

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

Neusete Machado Rigo

**OUTRAS PEDAGOGIAS, OUTRAS SUBJETIVIDADES:
DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR, UM ENUNCIADO
SOBRE AS DIFERENÇAS**

**Santa Maria, RS
2017**

Neusete Machado Rigo

**OUTRAS PEDAGOGIAS, OUTRAS SUBJETIVIDADES:
DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR, UM ENUNCIADO SOBRE AS
DIFERENÇAS**

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

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Inês Naujorks

Santa Maria, RS, Brasil
2017

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

RIGO, Neusete Machado

Outras pedagogias, outras subjetividades: do dispositivo da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças / Neusete Machado RIGO.- 2017.

272 p.; 30 cm

Orientador: Maria Inês NAUJORKS

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Inclusão escolar 2. Diferenças 3. Pedagogias 4. Subjetividades 5. Alteridade I. NAUJORKS, Maria Inês II. Título.

Neusete Machado Rigo

**OUTRAS PEDAGOGIAS, OUTRAS SUBJETIVIDADES:
DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR, UM ENUNCIADO SOBRE AS
DIFERENÇAS**

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

Aprovado em: 24 de março de 2017

**Maria Inês Naujorks, Dr^a. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)**

Ana Maria Colling, Dr^a. (UFGD)

Gelsa Knijnik, Dr^a. (UNISINOS)

Márcia Lise Lunardi Lazzarin, Dr^a. (UFSM)

Marilda Oliveira de Oliveira, Dr^a. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Dedico esse momento para agradecer a todas as pessoas que compartilharam comigo os caminhos percorridos para que esse estudo fosse possível.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Maria Inês Naujorks, a quem eu tive o privilégio de conhecer ao ingressar no curso de doutorado. Acolhedora, amiga e paciente com minhas movimentações de pesquisa. Estimuladora e instigadora esteve sempre apostando nas minhas intenções, interpelando, questionando e ajudando-me a pensar sobre o que estava pensando.

Às amigas Márcia, Taís e Fabiane, meu eterno agradecimento. Márcia indicou-me um caminho pouco conhecido, o da educação especial, apostando e apoiando sobremaneira meu trabalho e meus estudos. Taís, apoio incondicional, amiga querida com quem dividi angústias e dificuldades pelos caminhos percorridos. Fabiane, um anjo protetor, que me acolheu e fez das minhas paragens em Santa Maria, momentos de descanso e tranquilidade.

Às estimadas professoras que compõem a banca examinadora – Ana Maria Colling, Gelsa Knijnik, Marilda O. de Oliveira e Márcia Lise L. Lazzarin – pelo acolhimento a este trabalho, e pelas contribuições e problematizações feitas na qualificação do projeto, as quais possibilitaram-me retomar os olhares e (re)definir caminhos ainda não pensados a percorrer.

Ao grupo de professores, à equipe diretiva, aos agentes educacionais e aos alunos do Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu - Santa Rosa/RS, agradeço pelo acolhimento, pela possibilidade de conviver nesta escola durante o tempo em que desenvolvi esse estudo. Um tempo e um espaço que desafiou meu pensamento a pensar, a repensar, para pensar o impensado acerca das práticas de inclusão escolar e suas tecituras com as diferenças.

Aos professores e aos colegas do curso de Pós-Graduação em Educação da UFSM e do grupo de pesquisa GEPE, agradeço pelas discussões e pela oportunidade de compartilhar perspectivas de estudos.

À minha querida família, torcida permanente, sempre acreditando em mim, agradeço tanto pelas palavras de apoio e encorajamento, quanto à espera silenciosa para o convívio que por vezes tardava a acontecer. Amo vocês!!

À Universidade Federal da Fronteira Sul, instituição pública que representa o Estado brasileiro, agradeço pelo incentivo e pelas condições proporcionadas pelo período de afastamento para qualificação profissional, que permitiu priorizar meus estudos e as escritas dessa Tese. Muito obrigada!

***Gosto daquilo que me desafia.
O fácil nunca me interessou.
Já, o obviamente impossível,
sempre me atraiu, e muito.***
(Clarice Lispector)

***Escrever é, portanto,
“se mostrar”, se expor,
fazer aparecer
seu próprio rosto perto do outro.***
(Michel Foucault, 2010a, p.156)

RESUMO

OUTRAS PEDAGOGIAS, OUTRAS SUBJETIVIDADES: DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR, UM ENUNCIADO SOBRE AS DIFERENÇAS

AUTORA: Neusetete Machado Rigo
ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

A questão das diferenças compõe um discurso pedagógico que mobiliza as escolas para que a introduzam em seus referenciais político-pedagógicos, a fim de que se tornem inclusivas. Com a entrada da 'alteridade deficiente' (SKLIAR, 1999) nas escolas comuns, por força da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (proposta pelo MEC, em 2008), os processos de inclusão se intensificam e se orientam por enunciados que enaltecem as diferenças. Porém, estes nos sugerem um olhar minucioso para compreendê-los melhor. A problemática dessa Tese emerge a partir destes enunciados sobre as diferenças, os quais se enredam com a inclusão escolar e afetam as pedagogias escolares, tecendo assim, conexões muito estreitas entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia. São duas as questões que orientam este estudo: a primeira, quer saber sobre os efeitos que enunciados sobre as diferenças estão operando nas pedagogias das escolas que investem em processos de inclusão escolar; e a segunda, quer saber que subjetividades estão sendo produzidas, a partir desses efeitos. As análises dessas questões buscaram sustentação nas teorizações foucaultianas e, em outros aportes teóricos que se somaram a estas, utilizando-se de ferramentas analíticas desenvolvidas por Michel Foucault, tais como: governamentalidade, dispositivo e subjetividade. Essas análises tomaram como centralidade as práticas discursivas e não discursivas de uma escola pública de educação básica, apontadas pela observação participante e análise documental. Foram tecidas, metodologicamente, por dois movimentos investigativos. No primeiro movimento, foi necessário investigar o enredamento entre a inclusão escolar e as diferenças para explicar como emergem enunciados sobre as diferenças associados à inclusão escolar. Assim, a partir dessa analítica, foi possível mostrar que a inclusão, como um dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal, opera processos de sensibilização e de normalização que produzem 'subjetividades inclusivas' (MENEZES, 2011). Mas, também, como um dispositivo multilinear (DELEUZE, 1990), provoca no interior dessa lógica, outras formas de condução dos sujeitos, não tão interessadas em conduzir o outro ao mesmo. São formas de condução imprevisíveis que ocorrem no encontro com o outro e, como linhas em fuga, escapam do dispositivo da inclusão e possibilitam que enunciados sobre as diferenças operem sobre as pedagogias da escola produzindo 'subjetividades sensíveis às diferenças'. Assim, o segundo movimento de investigação, ao analisar as práticas da escola, para saber sobre os efeitos dos enunciados das diferenças sobre suas pedagogias, observou que elas indicam duas possibilidades para analisar as pedagogias: uma, refere-se à pedagogia que hospeda e anula o outro; e a outra, trata-se de uma pedagogia que produz um encontro com o outro. A partir dessa segunda possibilidade, as análises feitas mostram que o encontro com o outro conduz os sujeitos a uma experiência que indica a produção de subjetividades sensíveis às diferenças. Estas, apontam (im)possibilidades de outros modos de viver com o outro, sob um limiar ético da alteridade que considera o outro como diferença em si, e não como um outro que deve ser conduzido ao mesmo.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Diferenças. Pedagogias. Subjetividades. Alteridade.

