vida social [...] (BRASIL. MEC/SEESP. PCN 1999, p.15; grifos meus).

Para atender a essa numerosa parcela de excluídos e efetivar a participação crítica do aluno cidadão, o currículo passa a ser focalizado como agenciamento de escolarização envolvendo todos e assim dinamiza-se para o atendimento à diversidade. Nos seguintes excertos do material, assinados pela Secretaria de Educação Fundamental e Secretaria de Educação Especial, tal configuração se faz necessária, tendo em vista a diversidade social.

Com base no reconhecimento da diversidade existente na população escolar e na necessidade de respeitar e atender a essa diversidade, o presente trabalho focaliza o currículo como ferramenta básica da escolarização (p.15).

Considerar a diversidade que se verifica entre os educandos nas instituições escolares requer medidas de flexibilização e dinamização do currículo para atender, efetivamente, às necessidades educacionais especiais [...] (p. 13).

[...] viabilizar a todos os alunos, indiscriminadamente, o acesso à aprendizagem, ao conhecimento e ao conjunto de experiências curriculares disponibilizadas ao ambiente educacional, a despeito de necessidades diferenciadas que possam apresentar (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 13; grifos meus).

A flexibilidade requerida para a viabilização educacional na diversidade passa a ser encarnada pelo currículo, servindo como estratégia de governo. A educação para todos configura-se como uma grande meta do sistema educacional alicerçada nessa nova ordem mundial, que Hardt e Negri (2006) têm chamado de

Império³¹. Respalhada na diversidade, a inclusão *de todos* no cenário escolar tem levado à incorporação, diferenciação e administração da diferença (HARDT; NEGRI, 2006), trazendo-a ao enredo discursivo da pluralidade. Nesse jogo, a diferença pode ser administrada, incluindo todos em seu horizonte de ação: “a escola torna-se um local privilegiado de gestão do risco social” (HATTGE, 2007, p.192).

A *ameaça da exclusão*, caracterizada em geral pelo não-acesso aos espaços sociais – e aqui me volto aos procedimentos educacionais de ensino –, requer a manutenção da diferença, seu controle e vigilância para a minimização dos fatores de risco alinhavados pela exclusão. Cabe aqui atentar para a noção de risco cunhada por Foucault durante o curso *Segurança, Território e População* no ano de 1978, em relação ao aparecimento da estatística como campo de saber em meados do século XVIII. O cálculo dos riscos pelo conhecimento estatístico leva à apreensão de riscos diferenciais, ou seja, a configuração de zonas de risco mais e menos elevadas, definindo-se assim o que vem a ser *perigoso* em relação ao risco.

A diferença, ao ser capturada pelo viés da deficiência, torna-se um risco retratado pelo *perigo* proveniente da exclusão. Dada a incapacidade de o deficiente prover suas necessidades em razão de inaptidão física, mental, de seu comportamento, por falta de formação e/ou exigir cuidados constantes (CASTEL, 1987), institui-se a necessidade de seu gerenciamento por *experts*, dentre eles, pedagogos, educadores especiais e demais profissionais da educação, os quais se tornam responsáveis pela gestão da vida desses indivíduos.

No espaço escolar é que os alunos com necessidades educacionais especiais e aqueles nomeados deficientes poderão ser mais bem administrados e interpelados por processos de objetivação e subjetivação, que reduzirão os fatores de risco que os tornam perigosos para os outros e para si mesmos (HATTGE, 2007). A educação para todos como viga mestra da ordem e dos tempos de Império vislumbra a responsabilidade que deve ser assumida por todos no empenho pela inclusão.

³¹ Para Hardt e Negri, “a soberania tomou nova forma, composta de uma série de organismos nacionais e supranacionais, unidos por uma lógica ou regra única. Esta nova forma global de economia é o que chamamos de Império [...] A transição para o Império surge do crepúsculo da soberania moderna. Em contraste com o imperialismo, o Império não estabelece um centro territorial de poder, nem se baseia em fronteiras ou barreiras fixas. É um aparelho de *descentralização* e *desterritorialização* do geral que incorpora gradualmente o mundo inteiro dentro de suas fronteiras abertas e em expansão. O Império administra entidades híbridas, hierarquias flexíveis e permutas plurais por meio de estruturas de comando reguladoras. As distintas cores nacionais do mapa imperialista do mundo se uniram e mesclaram, num arco-íris imperial global” (2006, p.12-13; grifos dos autores).

Dessa forma, todos são convocados a participar do movimento inclusivo, que se justifica pelo combate à discriminação e à segregação sociais, tornando-se agentes de controle do risco.

A inscrição da diferença no discurso da diversidade leva à sua tradução como elemento natural da existência humana (BHABHA, 1998). Entendida como variedade recorrente na condição dos seres humanos e no espectro da igualdade, a diferença passa a ser festejada, aparecendo como oportuna ao convívio e ao respeito às diferenças. No enredo da pluralidade cultural, a diversidade remonta ao exercício da tolerância como uma prática desejada e até mesmo indispensável ao empreendimento da in/exclusão. Na miscelânea da diversidade, “todos ganham” ao conviverem com as “diferenças” - colegas, professores, pais –, ao serem *tolerantes*, *flexíveis*, já que esta se apresenta como uma transformação pessoal enredada no melhoramento e harmonização social.

Assim, todos terão a oportunidade de tornarem-se pessoas mais sensíveis e predispostas ao convívio³² num cenário social em que “se minimizam as funções do estado e os sujeitos passam a ser responsáveis, não só pela gestão de suas vidas, como também pela coletividade, através da realização de trabalhos voluntários e do empresariamento de si” (HATTGE, 2007, p.198). Empresariando a si mesmo é que cada indivíduo tem sido responsabilizado pelo seu próprio sucesso ou fracasso.

Nessa esteira, procuro mostrar o modo pelo qual as tecnologias de subjetivação têm-se refinado fazendo com que o currículo funcione como um dispositivo biopolítico de regulação e controle que opera na constituição de sujeitos alunos desejados pelo ensejo político atual.

É a busca pela estabilidade do tempo e de fixação das subjetividades que constrói a ideia de um sujeito moderno uno, centrado, que se entende capaz de ser sujeito, apesar do assujeitamento a si mesmo (VEIGA-NETO, 2008b). O currículo, como dispositivo pedagógico que opera na fabricação dos sujeitos alunos, põe em ação diferentes tecnologias de poder-saber, consoantes com racionalidades governamentais específicas.

Com relação ao delineamento das técnicas colocadas em ação pelo currículo, tratarei a seguir dos deslocamentos de mecanismos disciplinares a mecanismos de controle, a fim de discutir as atuais produções desse artefato. Para tanto, farei um

³² Esta é a proposição dos discursos alicerçados na diversidade, ao colocarem o ganho que todos teriam ao conviverem com as diferenças, com os diferentes.

breve esboço do itinerário da sociedade disciplinar e da emergência da sociedade de controle, procurando aproximar o caráter volátil e flexível assumido pelo currículo e a liquidez decorrente dos tempos que Lipovetsky (2004) aponta como hipermodernos.³³

4.2 Da disciplina ao controle: movimentos curriculares

No trânsito curricular que desloca a ênfase dos mecanismos disciplinares aos mecanismos de controle é que pretendo vislumbrar a produtividade dos discursos curriculares oficiais – aqueles aos quais se atribui estatuto de verdade – na paisagem educacional, para apreciar as práticas discursivas que têm posicionado e fabricado os sujeitos alunos surdos no itinerário da governamentalidade neoliberal.

Ponto a passagem das sociedades disciplinares às sociedades de controle vislumbrando o deslocamento das *técnicas curriculares* e entendendo que tal movimento responde a uma mudança de ênfase nos próprios mecanismos de funcionamento e de constituição de tais sociedades, e não na desconsideração ou substituição de uma pela outra. Dito de outro modo, não me refiro aqui ao que seria uma evolução social ou curricular, entendida a partir de uma linearidade das relações espaço-temporais, visto que a própria ideia de evolução é posta sob suspeita pela análise genealógica – ao passo que a descontinuidade se coloca dentre suas características.

Como explica Foucault (2007a), a partir dos mecanismos disciplinares,³⁴ pode-se entender a constituição do indivíduo moderno, sendo este efeito e objeto das relações de poder e de saber. Os processos disciplinares “determinam as condições de aparecimento do indivíduo, que surge como o efeito-objeto de um

³³ Não se trata aqui de discutir as formas pelas quais diferentes autores têm se referido à contemporaneidade, se é este um tempo pós-moderno, hipermoderno, pós-estruturalista, se vivemos na modernidade tardia ou se ainda estamos na modernidade. Certamente, existem variados e interessantes argumentos para a diferenciação destes modos de nomear o tempo presente, mas centrar-se neles poderia levar à busca pela definição do ponto de *origem* e de *término* da modernidade, o que dependerá dos critérios estabelecidos para tal diferenciação. Dito de outro modo, tal desdobramento remeteria ao ponto de referência pelo qual se vai olhar o projeto moderno. Assim, não está na pauta deste estudo a precisão das nomeações referenciadas, tendo em vista que isso não se constitui como um “problema” frente à teorização que alicerça este trabalho. Faço uso de diferentes nomenclaturas, empregando-as de acordo com o autor consultado, utilizando com maior recorrência os termos *pós-modernidade*, *pós-estruturalismo*, *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001) e *hipermodernidade* (LIPOVETSKY, 2004).

³⁴ Para uma leitura mais aprofundada, *vide* Foucault. M. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. 34 ed. Petrópolis: Vozes, 2007a.

investimento analítico” (FONSECA, 1995, p.75). Nesse sentido é que o indivíduo moderno não pode ser pensado senão como produto dos procedimentos disciplinares, implicados na própria modernidade – indivíduo que ao mesmo tempo produz o projeto no qual está enredado e também a si próprio, a partir de tecnologias de subjetivação, pelas quais se torna ou passa a ser visto como sujeito. Conforme Fonseca,

o indivíduo moderno, produto da disciplina, não é um elemento anônimo de uma massa amorfa, mas possui uma identidade da qual dependem as suas marcas mais profundas de utilidade e docilidade (1995, p.78).

Com relação às asserções e funcionamento das técnicas disciplinares, busco vislumbrar os desdobramentos concernentes à fabricação de sujeitos dóceis e úteis operados pela maquinaria curricular moderna, apontando para um deslocamento da ênfase disciplinar para o controle, no sentido de dar visibilidade à produtividade do currículo.

Nesse cenário, a instituição escolar se constitui como central para a emergência da sociedade disciplinar e do *sujeito aluno* moderno, conforme apontado anteriormente. Reitero a implicação entre escola, artefato curricular e modernidade no intuito de mostrar a articulação disciplinar das práticas e saberes escolares pelo currículo, que, como conjunto organizado de conhecimentos, assume para si a lógica disciplinar (VEIGA-NETO, 2008b).

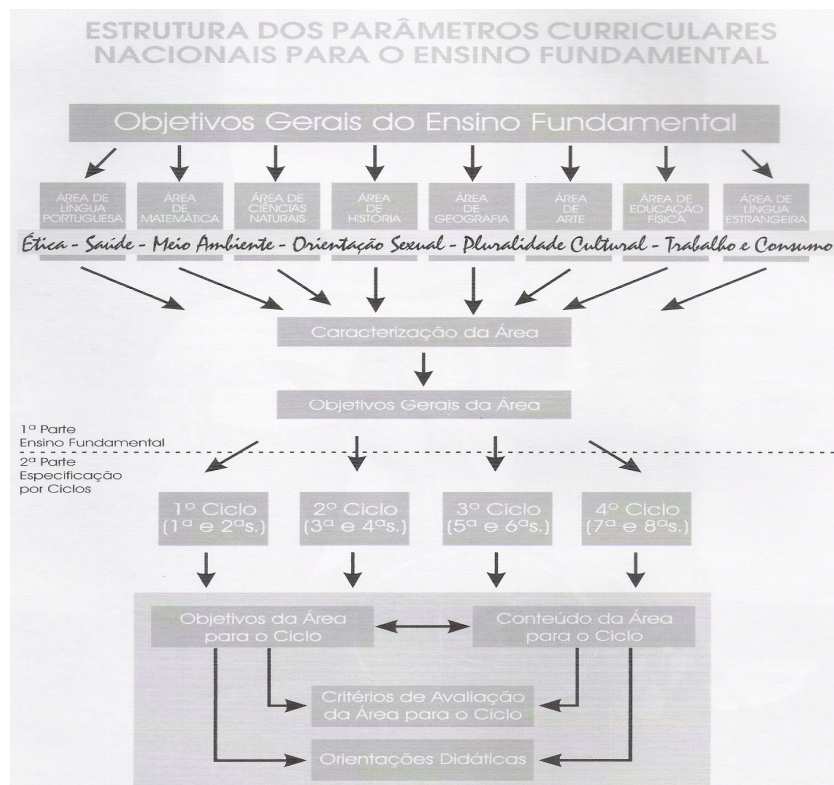
A crise moderna, à medida que aponta para a dissolução da estabilidade e da não-fixação de fronteiras, remete a uma crise dos eixos da disciplina – eixo saber e eixo corpo –, que como afirmei anteriormente, leva à crise do currículo. Conforme o autor citado,

é justamente porque segue uma lógica disciplinar e porque a disciplinaridade está em (profunda) crise, que o currículo está à mercê da ampla crise da modernidade. Ele, uma máquina disciplinar moderna – e, por isso, pensado e organizado como um artefato hierarquizado, sólido, confiável, estável, perene – “arrastado” pela crise da disciplinaridade entra também em crise. A disciplina transporta para o currículo a crise que ela mesma atravessa (VEIGA-NETO 2008b, p.50).