ABSTRACT

OTHER PEDAGOGIES, OTHER SUBJECTIVES OF THE DEVICE OF SCHOOL INCLUSION, A STATEMENT ABOUT DIFFERENCES.

AUTHOR: Neusete Machado Rigo
ADVISOR: Maria Inês Naujorks

The issue on differences composes a pedagogical discourse that mobilizes schools to introduce it into their political-pedagogical frameworks, so that they become inclusive. With the inclusion of altered otherness (SKLIAR, 1999) in regular schools, due to the National Policy on Special Education in the perspective of Inclusive Education (proposed by the MEC in 2008), inclusion processes are intensified and guided by statements that highlight the differences. However, they suggest a thorough look at understanding them better. The problematic of this thesis emerges from these statements about differences, which become entangled with school inclusion and affect school pedagogies, thus making very close connections between school inclusion, differences and pedagogy. There are two questions that guide this study: the first one, wants to know about the effects that are stated about the differences are operating in the pedagogies of the schools that invest in processes of school inclusion; and the second, wants to know what subjectivities being produced, from these effects. The analysis of these questions sought support in Foucaultian theorizations and, in other theoretical contributions that have been added to these, using analytical tools developed by Michel Foucault, such as: governmentality, device and subjectivity. These analyzes took as their centrality the discursive and non-discursive practices of a public basic education school, pointed out by participant observation and documentary analysis. They were woven, methodologically, by two investigative movements. In the first movement, it was necessary to investigate the entanglement between school inclusion and differences to explain how statements emerge about the differences associated with school inclusion. Thus, from that, it was possible to show that inclusion, as a bio political device of neoliberal governmentality, operates processes of sensitization and normalization that produce inclusive subjectivities (MENEZES, 2011). But also, as a multilinear device (DELEUZE, 1990), provokes within this logic, other ways of conducting the subjects, not so interested in leading the other to be equal. They are unpredictable forms of conduction that occur in the encounter with the other and, as escape lines, escape the device of inclusion and allow statements about differences to operate on the pedagogies of the school producing subjectivities sensitive to differences. So, the second research movement, when analyzing the school practices, to know about the effects of the statements of differences on their pedagogies, observed that they indicate two possibilities for analyzing pedagogies: one, refers to the pedagogy that hosts and annul the other; and the other, it is a pedagogy that produces an encounter with the other. From this second possibility, the analyses made shown that the encounter with the other leads the subjects to an experience that indicates the production of subjectivities sensitive to differences. These, (im)possibilities of other ways of living with the other, under an ethical threshold of otherness that considers the other as difference in them and not as another that must be led to be equal.

Keywords: School inclusion. Differences. Pedagogies. Subjectivities. Otherness.

RESUMEN

OTRAS PEDAGOGÍAS, OTRAS SUBJETIVIDADES: DEL DISPOSITIVO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR, UM ENUNCIADO SOBRE LAS DIFERENCIAS.

AUTORA: Neusete Machado Rigo
ORIENTADORA: Maria Inês Naujorks

La cuestión de las diferencias componen un discurso pedagógico que moviliza las escuelas para que la introduzcan en sus referenciales político-pedagógicos, a fin de que se tornen inclusivas. Con el acceso de la alteridad deficiente (SKLIAR, 1999) en las escuelas comunes, por fuerza de la Política Nacional de la Educación Especial en la Perspectiva de la Educación Inclusiva (propuesta por el Ministerio de la Educación y Cultura - MEC, en 2008), los procesos de inclusión se intensifican y se orientan por enunciados que enaltecen las diferencias. Pero, estos nos sugieren un mirar criterioso para comprender mejor la problemática que esa Tesis emerge, a partir de estos enunciados sobre las diferencias, los cuales se enredan con la inclusión escolar y afectan las pedagogías escolares, tecendo así, conexiones muy estrechas entre la inclusión escolar, las diferencias y la pedagogía. Son dos las cuestiones que orientan este estudio: la primera, quer saber sobre los efectos que enunciados sobre las diferencias están causando en las pedagogías de las escuelas que invierten en procesos de inclusión escolar; y la segunda, quer saber que subjetividades están sendo producidas, a partir de esos efectos. Los análisis de esas cuestiones buscaran sustentación en las teorizaciones foucaultianas y, en otras contribuciones teóricas que se uniran con estas, se utilizando de herramientas analíticas desarrolladas por Michel Foucault, ejemplo: gubernamentalidad, dispositivo y subjetividad. Esos análisis tomaran como centralidad las prácticas discursivas y no discursivas de una escuela pública de educación básica, apuntadas por la observación de participante y análisis documental. Fueran tejidas, metodologicamente, por los movimientos investigativos. En el primero movimiento, fue necesario investigar el enredamiento entre la inclusión escolar y las diferencias para explicar como emergen enunciados sobre las diferencias asociados a la inclusión escolar. Así, a partir de esa analítica, fue posible mostrar que la inclusión, como un dispositivo biopolítico de la gubernamentalidad neoliberal, opera procesos de sensibilización y de normalización que producen subjetividades inclusivas (MENEZES, 2011). Pero, también, como un dispositivo multilinear (DELEUZE, 1990), pues provoca en el interior de esa lógica, otras formas de conducción de los sujetos, no tan interesadas en conducir el otro al mismo. Son formas de conducción imprevisible que ocurren en el encuentro con el otro y, como líneas en fuga, escapan del dispositivo de la inclusión y posibilitan que enunciados sobre las diferencias operen sobre las pedagogías de la escuela produciendo subjetividades sensibles a las diferencias. Así, el segundo movimiento de investigación, al analizar las prácticas de la escuela, para saber sobre los efectos de los enunciados de las diferencias sobre sus pedagogías, observó que ellas indican dos posibilidades para analizar las pedagogías: una, se refiere a la pedagogía que hospeda y anula el otro; y la otra, se trata de una pedagogía que produce un encuentro con el otro. A partir de esa segunda posibilidad, los análisis realizados muestran que el encuentro con el otro conduce los sujetos a una experiencia que indica la producción de subjetividades sensibles a las diferencias. Estas, apuntan (im)posibilidades de otros modos de vivir con el otro, sob un principio ético de la alteridad que considera el otro como diferencia en si, y no como un otro que debe ser conducido al mismo.

Palabras-clave: Inclusión escolar. Diferencias. Pedagogías. Subjetividades. Alteridad.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fios que compõem a tecitura da Tese.....	81
Figura 2 – Banner do projeto <i>Acessibilidade Arquitetônica e de Informação</i>	164
Figura 3 – Banner do projeto <i>Produção de Audiobooks de Obras Literárias Gaúchas às Pessoas com Deficiência Visual no Estado do Rio Grande do Sul</i>	165
Figura 4 – Banner do projeto <i>Diferentes, porém todos iguais</i>	166

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos	62
Quadro 2 – Práticas	64
Quadro 3 – Documentos e Práticas de inclusão de todos na escola.....	67
Quadro 4 – Documentos e Práticas de inclusão escolar.....	68
Quadro 5 – Documentos e Práticas e o enunciado sobre as diferenças.....	68

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	22
I PARTE	
A INCLUSÃO ESCOLAR QUE PRODUZ DESLOCAMENTOS E CONEXÕES	26
1. TRAJETÓRIAS, PERGUNTAS, FIOS QUE TECEM	28
1.1 TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO	28
1.2 FIOS QUE TECEM UMA PROBLEMATIZAÇÃO	36
2. ESCOLHAS DE INVESTIGAÇÃO	48
2.1 PERSPECTIVAS E FERRAMENTAS TEÓRICAS	48
2.2 CAMINHOS E ESTRATÉGIAS	54
3. TECITURAS [...] ENREDAMENTOS: INCLUSÃO, DIFERENÇAS, PEDAGOGIAS	72
3.1 NA TECITURA, UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO	73
3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO UMA VERDADE DESSE TEMPO	82
3.2.1 A inclusão escolar como um acontecimento discursivo	84
3.2.2 A inclusão escolar como um dispositivo biopolítico	91
3.3 AS DIFERENÇAS: EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS	99
3.3.1 Da necessidade de subverter a diferença representada	102
3.3.2 As diferenças e a questão do outro	114
3.4 A PEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO DE UMA GOVERNAMENTALIDADE	120
3.4.1 Na pedagogia, um governo que não se efetiva	125
3.4.2 A governamentalidade operando na pedagogia pelos processos de subjetivação	130
II PARTE	
EFEITOS DE UMA GOVERNAMENTALIDADE NAS PEDAGOGIAS	138
4. O DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR NAS PEDAGOGIAS DA ESCOLA	140
4.1 MARCAS DA INCLUSÃO NAS PEDAGOGIAS DA ESCOLA.....	142
4.2 DAS LINHAS PRODUTIVAS DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO	155
4.2.1 A inclusão como processo de sensibilização que produz subjetividades inclusivas	159
4.2.2 A inclusão que normaliza e conduz o outro ao mesmo	174
4.2.3 Da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças	182
5. OS ENUNCIADOS DAS DIFERENÇAS ATUANDO SOBRE AS PEDAGOGIAS DA ESCOLA	190
5.1 PONTOS E AMARRAS DE UMA GOVERNAMENTALIDADE QUE TECE PEDAGOGIAS	190
5.2 OS EFEITOS DOS ENUNCIADOS DAS DIFERENÇAS NAS PEDAGOGIAS	205
5.2.1 O encontro com o outro que se faz como pedagogia que hospeda	209
5.2.2 A pedagogia que se fissa para fazer da alteridade um limiar ético	217
III PARTE	
OUTRAS PEDAGOGIAS: (IM)POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE	

SUBJETIVIDADES SENSÍVEIS ÀS DIFERENÇAS.....	228
6. AS PEDAGOGIAS QUE PRODUZEM ENCONTROS COM O OUTRO	232
6.1 NO ENCONTRO COM O OUTRO, A EXPERIÊNCIA QUE PRODUZ SUBJETIVIDADES.....	232
6.1.1 Encontros que desconstroem os modos de representação do outro.....	234
6.1.2 O limiar ético da alteridade na experiência com o outro.....	241
7. PALAVRAS FINAIS	254
REFERÊNCIAS.....	262

APRESENTAÇÃO

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura.
 [...] Se alguma coisa nos anima a escrever
 é a possibilidade de que esse ato de escritura,
 essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades,
 de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa,
 diferente do que vimos sendo.
 [...] a experiência, e não a verdade,
 é o que dá sentido à educação
 (LARROSA, KOHAN, 2014)

A experiência é o que dá sentido à educação, e não a verdade. Não é aquilo que nos é dado como verdade que tem sentido para nossa vida, mas sim, aquilo que se passa em nós como um acontecimento que nos transforma. A experiência produz efeitos “no que eu sou, no que eu penso, no que eu sinto, no que eu sei” (LARROSA, 2011, p. 7) e, por isso, transforma. Nesse sentido, a escrita dessa Tese foi, para mim, uma experiência que desestabilizou pensamentos, quebrou verdades e tornou-se possibilidade para que eu pudesse pensar como vivemos com o outro e o que fazemos do outro e de nós mesmos.

Retomando a trajetória de sua construção, posso dizer que foi uma experiência travada no embate, nas lutas e nas tensões entre o pensar, o viver e o escrever, na dificuldade de mudar o pensamento e pensar aquilo que ainda não está pensado; uma experiência que produziu em mim, como em um exercício filosófico, pensar sobre o que penso, tal como Michel Foucault (1998) nos sugere pensar a atividade filosófica como “o trabalho crítico do pensamento sobre o pensamento” (p. 13). Como ‘resultado’ de uma prática de pesquisa essa escrita apresenta meu pensamento acerca de uma problemática que vinha latente desde minhas capturas pela inclusão escolar.