É nesse sentido que, com Veiga-Neto (2008b), penso as inovações referentes às propostas curriculares como tentativas de diminuição do aporte disciplinar do currículo, procurando imunizá-lo da crise que abarca as disciplinas. Com isso, intenta-se manter o currículo de forma a afastá-lo da crise. É então que se pode

vislumbrar a busca pela *transversalização* de seu campo, o abrandamento da arquitetura disciplinar e das repartições espaço-temporais curriculares. O currículo passa a ser acometido por estratégias de volatilidade que já não se centram no diagrama especificamente disciplinar.

Trago, a partir da materialidade empírica que constitui o *corpus* de análise deste estudo, a estrutura curricular apresentada pelos PCN: adaptações curriculares:



(BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, páginas iniciais; sem numeração)

A ilustração dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresenta a configuração estrutural do tecido curricular centrado na disciplinarização das diferentes áreas do saber, as quais são tomadas como necessárias e então divididas em *compartimentos estanques*. Tais segmentações, ao serem entendidas como problemáticas, passam a ser atravessadas por temas ou áreas transversais que visam, paradoxalmente, ao resgate da totalidade e universalidade do conhecimento fragmentado pela disposição disciplinar.

Da mesma forma, o campo da Educação Especial, costurado em ações transversais, também responde aos anseios por uma universalidade do

conhecimento. De acordo com os *PCN: adaptações curriculares*, a Educação Especial

como elemento integrante e indistinto do sistema educacional, realiza-se transversalmente, em todos os níveis de ensino, nas instituições escolares, cujo projeto, organização e prática pedagógica devem respeitar a diversidade dos alunos, a exigir diferenciações nos atos pedagógicos que contemplem as necessidades educacionais de todos. Os serviços educacionais especiais, embora diferenciados, não podem desenvolver-se isoladamente, mas devem fazer parte de uma estratégia global de educação e visar suas finalidades gerais (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 9; grifos meus).

A transversalidade presente nas proposições curriculares e nas disposições dos saberes – e operada pela Educação Especial neste documento – passa a ser vista como solução para o problema da disciplinaridade, colocando no horizonte de seu movimento a (re)integração dos saberes pretendida por meio desses novos arranjos dos conteúdos curriculares-disciplinares. Espera-se com isso alcançar a tão esperada unidade do saber, fazendo desaparecer a própria disciplinaridade por uma “fusão disciplinar” (VEIGA-NETO, 1997).

Como argumentei em momento anterior, trata-se de uma tentativa de resgate da totalidade do pensamento, que teria se perdido pelo fracionamento causado pela ciência moderna, estendida ao modo de pensar o próprio mundo moderno. Também com o propósito de retomar o contato com uma suposta realidade perdida pela fragmentação dos campos de saber é que se busca dada conexão do conhecimento, tendo como *via a trans-, a pluri e a interdisciplinaridade*, entre outros movimentos. Nesses termos,

[...] a aproximação disciplinar – que pode adquirir vários matizes ou níveis (multi, pluri, inter, transdisciplinar etc.) e que pode ser adjetivada de várias maneiras – viria como um remédio para esse mundo doente, para um mundo cuja harmonia se perdeu (VEIGA-NETO, 1997, p.69).

Não é difícil reconhecer, nessas proposições, elementos de inspiração iluminista que sustentam e entendem como necessária a unidade do conhecimento, podendo ser vistos em uma busca “não-disciplinar” do pensamento³⁵.

³⁵ Aqui refiro-me ao paradoxo do projeto Iluminista Moderno ao fragmentar, disciplinar o conhecimento ao mesmo tempo em que pretende alcançar a unicidade – a qual entende como originária do saber – por tentativas de não compartimentalização do conhecimento em campos separados.

Pretendo aqui, de maneira um tanto modesta, tecer uma problematização em torno do entendimento da disciplina como causa ou propulsora da *crise* educacional no sentido de pôr sob tensão a forma pela qual ela tem sido tomada - ao menos por discursos oficiais - a partir de enunciados morais, transcendentais e românticos³⁶. Intento, assim, discutir acerca do empenho interdisciplinar atrelado a um movimento otimista que toma a razão – a racionalidade científica – como possibilidade de acesso ao que tem sido visto como realidade do mundo.

Na esteira teórica de que me aproximo para construir este estudo, não entendo a *transdisciplinarização* curricular como essencial ou como fruto-caminho do progresso histórico. Não a vejo como um remédio para o que seriam os *males mundanos*, da mesma forma como a totalidade do saber não se constitui – nessa perspectiva – como *motor* de promoção humanitária do homem ou de sua plenitude.

As manifestações em prol de um saber universal têm sido recorrentes ao se proporem adaptações no currículo. A busca da globalidade e da unificação encontra-se também no prisma da flexibilização das ações educacionais ao estender seu atendimento à diversidade. Com Veiga-Neto (1997), pergunto: mesmo que removêssemos as fronteiras disciplinares, seria possível chegar a um ponto tal onde houvesse alguma outra “entidade” que não fosse mais disciplina, que não envolvesse a categorização?

Aqui, mais uma vez, aponto para disciplina em sua positividade. Isso não significa tomá-la como boa ou ruim, mas entender sua implicação com a própria modernidade. Sendo assim, a disciplina nos constitui como sujeitos específicos, enredados nas tramas de sua lógica de funcionamento.

4.3 Normalização e Gestão do Risco no Diagrama Curricular

Têm sido visíveis a proliferação curricular em nome da diversidade social e a crescente extensão de seu terreno, voltada ao atendimento do projeto inclusivo. Enquanto *precisa* atender todos em suas especificidades, o campo curricular

³⁶ Cabe ressaltar que, “[...] fiel ao higienismo e de certa maneira à lógica de causa e efeito do cientificismo moderno – cientificismo que contraditoriamente o próprio movimento pretende pôr em xeque -, deriva-se um encadeamento de proposições [...] podemos dizer que essas proposições declaram a maior causa da *doença* do mundo moderno – o tipo de racionalidade introduzido pela ciência -, o *remédio* capaz de curar o mundo – a fusão entre as disciplinas, ou seja, a interdisciplinaridade - e, finalmente, a *via* pela qual se pode aplicar o medicamento – a escola, à qual cabe trabalhar com currículos integrados, interdisciplinares” (VEIGA-NETO, 1997, p.72; grifos do autor).

responde à urgência neoliberal atuando na produção de subjetividades interessantes a esse projeto. Nesse circuito, a surdez tem sido inventada como diversidade em relação à qual o currículo deve adaptar-se, respondendo à curva diferencial que constitui e elenca a surdez a partir de níveis de perda auditiva.

De acordo com o material,

Embora as necessidades especiais na escola sejam amplas e diversificadas, a atual Política Nacional de Educação Especial aponta para uma definição de prioridades no que se refere ao atendimento especializado a ser oferecido na escola para quem dele necessitar [...]. A classificação desses alunos, para efeito de prioridade no atendimento educacional especializado (preferencialmente na rede regular de ensino), consta da referida Política e dá ênfase a:

- *Portadores de deficiência mental, visual, auditiva, física e múltipla;*
- *Portadores de condutas típicas (problemas de conduta);*
- *Portadores de superdotação (BRASIL. MEC/SEESP. PCN 1999, p.24; grifos meus).*

O material delinea a surdez nos seguintes termos:

Objetivando a uniformização terminológica e conceitual, a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação propõe as seguintes características referentes às necessidades especiais dos alunos [...]:

Deficiência auditiva

Perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da capacidade de compreender a fala por intermédio do ouvido. Manifesta-se como:

- *Surdez leve/moderada: perda auditiva de até 70 decibéis, que dificulta, mas não impede o indivíduo de se expressar oralmente, bem como de perceber a voz humana, com ou sem a utilização de um aparelho auditivo;*
- *Surdez severa/profunda: perda auditiva acima de 70 decibéis, que impede o indivíduo de entender, com ou sem aparelho auditivo, a voz humana, bem como de adquirir, naturalmente, o código da língua oral (BRASIL. MEC/SEESP. PCN 1999, p. 25; grifos meus).*

Veem-se, no primeiro excerto, a captura e enredamento da surdez na conjuntura discursiva da deficiência, onde esta é narrada e localizada no espaço da diversidade à que se refere o material. Assim, é apontada pela política nacional como parte do arcabouço das necessidades educacionais especiais que requerem prioridade no atendimento especializado.

No segundo recorte, pode-se vislumbrar a caracterização da surdez a partir da definição de critérios concernentes aos tipos e níveis de perda auditiva. Dessa forma, percebe-se a evidência de discursos clínicos na *patologização* da surdez, instituída por enunciados que se pautam em conhecimentos médicos e em diagnósticos que levam à configuração da surdez como *doença* a ser *curada*. Para tanto, nos corpos surdos *devem ser* investidos procedimentos que permitam a reabilitação da perda ou, poderíamos dizer, práticas de normalização que restituam a “normalidade perdida”. Segundo Thoma,

com base nas definições e classificações de cada um, os espaços e tempos de normalização vão sendo definidos, e, na escola e na sociedade atual, vemos sendo produzidos mais e mais anormais, que são encaminhados para especialistas das clínicas, a fim de que se confirmem suas anormalidades, deficiências, necessidades especiais e, com base nos diagnósticos, se definam formas de intervenção (2006, p.15).

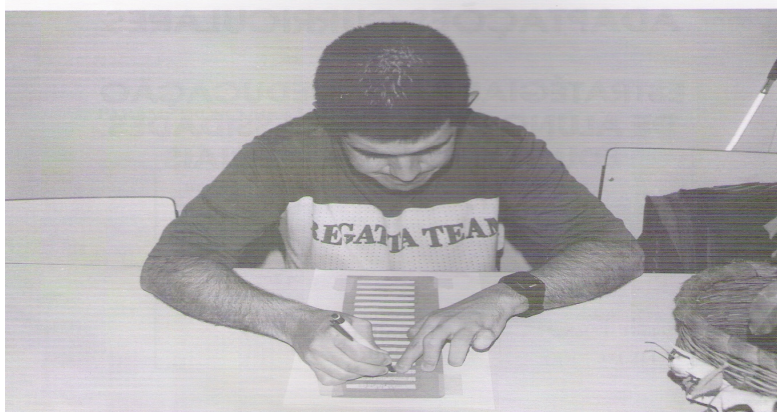
Nos trajetos da *normalidade*, a surdez tem ficado à beira da norma. Poderia dizer que tem sido o limbo no qual normalidade e anormalidade resvalam para o alinhamento de seus limites, num jogo de partilhas. No emaranhado discursivo que compõe a materialidade aqui referida, enunciações clivadas em saberes clínicos cintilam no embate com outros saberes. Aqui discursos patológicos voltados à surdez permanecem em relevo ao proporem a *utilização de aparelhos auditivos* e a *aquisição do código da língua oral*, mesmo que artificialmente.

Neste contexto, não se quer tecer uma discussão em torno da veracidade dos saberes que têm forjado a patologização da surdez; o que se intenta é problematizar os efeitos de poder operado por tais saberes ao produzi-los como discursos verdadeiros. Estamos, assim, submetidos à verdade³⁷ pela produção de discursos verdadeiros que carregam efeitos de poder que classificam, julgam e levam a certos modos de vida e de morte (FOUCAULT, 2007b).