Imagino que o/a leitor/a, ao se deparar com esta escrita, sentir-se-á percorrendo um longo caminho. De fato, não teria como viver esta prática de pesquisa sem deter-me em alguns pontos que precisavam ser cuidadosamente observados para compor as tecituras entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia, e assim dar conta das suspeitas que me acompanhavam. Sabia que eram muitos os fios que se entrelaçavam nesse estudo, por isso, dentre estes as escolhas não foram fáceis. As decisões difíceis, mas necessárias, mantiveram-me do início ao fim em constantes movimentos de provocações e perturbações, produzindo incertezas angustiantes, mas também, alegrias por caminhos escolhidos

e pelos achados encontrados. Como uma prática de pesquisa que nos ‘toma’ (CORAZZA, 2002), tive que enfrentar as dificuldades e manter-me à espreita de mudanças inesperadas que produzem outras perguntas. Mas também, precisava estar atenta para manter meus interesses investigativos, e ao mesmo tempo, não me perder ou demorar demasiadamente em cada ponto. Com isso, aprendi um pouco mais sobre mim e a escritura, sobre como gosto de escrever, como me envolvo com a escrita, porém, tive de aprender a renunciar, como nos diz Skliar (2014, p. 102), a colocar-me “de bruços com a impossibilidade de fazê-lo, de estar do lado do desassossego, do fastio, do ter paciência, do permanecer no meio do perigo da escrita, da solidão, do desespero, do tirar da cabeça que é possível aprender a escrever”. Assim, considerando esse pensamento sobre a escrita, compreendo que essa Tese não ‘é’, não é uma verdade, mas ‘há’ nela uma experiência, um pretexto para dizer sobre uma aventura intelectual.

Como uma experiência que é pessoal e intransferível, inenarrável, organizei essa escrita tentando mostrar ao/à leitor/a a tecitura de uma problemática que se apresenta para mim. Parti da suspeita de que a entrada da alteridade deficiente na escola comum, mesmo por força da lei e sob todas as críticas que podemos fazer acerca de uma governamentalidade neoliberal que opera sobre a educação, conduzindo os sujeitos, deficientes ou não, a integrarem-se aos jogos de mercado, investindo em si para tornarem-se produtivos e por isso competitivos, introduziu na escola a questão das diferenças, e esta, está produzindo efeitos sobre os sujeitos que (con)vivem nesse espaço. Esses efeitos compõem, como em um pano de fundo, diferentes pedagogias na escola, as quais conduzem os sujeitos a processos de subjetivação. Esses processos operam práticas que agem sobre os sujeitos produzindo, tanto subjetividades inclusivas, quanto subjetividades sensíveis às diferenças. Assim, trabalho assumindo a tentativa de mostrar que, do processo de inclusão escolar, podem fluir diferentes pedagogias na escola e destas, outras subjetividades. Trato de pedagogias que reforçam processos de normalização e de anulação do outro, e também, de pedagogias que tomam a questão das diferenças como um desafio permanente para que o outro possa ocupar o seu lugar, e não um lugar no lugar do outro. Estas últimas podem acontecer não porque a deficiência seja *a* ou *uma* diferença, mas porque ela desafia a normalidade e a anormalidade, a serem (re)pensadas como formas de vida diferentes, como possibilidade de mundo diferentes.

Nesse sentido, organizei essa Tese em três partes, as quais foram reorganizadas por várias vezes, redefinindo também, os capítulos e suas respectivas seções e subseções, a fim de constituí-la da melhor forma possível para que o/a leitor/a possa compreender os movimentos pelos quais fui conduzida a fazer. Desta forma, na primeira parte – *A inclusão escolar que produz deslocamentos e conexões* –, anuncio a questão central, os objetivos e as suspeitas que orientam essa Tese. Essa parte é composta por três capítulos. No primeiro capítulo – *Trajatórias, perguntas, fios que tecem* –, apresento as trajetórias e os deslocamentos que me aproximam aos processos de inclusão escolar, os quais levaram-me a esse estudo; aponto os enredamentos que tecem as relações entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogias. No segundo capítulo – *Escolhas de investigação* –, aponto as perspectivas teóricas e os caminhos traçados, explicitando de maneira detalhada as estratégias de investigação e de organização da materialidade. No capítulo três – *Tecituras [...] enredamentos: inclusão, diferenças, pedagogias* –, dedico-me a apresentar aportes teóricos que serviram como suportes para as análises feitas sobre o enredamento entre a inclusão, as diferenças e a pedagogia nos capítulos seguintes.

Na segunda parte – *Efeitos de uma governamentalidade nas pedagogias* –, apresento como uma governamentalidade age a partir do dispositivo da inclusão sobre as pedagogias da escola produzindo subjetividades inclusivas e subjetividades sensíveis às diferenças. Minha tentativa é mostrar como o dispositivo da inclusão produz uma pedagogia que sensibiliza para a normalização e a condução do outro ao mesmo. Mas também, por não ser uma estrutura fechada, o dispositivo da inclusão escolar se fissa permitindo a presença de enunciados sobre as diferenças, os quais produzem uma outra pedagogia, que aponta para uma ética da alteridade. Assim, no capítulo quatro *O dispositivo da inclusão escolar nas pedagogias da escola*, ocupo-me em analisar como a inclusão emerge nessa escola, nesse tempo. Analisando suas práticas nos processos inclusivos, pude observar linhas produtivas do dispositivo da inclusão, as quais identifiquei como processos de sensibilização, de normalização e condução do outro ao mesmo, e também, como possibilidade para pensar as diferenças na escola. Foi a partir dessa possibilidade que passei a considerar um 'anúncio' sobre as diferenças, que pouco a pouco foi ficando visível para mim na forma de enunciados. Assim, no quinto capítulo *Os enunciados das diferenças atuando sobre as pedagogias*, investi em análises que

pudessem mostrar os efeitos dos enunciados das diferenças nas pedagogias da escola. Pude observar que esses enunciados estavam atuando sobre as pedagogias da escola provocando um encontro com o outro que, ao mesmo tempo em que se ocupavam em hospedar o outro, também apontavam para a alteridade como um limiar ético.

As buscas que fiz sobre as práticas da escola permitiram-me observar os efeitos dos enunciados das diferenças sobre as pedagogias, produzindo um encontro com o outro e neste uma experiência que leva à produção de subjetividades sensíveis às diferenças.