Para atender ao clamor da normalização no terreno inclusivo, a surdez, tendo sido incorporada à matriz da Educação Especial, vira alvo de técnicas e práticas que procuram aproximá-la da condição ouvinte, tida como normal. Tal relação fica visível

³⁷ Seguindo o pensamento do autor, entende-se que “existem relações de poder múltiplas que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que estas relações de poder não podem se dissociar, se estabelecer nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação e um funcionamento do discurso. Não há possibilidade de exercício do poder sem uma certa economia dos discursos de verdade que funcione dentro e a partir desta dupla exigência. Somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercê-lo através da produção da verdade” (FOUCAULT, 2007b, p.179-180).

nas figuras a seguir, em que a língua de sinais aparece no mesmo plano discursivo que ilustra recursos de acesso à língua escrita, como o *braille* e a *reglete*³⁸ por cegos:



(MEC/SEESP. PCN 1999, páginas iniciais; sem numeração)

A língua de sinais passa a ser pensada, então, como instrumento necessário à inclusão, sendo reduzida a um recurso de acessibilidade. Em outras palavras, poderia dizer que a língua de sinais se constitui, nesses termos, como uma *bengala* em relação à surdez. As adaptações curriculares voltam-se ao campo da surdez dispondo a língua de sinais como elemento de flexibilidade que responderá e, de certa forma, *deverá dar conta* da diferença surda traduzida em diversidade.

Pelo discurso da regra natural trazido pelas disciplinas (FOUCAULT, 1999), são acionados mecanismos de normalização que investem sobre os indivíduos suas ações. Assim, a disciplina decompõe os elementos a fim de percebê-los, modificá-los, e nessa direção os classifica. Estabelece, ainda, os procedimentos e práticas a serem adotados para o desempenho esperado e, ao demarcar os “procedimentos de

³⁸ O sistema Braille e a reglete se constituem como instrumentos de acessibilidade para pessoas cegas.

adestramento progressivo e de controle permanente, [...] estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros” (FOUCAULT, 2008b, p. 75). Nesse delineamento é que institui o normal e o anormal³⁹.

Cabe ressaltar, como nos explica Foucault, que

a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é construído em função de um certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma [...] há um caráter primitivamente prescritivo da norma, e é em relação a essa norma estabelecida que a determinação e a identificação do normal e do anormal se tornam possíveis (2008b, p. 75).

Nas operações de descrição alinhavadas pela *diagnosticalização* da surdez, é possível constituir saberes sobre o indivíduo surdo que permitem analisá-lo e compará-lo a certos padrões de normalidade estabelecidos. Pode-se, então, classificar a surdez e delimitar os tipos e formas de atendimento a serem direcionados a alunos surdos. Nesse enredo, os alunos surdos são situados dentre as necessidades educacionais especiais como aqueles que apresentam “*dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando adaptações de acesso ao currículo*” (BRASIL. MEC/SEESP, 2001, p.39).

Assim é que,

ao retirar da exterioridade os surdos, os cegos, os deficientes mentais, através do exercício constante da descrição, da classificação, do diagnóstico – para normalizá-los, discipliná-los, ouvintizá-los -, a norma também enquadra-os a uma distância que não lhes permite aproximar-se do normal, ou seja, do centro da norma (LUNARDI, 2003, p.112).

A voracidade da norma não supõe uma exterioridade em que se localizariam *os outros*. Em suas redes, todos são capturados, conhecidos, mensurados, de forma que normalidade e anormalidade se constituem em suas operações. O que interessa é justamente tornar o estranho um caso seu, para então administrá-lo, mantendo-o a

³⁹ Trata-se, para Foucault, mais de uma normação disciplinar do que de uma normalização, dado o caráter primeiro da norma. Para ampliar tal questão, *vide* **Segurança, território e população**: curso no Collège de France (1977- 1978). São Paulo: M. Fontes, 2008b.

uma distância que *assegure* a normalidade, ou seja, que se aproxime desta sem o risco de feri-la.

Enquanto “a norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regular” (FOUCAULT, 1999, p.302), sua funcionalidade também pode ser vista no nível do biopoder. Nesse sentido é que o processo de normalização a partir da biopolítica se preocupa com o controle do corpo populacional.

No regime biopolítico, a norma⁴⁰ como “padrão comum” se institui pelo delineamento da normalidade e da anormalidade a partir da cartografia de curvas diferenciais de distribuição que funcionam numa relação entre si. Em suas operações, a norma aparece conectada ao campo da estatística e, nessa direção, centra suas ações no gerenciamento do risco.

Trata-se de regular a população controlando os índices de mortalidade, natalidade, doenças, epidemias, enfim, fabricando dispositivos de seguridade social. Assim, pela disposição dos diferenciais de normalidade, buscam-se mecanismos para a redução das posições *desfavoráveis* em relação à norma estabelecida, aproximando da curva normal os referidos *desvios*. Ao traçar probabilidades de acontecimentos de risco, o campo da biopolítica investe em medidas preventivas que minimizem todo e qualquer *dano* social.

Nesse movimento, pretende-se apontar para a implicação da maquinaria escolar moderna e do sujeito moderno com artefatos tecnológicos consoantes com uma racionalidade governamental. Para tanto, busca-se evidenciar o deslocamento da ênfase dos mecanismos curriculares articulados a uma economia política que corresponde a determinados princípios de governo.

Como efeito da disciplinarização da sociedade, coloca-se a produção de uma individualidade correspondente a uma gestão dócil e útil que produza o indivíduo comum, do qual se possa extrair algo de todos os seus atos (FONSECA, 1995). O sujeito, assim, constitui-se como efeito e a partir de mecanismos de poder-saber, e não de forma definitiva ou anterior a tais enredamentos.

Com isso, aponto para a produção de sujeitos dóceis e úteis (FOUCAULT, 2007a) na modernidade como fruto dos mecanismos disciplinares de vigilância e

⁴⁰ Cabe apontar que aqui “a norma está em jogo no interior das normalidades diferenciais. O normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele, ou é a partir desse estudo das normalidades que a norma se fixa e desempenha seu papel operatório” (FOUCAULT, 2008b, p.83).

controle operados pela generalização desses mecanismos e da tecnologia disciplinar que permite a constituição da própria sociedade disciplinar. Nesse sentido, “em cada lugar institucional, há um investimento produtivo da disciplina enquanto estratégia correlata a relações de poder e a formação de saber” (FONSECA, 1995, p.75).

Um corpo dócil em Foucault (2007a) é aquele que pode ser submetido, utilizado, transformado e aperfeiçoado. Assim, para a fabricação da subjetividade do indivíduo moderno, investem-se métodos ou agenciamentos de poder que requerem o controle do corpo a partir de uma anatomia política do detalhe. O filósofo explica que:

o corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência) (FOUCAULT, 2007a, p.119).

Importa aqui destacar a anatomia política das técnicas que se referem a processos múltiplos, de diferentes origens e localizações, que se repetem, se apoiam uns sobre os outros, divergem quanto ao espaço de aplicação, mas também convergem, inscrevendo-se num método geral⁴¹ – condizente com o caráter disciplinar (FOUCAULT, 2007a). Há um forte investimento nas tecnologias do eu, como traz o autor citado, aumentando a eficácia política do poder.

Ao trazer as movimentações curriculares referentes ao deslocamento dos investimentos de poder que mobilizam o campo do currículo, busco evidenciar, mesmo que minimamente, a emergência da ideia de flexibilização que atravessa o processo educacional e, sobretudo, inclusivo. Para tanto, se faz necessário mostrar a ênfase nas tecnologias de controle a partir de sua correlação-agregação à sociedade disciplinar. Foucault aponta que,

⁴¹ Para Foucault, “esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar as ‘disciplinas’” (2007a, p.118). Ao se referir a tais métodos, o autor descreve o trabalho detalhado com relação ao corpo, a mecânica dos gestos, movimentos, a coação das forças, o controle minucioso de suas operações, a coerção ininterrupta sobre os processos da atividade, o esquadrinhamento do tempo e dos movimentos.

[...] durante a segunda metade do século XVIII, [...] se vê aparecer algo de novo, que é uma outra tecnologia de poder, não disciplinar dessa feita. Uma tecnologia de poder que não exclui a primeira, que não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia (1999, p. 289).

Nesse trânsito das sociedades disciplinares para as de controle (DELEUZE, 1992) é que se engendrarão transformações nas instituições modernas e também novos arranjos sociais. Como traz Deleuze, “as disciplinas também conheceriam uma crise, em favor das novas forças que se instalavam lentamente [...] sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser” (DELEUZE, 1992, p. 220).

Nesse deslocamento, a lógica empresarial instaura novas relações econômicas enredadas num sistema aberto, voltadas à circulação. O foco econômico afasta-se da produção e aproxima-se dos serviços (GALLO, 2008). A instituição escolar, como espaço de confinamento disciplinar e como sistema fechado, passa a ser investida por empreendimentos que requerem um controle permanente, aberto. Há uma extrapolação do espaço e dos mecanismos de constituição da escola para o aprimoramento de seu funcionamento.

Gallo explica, na esteira deleuziana, que

a característica básica dessas sociedades é dar a ilusão de uma maior *autonomia* mas, mesmo por isso, serem muito mais totalitárias que as anteriores [...] Na medida em que o controle escapa das instituições e é feito fora delas, ele se torna mais tênue, mais fluido, mas mesmo por isso mais poderoso, uma vez que se infiltra melhor e mais sorrateiramente por todas as frestas (2008, p.88; grifo do autor).

No fluxo das sociedades de controle, destacam-se a continuidade dos processos e o fenômeno cunhado por Hall (2005) como apagamento de fronteiras. Tem-se uma permanente formação, uma avaliação contínua e um também ininterrupto (per)curso cartografado pelo currículo. Tal percurso apresenta-se cada vez mais abrangente, maleável e tácito, configurando a diagramação curricular na atualidade.

Poderia atentar para um refinamento no exercício do poder, que, ao produzir um controle contínuo no governo das condutas, se dissolve e se capilariza, atuando nas diversas instâncias sociais. A sutileza aumenta a produtividade e a dimensão

das ações do poder, que não esbarra em limites fixados institucionalmente. Assim, tal controle estende suas práticas para fora dos espaços estruturados, diante de redes flutuantes e da flexibilidade contemporânea (HARDT; NEGRI, 2006). Para os autores,

devemos entender a sociedade de controle [...] como aquela (que se desenvolve nos limites da modernidade e se abre para a pós-modernidade) na qual mecanismos de comando se tornam cada vez mais “democráticos”, cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos. Os comportamentos de integração social e de exclusão próprios do mando são, assim, cada vez mais interiorizados nos próprios súditos (HARDT; NEGRI, 2006, p.42).

Vemos aparecer, nessa mudança de ênfase em que a disciplinaridade tem sido envolta por técnicas de controle, a manutenção dos riscos sociais de modo a assegurar a vida do corpo populacional. Nessa direção, tem-se o *banco de dados* como “a grande máquina de controle no pós-moderno” (VEIGA-NETO, 2008b, p. 52). O controle como ação continuada permite o acompanhamento e registro das ações de forma permanente, de modo que se possa acessar, sempre que necessário, a conduta de cada indivíduo para então examiná-la.

Em termos curriculares, pode-se vislumbrar o controle a partir da *funcionalidade* de seu campo. Em outras palavras, refere-se ao modo como os conteúdos são colocados *em ação* pelo currículo e ao modo pelo qual serão *avaliados*. A abrangência do processo avaliativo pode ser vista nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, quando trata da *Avaliação e Promoção*:

o processo avaliativo é de suma importância em todos os âmbitos do processo educacional para nortear as decisões pedagógicas e retroalimentá-las, exercendo um papel essencial nas adaptações curriculares (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p.57).

A adaptabilidade curricular e sua flexibilização requerem um controle ainda maior em termos de continuidade dos registros e avaliações. Nesse sentido, o documento foca o processo de avaliação com relação ao contexto educacional e ao contexto familiar dos alunos com *necessidades educacionais especiais*, pontuando os aspectos a serem considerados para a avaliação destes.

Assim, também

Alguns aspectos precisam ser considerados para orientar a promoção ou a retenção do aluno na série, etapa, ciclo (ou outros níveis):

- *A possibilidade de o aluno ter acesso às situações escolares regulares e com menor necessidade de apoio especial;*
- *A valorização de sua permanência com os colegas e grupos que favoreçam o seu desenvolvimento, comunicação, autonomia e aprendizagem;*
- *A competência curricular, no que se refere à possibilidade de atingir os objetivos e atender aos critérios de avaliação previstos no currículo adaptado;*
- *O efeito emocional da promoção ou da retenção para o aluno e sua família (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 58).*

Nesses termos é que a tônica do momento se volta à avaliação contínua do aluno, de forma a promovê-lo progressivamente sem reprovação (GALLO, 2008). Não se pode deixar de mencionar a proposição desse caráter avaliativo, voltado à redução dos índices de evasão e reprovação, que tem marcado o enredo educacional, principalmente em países em desenvolvimento – como tem sido localizado o Brasil. O controle, assim, se dá acerca dos diversos aspectos que envolvem a escolarização, incidindo sobre o *acesso às situações escolares*, a *permanência para o desenvolvimento*, a *autonomia* dos alunos, a *competência curricular*, o *efeito emocional da promoção ou retenção*, ressaltando também o envolvimento da família.

Para dar seguimento às questões tocadas neste capítulo, procuro tecer a seguir uma breve análise das configurações curriculares ao serem enredadas por mecanismos de controle no cenário pós-moderno. Para tanto, vislumbram-se as estratégias de governo colocadas em evidência pela racionalidade neoliberal no campo do currículo.

Cap.5 GOVERNAMENTALIDADE NEOLIBERAL: CURRÍCULO COMO DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO DE GOVERNAMENTO

No presente capítulo, trago questões referentes às estratégias de governo, atentando para a racionalidade política neoliberal, por entendê-las como centrais à intervenção e funcionamento da educação e do currículo. Ressalto que, no movimento da pesquisa, passo a entender o governo e a biopolítica, a partir dos estudos de Foucault, como ferramentas importantes para a análise dos mecanismos de subjetivação e de controle dos sujeitos na pós-modernidade.

É nesse cenário que busco discorrer sobre os processos de *normalização*, *gestão do risco* e, ainda, sobre o *governo de si*, colocados em ação na/pela materialidade que compõe este estudo.

5.1 Crise do Pastorado e o Advento da Razão de Estado

O processo de governamentalização do Estado moderno pode ser visto a partir do encontro dos mecanismos de disciplinarização dos corpos e do governo das almas, quando se institui uma nova razão política, voltada ao governo das condutas. Voltando o olhar a este campo chamado currículo, no intuito de dar visibilidade aos deslocamentos de suas técnicas e estratégias, aceno para o entendimento de *governamentalidade*⁴² em Michel Foucault. Nos cursos ministrados no Collège de France, o filósofo a pontua como

⁴² Faço uso dos termos governamentalidade, governamental - correlatos de governo - no sentido de ação ou arte de governar, a partir da crítica da razão política em Foucault. Em seu artigo "Coisas de governo...", Veiga-Neto coloca que "a ressurreição de *governo* e a defesa de *governamentalidade* [...] não têm o objetivo de fixar, ao fim e ao cabo, palavras que pudessem apreender os sentidos a que elas remetem na crítica foucaultiana da Razão Política [...] tal ressurreição tem o objetivo de tornar mais rigoroso e mais fácil o duplo entendimento que, na perspectiva foucaultiana, é possível atribuir à palavra *governo*" (2002b, p.17).

[...] o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (FOUCAULT, 2008b, p.143-144).

Empreendendo-se uma analítica da razão política na modernidade, podem-se vislumbrar as técnicas e procedimentos operados pelo currículo em convergência com a governamentalidade atual. É a partir da crise do poder pastoral no século XV que se instauram novas táticas de governo. Retirando a ênfase do território e voltando a preocupação ao corpo populacional, dá-se o deslocamento da centralidade *da* figura do soberano/pastor *para* o Estado. Assim, a atenção recai sobre o desenvolvimento do Estado e de sua população, em termos de *segurança*⁴³.

Pretendo, nesse viés, verificar as movimentações do currículo e das práticas de subjetivação implicadas no registro da governamentalidade e no contexto do controle. Nas reconfigurações curriculares que respondem estrategicamente à multiplicidade do projeto iluminista-liberal, vê-se a diversidade como um *metadiscorso* em que a benevolência e a tolerância têm atuado como princípios de governo.

Como explica Foucault, a racionalidade *pastoral*, disciplinar e individualizadora, na junção com a biopolítica, traz as condições para a instituição do Estado Moderno. Como parte desse projeto, no enredo político, afigura-se o liberalismo em termos da máxima governamentalização do Estado⁴⁴.

⁴³ No final do século XVIII, com o surgimento do que Foucault (1999) chama de “uma biopolítica da espécie humana”, emergem as sociedades de segurança. Para o desenvolvimento deste estudo, tenho feito referência às “sociedades de controle”, termo usado por Deleuze e por Hardt e Negri em seus estudos.

⁴⁴ Ao falar do aparecimento de uma razão governamental, Foucault (2008b) mostra os contornos do que seriam princípio e objetivo dessa razão, ou seja, o Estado. Nessa linha, refere-se ao Estado como “princípio de inteligibilidade”, como “esquema estratégico” que quer a regulação da razão governamental. Assim, o Estado, antes de tudo, trata-se da ideia reguladora do modo de pensar, calcular, intervir, que se nomeia política. O Estado “é o que faz que se possa governar racionalmente segundo as necessidades; é a função de inteligibilidade do Estado em relação ao real e é o que faz que seja racional, que seja necessário governar. Governar racionalmente porque há um Estado e para que haja um Estado” (FOUCAULT, 2008b, p.385-386).

Pode-se entender o liberalismo⁴⁵, na leitura foucaultiana, como um refinamento da arte de governo ou, poderia dizer, um aprimoramento seu. O poder, sutilmente dissemina-se pelo tecido social, compondo uma grande teia de ações, tendo em vista dada economia de seu funcionamento. Essa nova racionalidade de governo - a governamentalidade liberal -, como aponta Senellart, propõe-se a “governar menos, para ter eficiência máxima, em função da naturalidade dos fenômenos com que se tem de lidar” (2008, p.523).

O liberalismo confere ao Estado a tarefa de regular socialmente o que já estaria “dado” na natureza humana, sendo esta composta por um conjunto de indivíduos que se harmonizam de forma a compor um “todo uniforme”. A lógica liberal ocupa-se, assim, do governo social constituído por sujeitos que são “cada um e ao mesmo tempo” objeto e parceiro do governo (VEIGA-NETO, 2000, p.187). Não há, dessa maneira, o que se entende como *retrocesso* no papel ou atuação do Estado.

A concepção moderna de política que emerge com a biopolítica e o governo liberal, como mencionei anteriormente, dá-se pela passagem do pastorado ao governo político dos homens⁴⁶. Assim, ao analisar a *crise do poder pastoral*⁴⁷, Foucault afirma que, no século XVI, se entra na “era das condutas”, na “era dos governos”, apontando para uma nova prática política, entendida como razão governamental ou governamentalidade⁴⁸.

Há, portanto, uma intensificação das técnicas da conduta e do governo, tomados num sentido amplo. O governo, nessa perspectiva abrangente, já

⁴⁵ Segundo Senellart, “a palavra liberalismo se justifica pelo papel que a liberdade desempenha na arte liberal de governar: liberdade garantida, sem dúvida, mas também produzida por essa arte, que para alcançar seus fins necessita suscitá-la, mantê-la e enquadrá-la permanentemente. Assim, o liberalismo pode ser definido como o cálculo do risco – o livre jogo dos interesses individuais – compatível com o interesse de cada um e de todos” (2008, p. 525-526). Para um melhor entendimento *vide* Foucault (2008a, 2008b).

⁴⁶ Esta questão foi trabalhada por Foucault principalmente em sua aula de 8 de março de 1978, no Curso **Segurança, Território, População** no Collège de France, 2008b.

⁴⁷ O poder pastoral remonta ao cuidado do pastor com suas ovelhas, “ele faz tudo pela totalidade do rebanho, mas faz tudo também para cada uma das ovelhas do rebanho [...] o pastor tem de estar de olho em todos e em cada um, *omnes et singulatim*” (FOUCAULT, 2008b, p.172). Cabe ainda colocar que “a idéia de um poder pastoral é a idéia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, portanto, um poder finalizado, finalizado sobre os quais se exerce, e não sobre a unidade de tipo, de certo modo superior, seja ela a cidade, o território, o Estado, o soberano[...] É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo” (FOUCAULT, 2008b, p.173).

⁴⁸ Para Bujes, “em seu caráter de racionalidade política, as governamentalidades devem ser analisadas como práticas, como um tipo de maquinaria intelectual para tornar a realidade pensável de um modo tal que seja possível nela intervir” (2001, p. 238).

[...] não se referia apenas às estruturas políticas e à gestão dos Estados; mas designava a maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes. Ele não recobria apenas formas instituídas e legítimas de sujeição política ou econômica; mas modos de ação mais ou menos refletidos e calculados, porém todos destinados a agir sobre as possibilidades de ação dos outros indivíduos. Governar, neste sentido, é estruturar o eventual campo de ação dos outros (DREYFUS; RABINOW, 1995, p.244).

O exercício do poder pode ser visto aqui pela estruturação desse campo de ação sobre outras ações possíveis, voltando as ações de governo às possibilidades de agir sobre a conduta dos outros e de si. Nesses termos, não há uma diminuição do Estado, ou o que muitos chamam de *Estado mínimo*, senão uma ampliação de suas ações justamente pelo acento na assim tida *liberdade dos indivíduos*.

Quero, com tais colocações, acenar para as práticas liberais e neoliberais como políticas, postas em marcha por objetivos particulares. Pode-se, então, perceber o liberalismo como princípio e método de racionalização do exercício de governo que responde à regra da economia máxima (VEIGA-NETO, 2000).

Integrando a máquina escolar como uma importante peça para seu funcionamento, o currículo tem operado nos registros da razão governamental liberal e tem acentuado suas ações no neoliberalismo, como dispositivo biopolítico no governo dos alunos surdos. Na junção do poder disciplinar e do biopoder é que tal dispositivo investe no gerenciamento da surdez – fabricada como *risco* – e na regulação do corpo populacional.

O investimento de agenciamentos biopolíticos justifica-se pela eficácia de seus efeitos com relação às táticas e interesses de governo. Ao investir suas ações na regulação do grupo surdo e não mais na disciplina dos corpos em caráter individual, o currículo constitui-se como dispositivo biopolítico de controle, sem deixar de ser também um dispositivo disciplinar. Assim é que o currículo passa a incorporar outras/novas estratégias de governo que o aprimoram, tornando-o mais eficaz ao ensejo neoliberal.

Intento mostrar os entrecruzamentos discursivos que têm movimentado o campo curricular em um cenário pós-moderno e se colocado na constituição dos sujeitos surdos, situados tanto num campo clínico - onde é visível a patologização da surdez – quanto em campos socioantropológicos ou culturais que a têm posicionado no espaço da diversidade. Nesse sentido, têm sido recorrentes os discursos

voltados à língua de sinais e a aspectos culturais do grupo surdo, alocando-o no enredo da pluralidade:

2.1 – em face das condições específicas associadas à surdez, é importante que os sistemas de ensino se organizem de forma que haja escolas em condições de oferecer aos alunos surdos o ensino em língua brasileira de sinais e em língua portuguesa [...] (BRASIL. MEC/SEESP. 2001, p. 45; grifos meus).

Quanto à organização das classes comuns, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica* ainda preveem:

d) serviços de apoio pedagógico especializado, realizado: na classe comum, mediante atuação de professor da educação especial, de professores intérpretes das linguagens e códigos aplicáveis, como a língua de sinais e o sistema Braille, e de outros profissionais, como psicólogos e fonoaudiólogos, por exemplo [...] (BRASIL. MEC/SEESP. 2001, p. 47; grifos meus).

Além da demarcação da surdez no organograma moderno como categoria científica calcada na *incapacidade física* e vinculada a discursos clínicos, vê-se a emergência de arranjos discursivos que a tem inventado a partir de representações culturais. Assim, é possível verificar certa movimentação das práticas discursivas, que, ao tomarem a surdez como *diferença* cultural, contemplando aspectos que marcam tal *diferença*, acabam por colocá-las no jogo normativo e normalizador operado pela inclusão.