Assim, na terceira parte – *Outras pedagogias: (im)possibilidades para a produção de subjetividades sensíveis as diferenças* – ocupo-me em olhar para o encontro com o outro e analisá-lo como como possibilidade de experiência. Nessa perspectiva, no capítulo seis, discuto sobre essa experiência com o outro, que a entrada na escola do aluno com deficiência – a alteridade deficiente – possibilitou aos professores e alunos. A partir da experiência com o outro, proporcionada pelas práticas das pedagogias da escola, é possível falar da (im)possibilidade de outras subjetividades, que eu as nomeio como *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Nesse sentido, apesar da difícil trama que constitui esse estudo, entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia, acredito que a forma como foi possível construí-lo permite mostrar a Tese que o perpassa. **Minha tese é de que a entrada da alteridade deficiente na escola, trouxe consigo a 'questão das diferenças' e afetou as pedagogias da escola. Embora a inclusão escolar seja um dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal, que quer capturar a todos para seus jogos de mercado, ela desencadeia pedagogias que promovem uma relação com o outro sugerindo uma experiência que produz *subjetividades sensíveis às diferenças*. Essas subjetividades são capazes de propor outros modos de viver com o outro afastando-se dos processos de normalização e de condução do outro à mesmidade.**

I PARTE

A INCLUSÃO ESCOLAR QUE PRODUZ DESLOCAMENTOS E CONEXÕES

Nessa primeira parte, meus objetivos são apresentar os deslocamentos e as conexões que fui fazendo para tecer essa Tese. Inicialmente, discorro sobre minhas trajetórias e envolvimento com a inclusão escolar para esclarecer sobre as inquietações que impulsionaram os (des)caminhos dessa pesquisa e levaram-me a definir a seguinte questão como central: **Que efeitos enunciados sobre as diferenças estão provocando nas pedagogias da escola e que subjetividades estão produzindo?**

Apresento no primeiro capítulo as trajetórias e as experiências que me conduziram à problemática desse estudo; no segundo capítulo, abordo as escolhas que foram definindo os (des)caminhos e as ferramentas necessárias para que eu pudesse constituir uma *prática de pesquisa* e não optar por um método de pesquisa a ser definido previamente (CORAZZA, 2002, 123. Grifos meus); e, no capítulo três, necessariamente, apresento alguns aportes teóricos que me possibilitaram apontar os fios que tecem e enredam a *inclusão*, as *diferenças* e as *pedagogias*, a fim de situá-los na discussão que esta Tese assume.

1. TRAJETÓRIAS, PERGUNTAS, FIOS QUE TECEM

*Existem momentos na vida
onde a questão de saber se se pode pensar
diferentemente do que se pensa, e perceber
diferentemente do que se vê,
é indispensável para continuar a pensar e refletir.
(FOUCAULT, 1998, p. 13)*

Esse momento da vida, ao qual Foucault se refere na epígrafe acima é para mim, resultado da experiência que sofri ao envolver-me com a gestão dos processos de inclusão escolar, provocados pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹, na rede pública de ensino do município onde resido, durante o período de 2009 a 2011. Também compõem essa experiência as atividades de ensino, pesquisa e extensão no ensino superior que passei a vivenciar, a partir do ano de 2012, como docente no ensino superior. Essa experiência foi constituindo minha subjetividade e, simultaneamente, dando certo contorno à minha postura de pesquisadora acerca dos problemas relacionados aos processos de inclusão escolar. Assim como Meyer e Soares (2005, p. 30), também compreendo que “pensamos, falamos e escrevemos a partir de determinados 'lugares'; [...] que estes lugares são móveis e instáveis, uma vez que se delineiam pela tessitura entre referenciais teóricos e interesses políticos, exigências acadêmicas e emoções”. Por isso, apresento nesse capítulo, os deslocamentos que fui fazendo/sofrendo até aqui, para compreender a problemática em que se enreda este estudo.

1.1 TRAJETÓRIAS E EXPERIÊNCIAS EM EDUCAÇÃO

Minhas relações com a inclusão escolar passam por alguns espaços profissionais e, em cada um deles, percebo a importância das experiências que vivi, para provocar em mim o interesse em olhar um pouco mais sobre ela na

¹ Em 2008, o Ministério de Educação/MEC, por intermédio da Secretaria de Educação Especial/SEESP apresentou à sociedade brasileira uma política nacional de educação especial que traz como importante diferencial em relação às anteriores, a inclusão de todas as crianças na escola regular, independentemente do tipo de deficiência que possuam. A estruturação dessa política contempla a distribuição e implementação de salas de recursos multifuncionais em todas as escolas que possuam alunos matriculados que possuam deficiências, identificados pelo Censo Escolar/MEC; formação de professores; e o duplo cômputo dos recursos do Fundo Nacional de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização dos Profissionais da Educação Básica/FUNDEB. Além do mais, orienta aos sistemas de ensino sobre a necessidade de “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 9).

configuração do presente. Estive diretamente envolvida com as políticas de inclusão, desde o ano de 2009 em espaços da administração pública e nos de ensino, pesquisa e extensão na universidade: a) na gestão pública, onde atuei como protagonista na construção de políticas municipais para a inclusão escolar; b) na academia: no ensino, por trabalhar em cursos de licenciatura, disciplinas relacionadas à 'educação inclusiva'; na pesquisa: pelo envolvimento em projetos de investigação sobre o contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas por municípios e escolas nos processos de inclusão; e, principalmente, nos trabalhos de extensão universitária, pelas vivências nos espaços escolares por meio de projetos de extensão relacionados à formação de professores e à inclusão escolar.

Para explicar como essas experiências foram provocando deslocamentos no meu pensamento, transformando-o em outras ideias e compreensões, apoio-me em Larrosa quando diz que:

A experiência é *isso* que *me* passa. [...] um *acontecimento* ou, dito de outro modo, o passar de algo que não sou eu, [...] que não depende de mim, que não é uma projeção de mim mesmo, que não é resultado de minhas palavras, nem de minhas ideias, nem de minhas representações, nem de meus sentimentos, nem de meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade. [...] Mas, supõe [...] algo que *me* passa. Não que passa ante mim, ou frente a mim, mas a mim, quer dizer, em mim. A experiência supõe um acontecimento exterior a mim. Mas, o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar (2011, p. 5-6).

A experiência transformou-me como sujeito da experiência, porque ela “é uma relação com algo que não sou [...] é uma relação em que algo tem um lugar em mim [...] é uma relação em que algo passa de mim a outro e do outro a mim” (LARROSA, 2011, p. 10). E o meu encontro com o Outro é tanto com aquele (professor, aluno da educação especial ou não) que vive nos espaços institucionais pelos quais percorri até o momento 'lidando' com a inclusão, como também, com o Outro (pesquisadores, teóricos) que encontrei nas leituras que empreendi durante esse tempo.

Desta forma, essas leituras, longe de serem âncoras para amparar as aflições que iam desestabilizando-me nas ações que empreendia, eram a tentativa de estabelecer leituras e releituras para continuar a pensar, porque “sempre existe um

texto já escrito e já lido que temos de aprender a ler de outro modo” (LARROSA, 2002, p. 30). Elas foram produzindo experiências, constituindo minha subjetividade e, ao mesmo tempo, dando forma aos referenciais teórico-metodológicos aos quais fui me aproximando. Obviamente, não traziam respostas às minhas inquietações, embora tenha que reconhecer que, em alguns momentos, estava em busca delas, mas fui percebendo com Larrosa (2011, p. 11) que a experiência da leitura trazia até mim, a esperança de que elas pudessem me ajudar a formar ou transformar meu próprio pensamento, a pensar por mim mesma, com minhas próprias ideias, pois a experiência supõe travessia, supõe “uma saída de si para outra coisa” (LARROSA, 2011, p. 8).

Uma experiência é sempre inenarrável e indescritível porque é singular. Assim, com o propósito de trazer à luz algumas nuances dessa experiência, apresento-a em três Atos de tempos e espaços e, em cada um deles, descrevo curvas, esquinas, perigos, abandonos e encontros, que a constituíram.

Primeiro Ato: Durante quase trinta anos de atuação como pedagoga, em escolas e órgãos de gestão pública, sempre estive envolvida com processos político-pedagógicos interessados em romper com práticas tradicionais e conservadoras. Conduzida por referenciais e princípios democráticos e, por isso, engajada na luta pela educação para todos, num determinado momento, encontrei-me completamente envolvida com a atual Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), quando estava coordenando o departamento pedagógico da Secretaria de Educação do município² onde resido. A responsabilidade implícita nessa função pública capturou-me de tal forma, que não tinha como escapar dos compromissos exigidos pelo sistema de ensino para a implementação da política nacional de inclusão. Participei efetivamente do empreendimento de esforços para a construção de uma política municipal de educação especial para a rede de ensino deste município, que pudesse dar conta dos aspectos político-administrativos e pedagógicos inerentes a uma política pública.

Nesse momento, atuava sob os efeitos de um poder – político-administrativo e

² O município de Santa Rosa está localizado na região Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. É um município de médio porte com, aproximadamente, 70 mil habitantes, conhecido como 'Berço Nacional da Soja'. Foi criado em 1931, como colônia de imigrantes europeus, principalmente italianos, alemães e russos. Possui 02 instituições de ensino superior: Fundação Educacional Machado de Assis/FEMA e Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul/UNIJUÍ-campus, e ainda, o Instituto Federal Farroupilha/IFFar, que oferece ensino básico e superior. Na educação Básica são: 31 escolas municipais, 20 estaduais, 8 escolas privadas e 01 federal.

científico - que produzia a inclusão como uma verdade sendo aplicada a todo um corpo social (escolas, famílias e outras instituições administrativas, políticas e jurídicas), e fazia de mim instrumento desse poder/saber. Porém, ainda não tinha visibilidade da complexa rede dos efeitos produtivos de um poder de Estado neoliberal sobre o processo de inclusão. Por meio de discursos morais e éticos, assegurados, principalmente, de forma científica pela psicologia e pela medicina clínica, como as *expertises* que encorajavam a pedagogia a ampliar sua condição, a inclusão parecia materializar-se na rede municipal de ensino. A cada dia, mais professores se envolviam, novas práticas surgiam e, conseqüentemente, mais alunos eram identificados como público da educação especial e, por isso, se formava uma demanda urgente sobre a gestão da inclusão escolar.

Todavia, esse movimento provocou reestruturações na rede municipal e levou-me a buscar conhecimentos sobre a educação especial. Na minha formação e atuação como educadora nunca havia sentido 'necessidade' deles, pois nas escolas comuns onde atuei como professora e gestora, esses conhecimentos 'não eram necessários', afinal, as crianças com deficiências não estavam lá. No entanto, quanto mais saberes eu buscava, mais poder detinha para exercê-lo sobre os demais sujeitos, e maior era o envolvimento e a rede de ações, táticas e estratégias que criávamos (na secretaria de educação) para garantir a inclusão das crianças que eram identificadas como público³ da educação especial.

Porém, ao me aproximar de pesquisas e leituras situadas em discussões que tratam da inclusão na contemporaneidade sob o contexto das políticas neoliberais, passei a suspeitar do que vinha pensando e fazendo a respeito da inclusão escolar e do direito à educação. Esses estudos levaram-me a compreender que, além de princípios éticos e morais presentes nos processos de inclusão, há também um viés político que não pode ser ignorado, se quisermos nos manter afastados de posturas ingênuas, enquanto investimos esforços com eles.

Compreendi que a inclusão das pessoas com deficiências na escola comum é, também, uma estratégia para capturar a todos, para que ninguém fique fora do jogo econômico do neoliberalismo contemporâneo, pois para ele a inclusão de todos é uma necessidade. A inclusão é condição para que os indivíduos possam participar

³ Conforme a Resolução CNE 04 de outubro de 2009, o público da educação especial é composto por alunos que possuem deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

dos jogos de mercado, desenvolvendo-se competitivamente, pois, tanto os ditos 'normais' quanto os ditos 'anormais' interessam ao capitalismo. Como Menezes (2011) apresenta em seus estudos, o Estado tem interesse em investir na produção de *subjetividades inclusivas*, tanto por meio de processos de normalização dos sujeitos com deficiências, quanto por visualizar a inclusão como diretriz de conduta dos indivíduos para a vida em sociedade, mobilizando a todos para que se envolvam e que ela aconteça.

Nesse sentido, observando as práticas que vínhamos empreendendo para que a inclusão se efetivasse nesse município, percebi o quanto estávamos envolvidos com práticas normalizadoras. Então, passei a me preocupar com o que estávamos colocando em funcionamento com a implantação da política de inclusão, porque se entrássemos nessa lógica sem nos darmos conta do que estávamos fazendo, estaríamos alimentando a perversa pretensão neoliberal. Mas, enfim, seria possível nos mantermos afastados dessa armadilha?

Para mim, vinda do campo das lutas sociais, sempre protagonizando a democratização da sociedade, a igualdade de direitos, a conquista destes para todos e, entre eles, o direito à educação, tornava-se difícil aceitar que nas regras do neoliberalismo contemporâneo está a não exclusão. Esse alerta colocou-me à espreita para pensar os esforços que vinha empreendendo em prol da inclusão das crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns.