Em outras palavras, para atender aos anseios do projeto neoliberal de uma *educação para todos*, é preciso fazer com que a surdez faça parte dessa composição multicultural.



(BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 30)

Há uma apropriação dos discursos postos em prática pelos movimentos e comunidades surdas em que os significados produzidos, principalmente nesses espaços, são capturados e reinscritos em matrizes discursivas engendradas em outra ordem. Assim é que o entendimento de *diferença surda* passa a ser contemplado na lógica da diversidade e pontuado num outro registro, qual seja, do que é plural. A diversidade funciona, nesses termos, como uma estratégia de governo que possibilita o aprimoramento da engrenagem neoliberal. Para Lopes,

os discursos clínicos, hegemônicos na educação dos surdos [...] dependem, entre outras estratégias, da visibilidade dos sintomas para que o processo de disciplinarização dos indivíduos por eles inventados possa ser constituído e ser visto como necessário e imprescindível para um regime de visibilidade. A invenção cultural da surdez surge [...] como um outro movimento que está enredado em discursos que dizem de um surdo que possui na surdez um traço cultural e não mais um limite ou uma deficiência. Os discursos que, [...] definindo o lugar do surdo como sendo o do deficiente, do incapaz, do portador de uma necessidade especial, [...] ainda são vistos [...], porém não se encontram mais com força para gerar poderosamente efeitos de verdades (2004, p.49-50).

Com isso, é possível entender que, para a eficácia do processo de normalização operado pela inclusão, o referencial de normalidade passa a ser marcado por orientações referentes à diferença cultural e ao respeito a essa diferença. Com a força dos discursos linguísticos e culturais da surdez, os discursos condizentes com a incapacidade, a deficiência, precisaram reconfigurar-se e retornar de outros modos (LOPES, 2004), como tem ficado visível nos documentos.

5.2 Autogoverno e conformação moral como princípios neoliberais

Na esteira teórica em que se alinha este trabalho, não se entende a necessidade de redução da função do Estado – considerando a existência dessa possibilidade – por sua suposta oposição à liberdade individual, já que justamente “a compreensão que temos de nós mesmos como pessoas capazes de efetuar escolhas livres e autônomas, é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*” (MARSHALL, 1994, p.22; grifo do autor).

A arte de governo, para Foucault (2008), incide sobre todos, seja em termos individuais ou coletivos. Isso se dá de tal modo que a liberdade ou a sensação de liberdade permite que sejamos *mais bem governados* na medida em que esta se acentua, já que há aqui um *consentimento* nas escolhas e condutas.

Veiga-Neto (2000) traz uma colocação importante ao evidenciar a escola moderna como uma dobradiça entre a Razão de Estado e as práticas pastorais, sendo a maquinaria que *bem* executou o *nexo* entre tecnologias de poder e tecnologias do eu. A escola constituiu-se e tem se colocado como *lócus* privilegiado de construção de novos saberes, tendo também funcionado como espaço para a consecução desses saberes, atuando em favor da governamentalização do Estado na modernidade. Além disso, é necessário considerar a sua implicação no cenário político, engendrando-se na/desde a lógica governamental em evidência.

No que se refere às tecnologias do eu, cabe considerar que “a própria experiência de si não é senão o resultado de um complexo processo histórico de fabricação” (LARROSA, 1994, p.43). Processo em que o sujeito constrói sua interioridade enredado em práticas discursivas – que o localizam a partir do delineamento de verdades com relação à sua subjetividade – e práticas reguladoras de seu comportamento. Refiro-me aqui ao *funcionamento* curricular, que, atuando na

elaboração dos sujeitos sobre si mesmos, num âmbito moral, leva a formas específicas de autossubjetivação.

Nesse sentido, pode-se vislumbrar, dentre os objetivos do ensino fundamental colocados pelos *PCN*: adaptações curriculares, apontamentos referentes às capacidades ou habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos para que sejam capazes de:

- *compreender a cidadania como participação social e política, [...] adotando, no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;*
- *posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais;*
- *conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro [...], posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social, de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;*
- *desenvolver o conhecimento ajustado de si mesmo e o sentimento de confiança em suas capacidades afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social, para agir com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania;*
- *conhecer o próprio corpo e dele cuidar, valorizando e adotando hábitos saudáveis como um dos aspectos básicos da qualidade de vida e agindo com responsabilidade em relação à sua saúde e à saúde coletiva;*
- *questionar a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, [...] selecionando procedimentos e verificando sua adequação (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, páginas iniciais, sem numeração; grifos meus).*

A partir das enunciações referenciadas acima, é possível verificar os processos de subjetivação investidos no enredo curricular para a produção de sujeitos *solidários, cooperativos*, que desenvolvam uma postura crítica, construtiva e, principalmente, *responsável*. Um sujeito capaz de resolver problemas, de gerir a si mesmo de forma *saudável e independente*.

As recorrências discursivas apontam ainda para a *solidariedade, cooperação, o repúdio às injustiças*, o posicionamento *contrário a qualquer discriminação*, a ação responsável com relação à *própria saúde* e à *saúde coletiva*. Trata-se de procedimentos acionados para o gerenciamento do risco – o *risco* da discriminação, da não-aceitação do outro, da impossibilidade de convívio com a diferença, da

intolerância, enfim, o *risco da improdutividade* que estes sujeitos (deficientes, anormais...) representam para a população, inclusive para si mesmos.

Num cenário onde imperam as políticas inclusivas respaldadas por um movimento de educação para todos, é indispensável a “*dinamicidade curricular que permita ajustar o fazer pedagógico às necessidades dos alunos*” (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p.31). As práticas são então inscritas numa lógica em que a diferença é exaltada, celebrada e até mesmo buscada pela universalização proposta no contexto da educação.

Vê-se a construção de um modo específico de comportamento a ser seguido, certo modelo de conduta que possibilitará aos sujeitos alunos guiarem-se no caminho da maioria humana, da consciência e racionalidade, tidas como faculdades importantes para a *boa conduta*. Os sujeitos surdos, como partícipes da pluralidade social, devem então ser aceitos e tolerados, produzindo a experiência em relação a si mesmos a partir do *metadiscurso* inclusivo-tolerante. Sujeitos narrados e subjetivados “não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora, mas em relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (LARROSA, 1994, p.55).

Para manter os riscos sociais numa escala minimamente segura, tem-se vislumbrado a emergência dos procedimentos de controle acionados pelo currículo que se centram num plano mais funcional e não tanto arquitetural – referente à estrutura disciplinar – de seu campo. Dito de outro modo, o controle incide especialmente sobre a *ação* do currículo ao colocar conteúdos de seu campo em funcionamento e ao movimentar a avaliação destes conteúdos, voltando-se à conformação moral dos indivíduos.

No plano político, as táticas de governo incidem sobre a liberdade individual atrelada à *capacidade de escolha* - que se vê pelo acento nos mecanismos éticos postos em funcionamento na sociedade de controle. Nesse sentido, a avaliação torna-se elemento importante no que tange à vigilância e ao controle pós-moderno,

[...] não mais para disciplinar, senão para conter e para registrar as informações acerca de nossas ações [...] em rolos magnéticos, discos ópticos e bancos de dados, de modo que se possa, a qualquer momento no futuro, conferir, fiscalizar e examinar (VEIGA-NETO, 2008b, p.53).

Desse modo, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem *adaptações dos conteúdos curriculares e no processo avaliativo*, considerando os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação correspondentes à necessidade de cada aluno. Dentre elas, destacam-se:

- *adequar os objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, o que implica modificar os objetivos [...];*
- *priorizar determinados objetivos, conteúdos e critérios de avaliação [...];*
- *introduzir conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, o que implica considerar a possibilidade de acréscimo desses elementos na ação educativa caso necessário [...];*
- *eliminar conteúdos, objetivos e critérios de avaliação, definidos para o grupo de referência do aluno, [...] A supressão desses conteúdos e objetivos da programação educacional regular não deve causar prejuízo para a sua escolarização e promoção acadêmica [...] (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 50-51).*

Verifica-se, então, a adaptabilidade do processo de avaliação, que pode e deve modificar-se para contemplar todos os alunos, de modo a mantê-los sob um estado de controle permanente. Avaliar, dessa forma, torna viável a vigilância continuada dos alunos, já não tanto para discipliná-los, mas para efetuar o registro das informações sobre sua conduta – vigilância que incide sobre a gestão do corpo populacional e que se mostra, sobretudo, de forma preventiva.

Ainda com relação a *medidas* de adaptações curriculares concernentes à avaliação, recomenda-se considerar aspectos como:

- *ser precedida de uma criteriosa avaliação do aluno, considerando a sua competência acadêmica;*
- *contar com a participação da equipe docente e técnica da escola e com o apoio de uma equipe psicopedagógica (integrada por psicólogo, fonoaudiólogo, médico e outros) quando possível e necessário;*
- *promover o registro documental das medidas adaptativas adotadas, para integrar o acervo documental do aluno (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 51-52; grifos meus).*

Vale destacar que, no enredo do discurso inclusivo, se constitui como um risco o fato de os sujeitos *deficientes* – dentre os quais, localizam-se os surdos – não ocuparem espaços no ensino comum, o que representa um risco para o seu

desenvolvimento como cidadãos úteis ao Estado. A situação de exclusão, significada pelo afastamento da norma ou de seu centro, pode ser entendida pelo não usufruto de *certas seguridades* por parte desses sujeitos, as quais os incluídos teriam à disposição⁴⁹ (LUNARDI, 2003). Seguindo o pensamento da autora,

o que se vê agora é uma “política preventiva”, uma espécie de “profilaxia preservadora”, que proporciona aos surdos as condições para que possam, talvez contra eles mesmos, desenvolver-se no meio social atenuando suas diferenças. Sob esse argumento, pode-se afirmar que a inclusão opera através da anormalidade, pois o que está sob alvo da inclusão é a anomalia e não o sujeito normal (LUNARDI, 2003, p.136).

Assim é que, como mostrei em momento anterior, se tem um deslocamento dos mecanismos de vigilância para o controle na contemporaneidade. Tal deslocamento repercute e implica a ênfase dada às tecnologias do eu⁵⁰, ou o que pode-se entender como empresariamento de si. Como venho pontuando, trata-se de uma incorporação de técnicas, um aprimoramento das práticas de governo, e não de uma desconsideração dos mecanismos disciplinares e de vigilância. Dessa forma, a disciplina, ao colocar-se no liberalismo como agenciadora do governo social em termos populacionais, dá condições ao controle de estabelecer-se como elemento do governo dos sujeitos no contexto neoliberal.

5.3 Liquidez e volatilidade na pós-modernidade: a produção de sujeitos flexíveis

“Os fluidos se movem facilmente. Eles “fluem”, “escorrem”, “esvaem-se”, “respingam”, “transbordam”, “vazam”, “inundam”, “borrifam”, “pingam”; são “filtrados”, “destilados”; [...] não são facilmente contidos” (BAUMAN, 2001, p.8).

Cabe pontuar que, na medida em que há uma desnaturalização das relações econômicas e sociais no neoliberalismo, o sujeito passa a ser visto não mais como fruto de uma natureza econômica que o integra *a priori*, mas como um *Homo*

⁴⁹ Dentre as seguridades disponibilizadas aos incluídos, Lunardi cita “[...] “as garantias de percentual significativo de alunos portadores de necessidades especiais no processo de qualificação profissional”; a “disponibilização de professores capacitados para atuarem na área da inclusão”; “o direito à acessibilidade aos alunos que apresentem necessidades educativas especiais”; o “acesso ao atendimento em classes especiais de escolas regulares [...]” (2003, p. 136).

⁵⁰ Refiro-me às tecnologias do eu a partir dos estudos foucaultianos.

manipulabilis, que pode ser levado a um dado comportamento no cenário social, econômico (VEIGA-NETO, 2000). De acordo com essa perspectiva,

o que está ocorrendo é uma reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, *expertises*, que são manejáveis por “expertos” e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado. [...] o que acontece é a invenção de novas táticas e novos dispositivos que colocam o Estado sob uma nova lógica (VEIGA-NETO, 2000, p.198; grifo do autor).

A partir das colocações tocadas até então, penso que se possa entender a *maximização da liberdade individual* como um princípio de governo na lógica neoliberal, a qual acaba “funcionando como condição de possibilidade para que se dê a passagem do ‘governo da sociedade’ – no liberalismo – *para* o ‘governo dos sujeitos’ – no neoliberalismo” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199; grifos do autor).