Nas diversas atividades em que participei, no conjunto das escolas, em momentos de formação continuada e no acompanhamento das suas práticas escolares, foi possível observar convencimentos e resistências em relação à inclusão escolar como efeitos de um poder-saber em funcionamento. Percebi nas práticas dos professores, o poder em ação, produzindo saberes, novos poderes, resistências e subjetivações. Podia perceber que, ali, no meio do caminho, começava a surgir o problema dessa pesquisa, porque estava duvidando de um sentido consensual, de uma concepção partilhada, que tinha o cheiro de algo natural (CORAZZA, 2002, p. 118). Como Deleuze (1995), ao dizer que o meio não é uma média, mas é o lugar onde as coisas adquirem velocidade, como um riacho sem início e sem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio, foi no meio desse caminho que comecei a questionar sobre a necessidade e a possibilidade da inclusão escolar.

Segundo Ato: Em 2011, assumi nomeação na Universidade Federal da

Fronteira Sul, campus Cerro Largo/RS, e segui envolvida com projetos de Extensão e de Pesquisa sobre a inclusão escolar, tendo em vista que os municípios e escolas desta região estavam todos influenciados pelas políticas educacionais vigentes e demandavam à universidade tarefa conjunta. O poder que essa verdade – a inclusão – estava produzindo, não estava somente na educação básica, mas no enredamento da universidade como uma *expertise*, como mais um instrumento para colocá-la em funcionamento. Como efeito das experiências de leituras, Foucault ajudou-me a alargar compreensões sobre a verdade ao dizer que ela “é deste mundo; ela é produzida nele, graças a múltiplas coerções e, nele produz efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2006a, p. 12). Assim, não restrita à universidade como instrumento dessa verdade, também identifiquei a estrutura jurídica da Promotoria da Justiça Regional da Educação, que envolvia, regionalmente, os municípios numa ação integrada de planejamento e monitoramento das suas ações para a garantia do direito à educação e, entre elas, estava a *Inclusão* como meta a ser alcançada por todos os municípios.

Os municípios encontravam-se constrangidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 (BRASIL, 2008), principalmente, pelo recebimento das salas de recursos multifuncionais e a necessidade de implementá-las. Todavia, em generalizado estado de desconhecimento sobre o tema, buscaram apoio nos trabalhos de Extensão da universidade e, por isso, retornei a lidar com a construção de processos de inclusão nas escolas de educação básica, porém, agora mais 'fortalecida' para mexer com ela.

A experiência, à qual estava subjetivada até o momento, fez com que eu percebesse o poder de uma verdade induzindo a ação dos gestores, centrada na “forma de um discurso científico” e “numa constante incitação econômica e política” e ainda, “produzida sob o controle, não exclusivo, mas dominante” (FOUCAULT, 2006a, p. 13). Nesse caso, de um lado, por um aparelho político-jurídico, representado pela Promotoria da Justiça Regional de Educação e, de outro, por um aparelho político-administrativo, o Estado e sua política de inclusão escolar. Para mim, era visível, agora, como esse poder político-jurídico-administrativo se expandia nos espaços escolares dando continuidade aos efeitos do poder que, como feixes, atuavam de forma ilimitada, estruturando o campo de ação dos outros (FOUCAULT, 1995), ou seja, conduzindo a ação dos gestores escolares, professores, alunos e,

provavelmente, suas famílias.

Assim, era possível confirmar a verdade como “o conjunto de procedimentos que permitem a cada instante e a cada um pronunciar enunciados que serão considerados verdadeiros” (FOUCAULT, 2006b, p. 232-233), pois estava mobilizando a todos (Promotoria da Justiça da Educação, Secretários Municipais de Educação, Diretores de escolas, professores) e fazendo prevalecer a vontade do Estado, tornando-o eficiente no governo da vida de uma população.

Adotava agora, uma outra participação nos espaços de formação de professores, bem mais perigosa, pois arriscava-me a provocar discussões politicamente mais comprometidas com uma atitude problematizadora à inclusão como imperativo, porém, acreditando que, desta forma, se abriria “a oportunidade de questionar várias questões sociais, culturais, políticas e pedagógicas que, de outra maneira, nem seriam vistas como problemas” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 948).

Terceiro Ato: Em 2013, meu trabalho com atividades de Extensão fez com que concentrasse minha atuação em uma única escola e, por isso, destinando mais tempo em seus espaços, pude perceber o esforço que ela dispendia para ser uma *escola inclusiva*. O discurso da inclusão estava circulando por todos os espaços dessa escola. Ela se debruçava na revisão e reorientação da sua proposta pedagógica e dos seus planejamentos de ensino, na formulação da proposta de formação continuada aos professores, na organização da sala de recursos multifuncionais, nas transformações arquitetônicas para a acessibilidade, na produção de tecnologia assistiva, e ainda, na formação inicial de professores também com deficiências, pois, havia alunos com deficiências matriculados no Curso Normal⁴ em funcionamento na escola.

Existia, portanto, um conjunto de práticas que intensificavam um discurso sobre a inclusão, os quais estavam direcionando meus interesses de pesquisa. Porém, minhas inquietações conduziam-me a pensar diferente do que vinha pensando. Isso, porque dispersavam-se *enunciados* sobre a questão das diferenças associados ao discurso da inclusão. Esses *enunciados* provocaram em mim um

⁴ O Curso Normal em nível médio é destinado à formação inicial de professores para a educação infantil e para os cinco primeiros anos do ensino fundamental. O termo Curso Normal, empregado nos dias atuais por orientação legal, carrega consigo as finalidades que as Escolas Normais adquiriram, a partir do século XIX como o lugar para o ensino das normas para o ensino, onde se daria a formação dos professores, segundo tais normas de ensino. Segundo Ganguilhem “uma escola normal é uma escola onde se ensina a ensinar, isto é, onde se instituem experimentalmente métodos pedagógicos” (2009, p.108)

deslocamento, levando minha experiência de pensamento a se engajar no interesse de colocar em funcionamento um outro modo de pensar, de analisar, de atribuir sentidos e, principalmente, de interrogar o contexto da inclusão escolar e suas relações com as diferenças. Assim, começava a reconhecer nestes *enunciados* sobre as diferenças o problema dessa Tese. Queria saber sobre eles, ou seja, como se constituíam nessa escola em conexão com a inclusão, e isso, provocou-me alguns questionamentos que, naquele momento, podiam ser manifestados da seguinte forma:

a) Como esses *enunciados* sobre as diferenças irrompem nesse momento nessa escola?

b) Que condições de possibilidades os fizeram existir nesse tempo e nesse lugar?

c) Que relações existem aqui entre a inclusão e as diferenças?

Nesse sentido, posso dizer que esta Tese está diretamente envolvida com a vida desta escola, a qual deslocou meu pensamento em relação à problemática inicial que me guiava. Naquele momento, parecia-me que *enunciados* sobre as diferenças estavam no mesmo campo discursivo da inclusão, mas, ao mesmo tempo, suspeitava disso.