A *capacidade de escolha*, necessária a este sujeito, é inventada como *datum* natural que justifica e reitera a condição de sujeito autônomo, consciente de si. Nesse sentido, quanto maior o leque de possibilidades colocadas à sua disposição de escolha, tanto maior o sentimento de liberdade em que se constrói este sujeito. Aqui também se localizam as relações *democráticas* estabelecidas de forma crescente no contexto social e alinhavadas no princípio de liberdade. O material aponta que:

[...] o governo tem desencadeado movimentos nacionais de democratização do ensino [...] preconiza a universalização do atendimento educacional com qualidade [...] (MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 15);

Em uma dimensão globalizada da escola e no bojo do seu projeto pedagógico, a gestão escolar, os currículos, os conselhos escolares, a parceria com a comunidade escolar e local, dentre outros, precisam ser revistos e redimensionados, para fazer frente ao contexto de educação para todos. A lei nº 9.394 – de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – respalda, enseja e oferece elementos para a transformação requerida pela escola de modo que atenda aos princípios democráticos que a orientam (BRASIL. MEC/SEESP. PCN. 1999, p. 19; grifos meus).

No diagrama da lógica empresarial colocada no horizonte das relações sociais, pedagógicas, econômicas, estatais, o sujeito já não se constitui de forma fixa, unitária, centrada, mas é atravessado por representações que o definem como maleável, competitivo, fragmentado. Cada um deve *responsabilizar-se por si*, pelas

escolhas que fez (ou que pensa que fez) livremente, empresariando as próprias ações, a própria conduta. Para que faça escolhas,

[...] é preciso que saiba como fazê-las e, para que saiba como fazê-las, é preciso aprender a combinar múltiplos critérios de escolha. Nesse quadro, a capacidade em competir torna-se um elemento da maior importância, pois, na medida em que o Estado se empresaria, os jogos de competição que se concentravam nas atividades empresariais estendem-se por toda a parte. Assim, o sujeito ideal do neoliberalismo é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições (VEIGA-NETO, 2000, p.199-200).

Considerando as múltiplas possibilidades de escolha, além de ponderar os critérios que utilizará para fazê-las, os sujeitos passam a ser atravessados por uma infinidade de estímulos que os fragmentam constantemente. É preciso, assim, estar sempre informado sobre os mais diversos assuntos, estando pronto – sempre que preciso for – para opinar, participar, mudar de posição, num contexto que se apresenta de forma múltipla, transitória. Dessa forma, coloca-se a necessidade de que ninguém fique de fora deste mundo global, já que cada um – todos – é importante para o seu funcionamento.

No cenário neoliberal e no campo do currículo, as possibilidades de escolha são colocadas de modo que os sujeitos alunos possam escolher e orientar suas escolhas⁵¹. Assim, dispõem-se as melhores opções a serem eleitas, aquelas “corretas”, as que *devem* ser feitas, dentre as quais, “não discriminar os colegas”, “ser tolerante”, “flexível”, cultivar um “comportamento ajustado”, enfim. Há uma incitação a tais ações, de modo sugestivo, recomendativo, para a condução dos alunos. Leva-se, desse modo, à adoção de formas específicas de comportar-se socialmente.

O acento nas tecnologias do eu volta-se à produção de uma experiência tal em cada sujeito que o leve a voltar-se a si, numa ação reflexiva consigo mesmo (BUJES, 2001). Conforme Larrosa,

⁵¹ Convém ressaltar o deslocamento que há da lógica liberal, onde cada um é ovelha e pastor para a lógica neoliberal, onde cada um é ao mesmo tempo alvo e “experto”. É dessa combinação inextricável entre sujeição e *expertise* que vem a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais” (VEIGA-NETO, 2000, p.202; grifo do autor). Talvez importe colocar que, segundo o autor citado, tal ilusão não provém de um campo ideológico, mas da ambivalência assumida pela liberdade no neoliberalismo. Funciona, assim, como condição para a sua sujeição.

[...] essas formas de relação do sujeito consigo mesmo podem ser expressadas quase sempre em termos de ação, [...] conhecer-se, estimar-se, controlar-se, impor-se normas, regular-se, disciplinar-se, etc. [...] 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 fazer certas coisas consigo mesma, definisse nada mais e nada menos que o ser mesmo do humano (1994, p.38-39).

Dessa forma é que as experiências disponibilizadas pelas/nas práticas pedagógicas “construiriam e mediarão a relação do sujeito consigo mesmo, a experiência de si” (BUJES, 2001, p.163). Ou seja, é a partir de um determinado campo de possibilidades que os sujeitos *aprendem a ser* sujeitos.

Importa atentar para a colocação de Bujes quando diz que a experiência com relação a nós mesmos “está sujeita a relações de poder em que o espaço para a autonomia e a autodeterminação são possíveis dentro de certos limites e a partir de certas condições” (2001, p.164). Há mecanismos de regulação que se voltam a orientações comportamentais, a valores, atitudes a serem elaboradas pelos sujeitos, sobretudo no espaço educacional.

Pode-se vislumbrar certa sutileza ao levarem-se os alunos a agirem desta ou daquela forma, requerendo-se uma ação consentida para a prevenção de possíveis desvios normativos. Nesse sentido, é interessante que os sujeitos alunos sejam mantidos a uma distância *minimamente segura*, que não os aproxime demais, nem os afaste demais do centro da norma, numa relação que permita a manutenção e sustentação da normalidade.

Para atender a esse princípio de governamentalidade neoliberal, entendo que no terreno do currículo se delineiam estratégias de *maleabilidade*, no sentido de manter a funcionalidade curricular e viabilizar a regulação na sociedade de controle. Quanto maior a capacidade do currículo em *liquefazer-se*, maior a abrangência de seu governo. O currículo, desse modo, tanto “ajusta-se” ao mundo pós-moderno, respondendo à sua transitoriedade e efemeridade, quanto o produz.

Os sujeitos assumem diferentes identidades em diferentes momentos; como diz Hall, “[...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar” (1997, p.13). Trata-se de processos de identificação temporários e cambiantes que interpelam os sujeitos na pós-modernidade e os constituem como incompletos, colocando assim a necessidade de estarem sempre *em busca*, a caminho, num

percurso que, em termos curriculares, se apresenta aberto, flexível à sua provisoriedade e hibridismo.

Diante desse desalojamento das identidades e de sua fragmentação, tem sido visível a constituição de grupos sociais por sujeitos que, ao serem atravessados por diferentes representações, passam a fazer parte de diversos grupos. Cabe apontar que essa configuração atual referente à fragmentação dos sujeitos, de certa forma, tem desestabilizado a própria noção de sociedade, à medida que se desnaturaliza a ideia de que o corpo social comporia um todo homogêneo, unitário. Nesse sentido, os sujeitos são levados a assumir responsabilidades e a se comportarem de acordo com as práticas estabelecidas pelo grupo, sendo *encorajados* a se autogovernarem.

Assim é que, se

[...] sob a lógica liberal cada um é, ao mesmo tempo, réu e juiz, ovelha e pastor, sob a lógica neoliberal há um deslocamento: cada um é, simultaneamente, alvo (das múltiplas interpelações) e “experto” (supostamente sabedor do que lhe convém) (VEIGA-NETO, 2000, p.202).

Sendo assim, a ambivalência que a liberdade adquire no neoliberalismo funciona como condição para que melhor se governem os sujeitos, e tanto mais eficiente será esse governo quanto mais tênues se apresentarem os mecanismos de subjetivação. As práticas de governo no cenário neoliberal tendem a potencializar suas ações.

Há, então, uma ênfase na flexibilização curricular entendida como adequada, como indispensável à atual configuração social, já que “o controle parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre o qual atua, artimanhas e artifícios de escape, evasiva e (no limite) recusa” (VEIGA-NETO, 2008b, p.54).

Em relação aos princípios democráticos demarcados no contexto social e educacional e sendo interpelados por eles, os sujeitos alunos são levados a verem-se como partícipes desse movimento, devendo empenhar-se para sua inclusão e lutar, se preciso for, para ocupar seu lugar na escola inclusiva. Tal enredamento discursivo corrobora com as políticas de inclusão e investe na definição, no conhecimento daqueles excluídos, já que,

quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de incluí-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao “politicamente correto”; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso,

maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador (LUNARDI, 2003, p.141).

Dessa forma, os alunos surdos, ao serem interpelados por discursos inclusivos, são chamados a empenharem-se na tarefa de sua integração, não só no sistema de ensino comum, como no mundo social, do qual estariam afastados. São capturados por processos de *normalização*, gerenciados como grupo de *risco* e *regulados* por estratégias de *controle*. Pode-se dizer, então, que os surdos são produzidos na contemporaneidade como sujeitos flexíveis que, além de exercerem sua *autorregulação*, devem comportar-se *flexivelmente*.

Com a ênfase nos mecanismos de regulação e controle, tenho argumentado, principalmente a partir dos estudos de Veiga-Neto (2000, 2008b), que, enquanto se produziam sujeitos dóceis na modernidade, frutos da disciplina, se investem táticas para a constituição de sujeitos maleáveis no contexto pós-moderno. A esse respeito, o autor explica que:

o dócil, tendo sido objeto das estratégias disciplinares, faz delas parte de sua alma, de modo que submete-se a elas, por si mesmo; eles são capazes de se autogovernarem. Um sujeito flexível é diferente: ele é permanentemente tático. Por isso, na busca de maior eficácia para atingir seus objetivos, o sujeito flexível apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças. A docilidade, por ser estável e de longa duração, é da ordem da solidez moderna; a flexibilidade, por ser adaptativa, manhosa, é da ordem da liquidez pós-moderna (2008b, p.54-55).

A ingerência dos mecanismos de controle na lógica neoliberal tem estimulado, assim, a adaptabilidade dos sujeitos, a capacidade de mover-se, pensar e interagir com o mundo flexivelmente. Os sujeitos são incitados a olharem-se e a olharem os outros de modo a construir atitudes de cooperação, solidariedade, de respeito a si mesmo. Frente a sistemas de controle cada vez mais *interconectáveis*, onde se apresentam os sistemas digitais, ópticos, cadastros e infinitos registros que requerem a regulação dos sujeitos e a atitude dócil ou flexível assumida por estes, em certos momentos, “o quanto cada um será mais dócil, disciplinado, sólido ou mais flexível, (in)controlável e líquido será função das relações entre a sua própria subjetividade e as exigências do sistema” (VEIGA-NETO, 2008b, p.53).

À medida que a modernidade se *liquefaz* e movimenta mecanismos de subjetivação consoantes com a economia política de seu funcionamento, investe na produção de sujeitos maleáveis que viabilizem seu próprio projeto. Trata-se de uma

implicação em que se produzem liquefação e flexibilidade, relações espaço-temporais e sujeitos cada vez mais líquidos e voláteis.

Não significa que a disciplinaridade esteja, de certo modo, inoperante na produção de sujeitos dóceis, mas que a função da educação na lógica neoliberal se aplica à fabricação do *sujeito cliente*, correspondente a uma economia política empresarial. Nessa direção, o currículo afrouxa seu campo para ampliar suas ações, incidindo estrategicamente sobre os indivíduos de forma a conformá-los à competitividade que baliza a arena social⁵².

Nas sociedades de controle, a educação torna-se cada vez menos um meio fechado de confinamento e tende a dissipar-se em favor de um controle permanente sobre os sujeitos alunos (DELEUZE, 1992). Nesses termos, para um maior controle⁵³ sobre os alunos surdos, o currículo os tem capturado na malha discursiva da diversidade operada pela inclusão, a fim de continuar governando suas ações, sua conduta.

5.4 Agonismo na díade poder/resistência: (outros) relances

“Rizoma. Transversalidade. Caos. Currículo rizomático. Fluxos e percursos transversais. Pedagogia do Caos” (GALLO, 2007, p.10).

Ao passo em que se disseminam estratégias de controle que promovem a concorrência e a competitividade e que levam a um futuro incerto, abre-se espaço para que novos dispositivos se combinem e constituam subjetividades que funcionem de forma a *resistir* ao controle que as constituiu (VEIGA-NETO, 2000; grifo meu). Justamente por tratar-se de novos agenciamentos é que tais técnicas de subjetivação podem ser mobilizadas, de modo a questionar o próprio projeto neoliberal em que estão enredadas.

Refiro-me aqui ao *agonismo*⁵⁴ das relações de poder/resistência que se movimentam de forma correlata. O poder, no entendimento de Foucault, relaciona-

⁵² Poderia citar algumas projeções pedagógicas, como a formação e a avaliação permanentes, a educação à distância, o ranqueamento acentuado e o controle ininterrupto, que apontam para práticas de empresariamento das instituições educacionais, “cujo maior resultado é a antecipação, aos alunos, do mundo ‘lá fora’; uma antecipação que é vista como a melhor maneira de preparar competências para atuar num mundo marcado pelo mercado e pela competição” (VEIGA-NETO, 2000, p.207).

⁵³ Tendo em vista os recursos da telemática, o controle torna-se acessível a um custo mínimo.

⁵⁴ Entendo as relações de poder/resistência em Foucault (1995) como agônicas, e não necessariamente antagonicas; estão, assim, em um confronto permanente.

se a um campo de ações possíveis, ao governo das condutas, e não à contraposição de polos opostos. O governo significado num registro moral, amplo, refere-se à utilização de táticas para que se alcance um determinado fim, sendo “a correta disposição das coisas, das quais alguém se encarrega para conduzi-las a um fim adequado” (FOUCAULT, 2008b, p.127). Dessa forma, estruturam-se ações que visam ao possível campo de ação dos outros, incitando-os a agir de acordo com finalidades específicas.

Assim, o governo das condutas relaciona-se à tentativa de dirigir as ações de outras pessoas, implicando relações de poder que se modificam e existem relativamente à liberdade⁵⁵. Para Foucault, *apud* Magalhães,

[...] só pode haver relações de poder na medida em que os sujeitos são livres. Se um dos dois estivesse completamente à disposição do outro e se tornasse sua coisa, um objeto sobre o qual ele pudesse exercer uma violência infinita e ilimitada, não haveria relações de poder. É necessário, portanto, para que se exerça uma relação de poder, que haja sempre dos dois lados pelo menos uma certa forma de liberdade [...] Isso quer dizer que, nas relações de poder, há forçosamente possibilidade de resistência, porque *se não houvesse possibilidade de resistência* – de resistência violenta, de fuga, de astúcia, de estratégias que invertem a situação – *não haveria de modo algum relações de poder*. [...] *se há relações de poder em todo o campo social, é porque há liberdade em todo lugar* (2008, p.35; grifos da autora).

Com isso, Foucault questiona o entendimento de que o poder ocupa todos os lugares – dada a sua capilaridade –, não deixando espaço algum para a liberdade. Assim é que as relações de poder se exercem sobre os sujeitos à medida que estes são livres, ou seja, eles dispõem diante de si um campo de ações possíveis. Poderia dizer que, para o filósofo, “não haveria um antagonismo essencial, uma oposição termo a termo, mas sim uma provocação permanente entre o poder e a liberdade” (MAGALHÃES, 2008, p.37-38).

O que quero assinalar aqui são as possibilidades de liberdade implicadas no próprio exercício do poder, que aparecem como *linhas de fuga*, no *interstício* dos mecanismos de controle. Cabe ressaltar que a liberdade, assim como o poder, não corresponde a um estado totalitário, onde impera absolutamente. A liberdade, não sendo contrária ao poder, não *carece* da sua supressão, do seu apagamento para acontecer. Poder e liberdade não se excluem, mas estão conectados num jogo em

⁵⁵ Não significa que, para Foucault, não existam estados de dominação; há relações de poder que se perpetuam “dissimetricamente”, em que a margem para a liberdade é limitada (MAGALHÃES, 2008).

que a liberdade é condição de possibilidade e suporte permanente para o poder (VEIGA-NETO, 2006). Como explica o autor citado,

[...] sempre é possível exercer uma resistência, nesse caso entendida como uma (re)ação ou, se quisermos, como uma ação de contrapoder. Resistir a uma ação de poder significa problematizar tal ação, valendo-se, para isso, também do poder [...] a resistência a uma determinada ação de poder não é “um outro do poder”, mas simplesmente é – ou funciona como – “uma outra ação de poder”, em sentido inverso à primeira [...] (VEIGA-NETO, 2006, p.22).

É possível pensar nas possibilidades de resistência ou de escape que permitam o acontecimento da experiência, mesmo em espaços de controle educacionais ou curriculares. Valendo-me das contribuições de Sílvio Gallo, busco pensar nas relações que envolvem o currículo e que empreendem o encontro com o *outro*. E pensar no processo educativo como acontecimento, no currículo como acontecimento, instiga ao investimento na produção de singularidades⁵⁶. Assim,

cada singularidade é a dobra do eu no outro e do outro no eu. O processo educativo, assim, só pode ser *imane*nte, relativo ao grupo e dependente daquele grupo, sendo irrepitível. Ou melhor, uma experiência educativa assim pensada pode ser repetida, mas gerará diferença, não o mesmo (GALLO, 2009, p. 15; grifos do autor).

Tal processo, sendo criativo, pode gerar diferença nas fendas do controle. Nos espaços estriados da maquinaria escolar, que busca capturar os movimentos de subjetivação e de produção – de forma a conformar as condutas –, “há alisamentos, frutos de ações individuais e coletivas que traçam suas linhas de fuga” (GALLO, 2005, p. 220).

No âmbito curricular, proponho pensar na ideia de *rizoma*⁵⁷, como uma “mistura de coisas não misturáveis, [...] uma mestiçagem”:

[...] sua imagem remete para uma miríade de linhas que se engalfinham, como um novelo de lã emaranhado pela brincadeira do gato [...] um rizoma é promiscuidade, é mistura, mestiçagem, é mixagem de reinos, produção de singularidades sem implicar no apelo à identidade (GALLO, 2007, p.8).

⁵⁶ Singularidades “impessoais” e “pré-individuais”, que se apresentam impessoais porque, sendo singulares, são múltiplas (GALLO, 2009). Isso requer a não-*redução do outro* a um *conceito*, a uma *representação*, numa relação que não retorne *ao mesmo*, a *mesmidade*.

⁵⁷ Refiro-me à ideia de rizoma a partir da proposição de Deleuze e Guattari (1995); a imagem do rizoma tem sido trabalhada por Sílvio Gallo, na esteira dos autores citados.

Nesse sentido é que a imagem rizomática do currículo se abre à multiplicidade de encontros possíveis. Refiro-me, assim, a *currículos*, e não apenas a um único currículo; a *percursos*, e não a um mesmo percurso – com pontos de partida e de chegada vários que promovam e estimulem encontros (GALLO, 2007).

Com isso, abre-se espaço para a diferença como inarredável, reconhecendo-se a incapacidade de apreensão ou captura desta. Diferença que difere na repetição e que escapa, *quase sem querer*, ao controle. Tomar a diferença nessa direção

[...] não permite que ela seja enquadrada em categorias ou traduzida em outros diagnósticos. Ela não pode ser enquadrada, nomeada ou capturada pelas malhas do poder. A diferença, assim entendida, se dá na presença de cada um de nós. Ela altera a serenidade ou a tranqüilidade daqueles que buscam se localizar na mesmidade (LOPES, 2007, p.23).

É no âmbito das relações sociais que construímos *o outro*, num jogo de partilhas e enquadramentos que dizem *deste outro* – e o nomeiam desta ou daquela forma – num arranjo assimétrico de poder. E justamente devido a esse caráter peremptório e construído das relações em que se constituem as identidades é que podemos colocá-las de outros modos, pôr sua produção sob tensão e redimensioná-las.

Não almejo aqui qualquer tipo de investimento que diga de um currículo supostamente condizente *com o outro* em sua diferença – nem sequer reconheço tal possibilidade. O que quero é provocar novos relances, que destituam qualquer lugar de verdade absoluta e que se abram a novas elaborações. Quero desnaturalizar, fazer um convite a pensar a produtividade do currículo na educação de surdos contemporaneamente.

Na esteira em que Sílvio Gallo faz um convite à educação, convido à aventura de pensar nas asserções curriculares, o que esta dissertação se propõe a fazer. “Educar significa lançar convites aos outros; mas o que cada um fará – e se fará – com estes convites, foge ao controle daquele que educa” (GALLO, 2009, p.15). Por mais que se invista em mecanismos de regulação e controle, não se pode determinar o que passa na relação de aprendizagem, assim como não há método ou percurso que não seja passível de *escape*.

Neste capítulo, procurei mostrar as asserções curriculares ao proporem adaptações de seu campo, tornando-se um artefato maleável na pós-modernidade. Como dispositivo de controle, o currículo tem operado na produção de sujeitos

solidários, tolerantes, abertos, tão requeridos no diagrama neoliberal⁵⁸. Poderia dizer que o currículo, sendo também *manhoso*, sutilmente leva à conformação dos sujeitos alunos surdos para que, percebendo-se como sujeitos da diversidade, permaneçam nesse espaço – para que possam continuar sendo gerenciados, normalizados, controlados.

Ao buscar elementos para uma genealogia da escola e do currículo, não pretendi a descoberta de um currículo/diferença, de um currículo/multiplicidade ou ainda, de um percurso para tempos *líquidos*, mas optei por entender o currículo em sua capacidade de invenção, de fazer-se de outros modos, de existir de outras formas e constituir novos modos de vida. Trata-se da abertura ao *devenir*, vir-a-ser-Outro, de colocar em tensão o habitual - o que muitas vezes não é visto como problemático -, de desenredar-se de certezas absolutas para criar novos campos de possibilidade – que estejam sempre em posição de exercer a *hipercrítica*⁵⁹. Resistir diariamente nos pequenos atos, homeopaticamente, como traz Foucault, com cuidado e responsabilidade por aquilo que é feito, dito, instigado. Pensar nas possibilidades de uma educação como acontecimento, para que de alguma forma se possa saborear a liberdade na experiência, na experimentação, no risco e nos limiares de sua não-captura (LARROSA, 2000).

⁵⁸ Assim, o eufemismo da tolerância surge de forma branda, eximindo-nos muitas vezes de assumir posições e de sermos responsáveis por elas. Nestes termos, retrata-se em “perdoar o outro em sua diferença” (SKLIAR, 2004, p. 81).

⁵⁹ Atitude de uma permanente crítica sobre o próprio pensamento, que tensione as verdades absolutas, as grandes verdades que irrompem e circulam na cena social.

FULGURAÇÕES... NOTAS PARA NÃO FINALIZAR

“Refaço sem cessar a mesma experiência e sem cessar resisto [...]” (Nietzsche, 2006, p.40).

O exercício do emprego das últimas palavras não deixa de ser uma volta ao começo. Os vários começos possíveis do texto, suas fugas e *desacertos*. Mas o que podem as palavras senão nos refazer intermitentemente, nos inflar de paixão e murchar nosso *ego* por sua capacidade infinita? E o que somos nós, senão seres de linguagem e, justamente em seu caráter múltiplo, (i)limitados e irredutíveis?

Nas fissuras dos entornos deste texto é que (re)faço meus *nós*. Tomo cuidado para não amaciá-los *demais*, nem estrangular seus pontos de encontro. Isso porque todo *nó* se encontra, entrelaça e articula novas redes. Assim tenho pensado as elaborações deste texto-evento – como o chamo –, em sua vontade de produção e *desconcerto*.

Nos enlances iniciais desse trajeto investigativo, procurei trazer as possibilidades com as quais me deparei ao discutir a captura e invenção da surdez no âmbito curricular, vistas principalmente a partir dos estudos de Michel Foucault, em consonância com uma vertente pós-estruturalista. Na tentativa de tais aproximações, elegi como corpus de análise os *Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares*, que, ao compor uma conjuntura discursiva junto a outros documentos, têm viabilizado o gerenciamento e o governo da surdez no terreno educacional.

Na elaboração deste trabalho, minha preocupação tem se colocado em mostrar a produtividade do dispositivo curricular ao ingerir suas ações sobre os sujeitos alunos surdos. Nessa esteira, pude vislumbrar o deslocamento das técnicas e estratégias curriculares ao investirem na regulação e controle da surdez, colocando em funcionamento processos normalizadores que requerem a contenção do risco. Assim é que, na ordem disciplinar e sob a égide da biopolítica, se

inventariaram tecnologias de poder que movimentaram a cena política e educacional, fazendo funcionar uma razão governamental constitutiva da própria modernidade e do sujeito moderno. Dessa forma, o currículo constitui-se – no cenário contemporâneo - como um dispositivo biopolítico que investe suas ações no governo da surdez, utilizando-se de estratégias preventivas, profiláticas, agindo assim sobre acontecimentos possíveis.

O currículo tem flexibilizado suas ações, *liquefazendo-se* para atender a princípios neoliberais de controle em um tempo que se apresenta cada vez mais instável, polimórfico, provisório – tempos pós-modernos⁶⁰:

a imagem do mundo diariamente gerada pelas preocupações da vida atual é destituída da genuína ou suposta solidez e continuidade que costumavam ser a marca registrada das “estruturas” modernas. O sentimento dominante, agora, é a sensação de um novo tipo de incerteza, não limitada à própria sorte e aos dons de uma pessoa, mas igualmente a respeito da futura configuração do mundo, a maneira correta de viver nele e os critérios pelos quais julgar os acertos e erros da maneira de viver [...] O mundo pós-moderno está-se preparando para a vida sob uma condição de incerteza que é permanente e irredutível (BAUMAN, 1998, p.32).

A configuração do tempo nos espaços sociais contemporâneos nos remete a um campo de não-certeza, instabilidade, volubilidade, deslocamentos permanentes. O panorama pós-moderno incursiona num constante *devir*, destituindo-se de toda e qualquer finitude, forjando identidades não mais prontas, herdadas, fixas, mas construídas a partir de diferentes atravessamentos, que as posicionam de formas várias em vários momentos. As dimensões da incerteza também demarcam as fronteiras - que inventam a todo momento *o outro*. Linhas fronteiriças que se mostram cada vez mais diluídas e imperceptíveis na partilha entre o normal e o anormal, entre o que deve estar do *lado de dentro* e o que *ficará fora*, entre “nós” e “eles”, entre o que é *comum* e o que é *estranho*, o *incluído* e o *excluído*.

⁶⁰ Aqui novamente marco a pós-modernidade em referência à contemporaneidade, sem a preocupação de defini-la com relação ao cenário moderno. Nesse sentido, entendo os tempos atuais como pós-modernos, sem deixarem de ser também modernos. Não há ruptura ou progressão do tempo; o que ocorre é uma forma de entendê-lo em suas reconfigurações mais recentes.

Pensar a diferença... fissuras no currículo?

Constituindo-se a partir de processos de significação culturais, a *diferença*⁶¹ conecta-se intimamente às relações de poder, que a ela insistem em atribuir um determinado valor. Assim, a *diferença surda*, traduzida em pluralidade, pode ser vislumbrada no contexto de práticas que a colam ao campo discursivo da *deficiência*, da *incompletude* e da *diversidade social* – como indesejada, inferior. Tais discursos, em suas atribuições, destituem a diferença de seu âmbito político e passam a vislumbrá-la *como* diversidade, como elemento social a ser tolerado. A diferença, ao ser narrada pelo viés da diversidade, nos remete à percepção do outro a partir de uma representação folclórica que desconsidera seu caráter político – como tem ficado visível em relação à surdez.

Colocando sob tensão o entendimento de diferença e de diversidade, geralmente alocados no mesmo espaço discursivo, aponta-se que a diferença se coloca em jogo “independentemente da autorização, da aceitação, do respeito ou da permissão outorgada da normalidade” (SKLIAR, 1999, p.23). Nesses termos, a noção de diferença não pode simplesmente ser entendida como sinônima de diversidade. A diferença como acontecimento é produtora, múltipla, e não se conecta com a idéia do diverso, do mesmo.

Cabe ressaltar que, na esteira em que se moveu este trabalho, a diferença não pode ser reduzida à oposição presença/ausência, não pressupõe obviedade cultural e tampouco se restringe às marcas do que é plural ou diverso. A diferença acontece. Como evento do mundo, simplesmente difere.

Retomando as proposições deste trabalho, sou levada a pensar nas possibilidades de *escape*, em que a diferença irrompe. Como argumentei anteriormente, é justamente no exercício do poder que a resistência se faz, nas fendas desse embate permanente. Assim, proponho uma abertura a outras/novas construções, a um currículo que, de alguma forma, viabilize a experimentação, a experiência do acontecimento, como traz Larrosa:

⁶¹ Falo aqui da diferença como produção social, discursiva – intimamente conectada com relações de poder. Uma diferença que se conecta a produção de identidades, como traz Silva (2000) – tendo o cuidado de não aprisionar a diferença nesse jogo, já que “remeter a identidade e a diferença aos processos discursivos e lingüísticos que as produzem pode simplesmente fixá-las [...]” (SILVA, 2000, p.92). Sem pretender aprofundar tais questões, busco o entendimento de diferença em sua impossibilidade de fixação, de nomeação, e nesse sentido tenciono a captura e a tradução da diferença no terreno da diversidade.

se o experimento é repetível, a experiência é irrepitível, sempre há algo como a primeira vez. Se o experimento é preditível e previsível, a experiência tem sempre uma dimensão de incerteza que não pode ser reduzida [...] posto que não se pode antecipar o resultado, a experiência não é o caminho até um objetivo previsto, até uma meta que se conhece de antemão, mas é uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem “pré-ver” nem “pré-dizer” (2002, p.28).

Abrindo-se ao desconhecido é que se pode pensar e fazer de outros modos, se podem inventar novas aprendizagens, outros currículos – que não imponham modelos, caminhos ou soluções, mas que façam rizomas, viabilizando *conexões* (GALLO, 2008). A experiência, não podendo se antecipar ao acontecimento, escapa, colocando suas múltiplas possibilidades em fazer-se. É preciso lembrar que, em espaços de controle, de repetição, há possibilidade de resistência, dada a contingência e o jogo das relações de aprendizagem, das relações com o Outro.

Assim, o que pretendi com este escrito foi compartilhar algumas das questões que têm me tocado e inquietado nestes *percursos*, contando um pouco da história das práticas curriculares na educação de surdos, para problematizar verdades que por vezes são ditas e que enrijecem as possibilidades de outros *inventos*. A partir das incitações colocadas por este texto-evento, fica a vontade de novos começos e o desejo de que, de algum modo, sirva como *motor* a outras problematizações, produzindo seus efeitos no campo da educação de surdos e do currículo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

_____. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

_____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BRASIL, MEC/SEESP. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1999.

_____. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BUJES, M. I. **Infância e Maquinarias**. 2001. 259 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

CASTEL, R. **A gestão do risco**: da anti-psiquiatria à pós-psicanálise. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves, 1987.

DELEUZE, G. **Conversações**. São Paulo: Trinta e quatro, 1992.

_____; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. 5 v. São Paulo: Editora Trinta e quatro, 1995.

DREYFUS, H; RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, M. V; BUJES, M. I. E. (orgs.). **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONSECA, M. A. **Michel Foucault e a constituição do sujeito**. São Paulo: EDUC, 1995.

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

_____. **A ordem do discurso**. Série Leituras filosóficas. São Paulo: Loyola, 1996.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970- 1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. **Em defesa da sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: M. Fontes, 1999.

_____. Poderes e estratégias. In: FOUCAULT, M. **Ditos e escritos**. Vol. IV: estratégia, saber-poder. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Vigiar e Punir**: nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007a.

_____. **Microfísica do Poder**. 24 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007b.

_____. **História da sexualidade III**: o cuidado de si. 9 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2007c.

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

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

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. M. (org.). **Cultura, poder e educação**: um debate sobre estudos culturais e educação. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

_____. **Currículo (entre) imagens e saberes**. Palestra proferida no V Congresso Internacional de Educação: UNISINOS, 2007.

_____. **Deleuze e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Eu, o outro e tantos outros**: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: [HTTP://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf](http://www.grupalfa.com.br/arquivos/Congresso_trabalhosII/palestras/Gallo.pdf). Acesso em maio de 2009.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. In: **Revista Educação e Realidade**. Cultura, mídia e educação. Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul/dez.1997.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HAMILTON, D. Sobre as origens dos termos classe e curriculum. In: **Revista Teoria e Educação. Dossiê: história da educação**. Porto Alegre: Pannonica, 1992.

HARDT, M; NEGRI, A. **Império**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 2006.

HATTGE, M. D. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle do risco social. In: LOPES, M. C; DAL'IGNA, M. C. (orgs.). **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A libertação da liberdade. In: BRANCO, G. C; PORTOCARRERO, V. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, jan/ abr., n. 19. Campinas, 2002.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

LIPOVETSKY, G. **Os tempos hipermodernos**. São Paulo: Editora Barcarolla, 2004.

LOPES, M. C. A natureza educável do surdo: a normalização surda no espaço da escola de surdos. In: THOMA, A. da S. T; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Inclusão escolar: currículo, diferença e identidade. In: LOPES, M. C; DAL'IGNA, M. C. **In/exclusão nas tramas da escola**. Canoas: ULBRA, 2007.

_____. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Cadernos de Educação Especial**, UFSM, n. 18, p. 27-35. Santa Maria, 2001.

LUNARDI, M. L. **A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial**. 2003. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

_____. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, A. S; LOPES, M. C. (orgs.). **A invenção da Surdez: Cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

_____. Gerenciar o risco, garantir a segurança e a normalidade: tríade da Educação Especial. **Revista Perspectiva**, n. especial, jul/ dez, v. 24, p. 177- 193. Florianópolis, 2006.

MAGALHÃES, T. C. de. Violência e/ou política. In: PASSOS, I. F. (org.). **Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MARSHALL, J. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.
NARODOWSKI, M. **Comenius e a Educação**. Coleção Pensadores e Educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, F. **A gaia ciência**. Coleção Grandes Obras do Pensamento Universal. São Paulo: Escala, 2006.

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

ROCHA, C. M. F. **A escola na mídia: nada fora do controle**. 2005. 302 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SANTOS, J. D. **Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores**. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

SENELLART, M. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). São Paulo: M. Fontes, 2008. p. 441-446.

SILVA, T. T. Currículo e Identidade Social: territórios contestados. In: SILVA, T. T. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995a.

_____. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In: VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995b.

_____. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do Professor Deleuze. In: CORAZZA, S; SILVA, T. T. (orgs.). **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade deficiente a partir dos significados da normalidade. In: **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul/dez, 1999.

_____. A materialidade da morte e o eufemismo da tolerância. Duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, S; SOUZA, R. M. (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2004.

THOMA, A da S. Sobre a proposta de Educação Inclusiva: notas para ampliar o debate. In: **Revista Educação Especial**, v.1, n. 23, p. 45 - 52, 2004.

_____. Educação de Surdos: dos espaços e tempos de reclusão aos espaços e tempos inclusivos. In: THOMA; LOPES, M. C. (orgs.). **A Invenção da Surdez II: espaços e tempos de aprendizagem na educação de surdos**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2006.

VARELA, J; ALVAREZ-URIA, F. A maquinaria escolar. **Teoria e Educação**. Dossiê: História da Educação. Porto Alegre, v. 6, p. 68 - 96, 1992.

VEIGA-NETO, A. Currículo e interdisciplinaridade. In: MOREIRA, A. F. B. (org.). **Currículo: questões atuais**. Campinas: Papyrus, 1997.

_____. Currículo e História: uma conexão radical. In: COSTA, M. (org.). **O currículo nos limiares do contemporâneo**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: BRANCO, G. C. e PORTOCARRERO, V. (orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (orgs.). **Habitantes de babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. A. Espaço e Currículo. In: LOPES, A. C; MACEDO, E. (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.

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

_____. Nietzsche e Wittgenstein: alavancas para pensar a diferença e a pedagogia. In: GALLO, S; SOUZA, M. R (orgs.). **Educação do preconceito: ensaios sobre poder e resistência**. Campinas: Editora Alínea, 2004.

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de Império. In: RAGO, M; VEIGA-NETO, A. (orgs.). **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. **Foucault e a Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____ e LOPES, M. C. Inclusão e Governamentalidade. **Revista Educação e Sociedade**, n. 100, v. 28, p. 947- 963. Campinas, out. 2007.

_____. **O currículo e seus três adversários: os funcionários da verdade, os técnicos do desejo, o fascismo**. Texto apresentado no V Colóquio Michel Foucault: UNICAMP, 2008a.

_____. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO: TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: LUGARES, MEMÓRIAS E CULTURAS, 14., 2008b, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: Edipucrs, 2008b. p. 35-58. 1 CD-ROOM.

_____. Neoliberalismo, império e políticas de inclusão – Problematizações Iniciais. In: RECHICO, C. F; FORTES, V. G. **A educação e a inclusão na contemporaneidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2008c.