A regra da não exclusão, que Foucault (2008b) discute como estratégia do neoliberalismo, identifica cada indivíduo como um potencial produtivo, consumidor e necessário às malhas produtivas do capital. De acordo com essa perspectiva é muito potente que as diferenças sejam convidadas a participar e circular entre nós, porque elas alimentam a competitividade que produz um capital humano que estará sempre se reatualizando para manter-se como diferencial. Assim, fui percebendo que aquele envolvimento que eu tinha com a inclusão, numa perspectiva ética, no início dos meus afetos⁵ com ela, quando ainda estava na Secretaria Municipal de Educação, em Santa Rosa, foi se alterando pela força da experiência do pensamento. Foram produzidas como efeito da prática e das leituras e pelas discussões travadas durante as aulas no curso de doutoramento dos programas de Pós-Graduação em educação

⁵ Ao utilizar a expressão 'afetar', ao contrário de pensá-la relacionada em termos de 'prejuízos' ou 'problemas' a alguma coisa, aproximo-a da referência que Deleuze e Guattari (1992) fazem ao 'affecto', como um produto criado pela arte. Segundo estes filósofos, existem três potências de pensamento: a filosofia, que cria conceitos; a ciência que cria funções e a arte que cria perceptos e afectos. Os afectos são como um devir que transborda o modo de sentir e de perceber as coisas. São como transformações no pensamento que transbordam e operam modificações fazendo com que surjam outras maneiras de ver e de perceber as coisas.

das universidades federais de Santa Maria/UFSM e de Porto Alegre/UFRGS, e também no Grupo de Estudos e de Pesquisa em Educação da UFSM, da Linha de Pesquisa 3 - Educação Especial. Já não olhava mais para a inclusão como antes. Também a problemática em torno dela me dizia outras coisas. Como passei a ver o que não via antes?

1.2 FIOS QUE TECEM UMA PROBLEMATIZAÇÃO

As leituras, as pesquisas e a aproximação com a vida da escola Cairu⁶ foram constituindo para mim uma problemática em torno da questão das diferenças, mas, enredada pelas práticas de inclusão que se efetivavam na escola, impulsionadas por uma pedagogia que ela se empenhava para colocar em funcionamento. Eu não podia desvincular o *enunciado* sobre as diferenças do discurso emergente da inclusão na escola, e das suas práticas pedagógicas, porque eles estavam tecidos sob uma mesma racionalidade caracterizada por uma governamentalidade⁷ interessada em produzir *subjetividades inclusivas*⁸. As *diferenças*, a *inclusão* e a *pedagogia* são fios que se tramam para constituir um tecido favorável para a produção de sujeitos.

Para apresentar os objetivos dessa pesquisa e o modo que a desenvolvi, passo a explicitar a problemática anunciada, considerando três fios que nela se enredam – *inclusão escolar*, *diferenças* e *pedagogia* -. Em relação ao primeiro, *inclusão escolar*, parto do entendimento de que ela se tornou uma máxima inquestionável e os sistemas de ensino tencionam as escolas a envolverem seus

⁶ Cairu é a forma que defino para fazer referência, ao longo dessa escrita, ao Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu, campo de pesquisa para essa Tese. Justifico essa escolha tendo em vista que esta é uma forma carinhosa e reconhecida no município para mencioná-la.

⁷ Termo que Foucault inaugura e discute no Curso *Segurança, Território e População*, no *Collège de France*, na aula de 1º de fevereiro de 1978, para tratar da análise do problema de governo da população que eclode, a partir do século XVI. No século XVI surgem problemas de governo em relação ao governo de si mesmo; das almas e das condutas, que a pastoral católica e protestante se ocuparam; e dos filhos, que coube à pedagogia enfrentar; e somente mais tarde surge o problema do governo dos Estados pelo príncipe (FOUCAULT, 2008a). A partir desse problema, o Estado passou a se preocupar em responder: como introduzir uma maneira de gerir bem, tanto os indivíduos quanto as famílias, fazendo uso de uma gestão do Estado? Como governar para conduzir as coisas a um fim conveniente? Assim, a governamentalidade é uma 'arte de governar' que, ao longo dessa escrita, será importante no uso que farei para explicar a problemática dessa Tese.

⁸ Termo cunhado pela pesquisadora Eliana Menezes para referir-se às subjetividades adequadas ao modo de vida da sociedade contemporânea, gestada a partir de uma razão de Estado neoliberal, que aprenderam a se autogestar, cada vez mais e melhor, desenvolvendo condições de inclusão e permanência no jogo econômico do neoliberalismo (MENEZES, 2011).

professores, de tal forma, que é quase impossível se opor a ela. Vive-se sob os efeitos de um poder/saber que, pelo convencimento, captura as pessoas, envolvendo-as em discursos morais e éticos, para que lutem, insistentemente, por práticas que incluam as crianças e adolescentes com deficiências nas escolas comuns. Esse poder de convencimento não está limitado ao campo da pedagogia, mas, provém de vários discursos, entre eles, o dos direitos humanos, da legislação, da mídia e dos documentos legais e institucionais que, como rede, atuam sobre os sujeitos, permanentemente e, de forma cada vez mais refinada e abrangente.

Nesse sentido, a inclusão pode ser compreendida como um dispositivo que faz parte das estratégias do Estado neoliberal contemporâneo para o governo da população, a fim de evitar riscos e, ao mesmo tempo, investir nos indivíduos, para que se integrem às malhas do jogo econômico promovido pelo neoliberalismo e, desta forma, passem a contribuir para a sua sustentação.

O segundo fio dessa tecitura, está relacionado ao surgimento, no contexto dos processos de inclusão, de enunciados sobre as *diferenças* que são atravessados por elementos de uma complexidade discursiva que precisa ser melhor observada. Duas questões não menos importantes, mas que parecem estar presentes é a associação sinonímica que, frequentemente, encontrei nas falas dos professores entre deficiência e diferença, como se o sujeito deficiente fosse o diferente e os demais, iguais; outra questão, é o acalento cristão intrínseco na ideia de respeito, de compaixão, de um amor piedoso para com a diferença. Porém, essa atitude de respeito e de reconhecimento da diferença, transforma-a em algo natural e retira-lhe o direito de existir, como se dependesse da nossa concessão, da nossa vontade a sua existência.

Todavia, ao tomarmos a inclusão como estratégia do neoliberalismo que objetiva incluir todos nas forças produtivas do mercado, podemos identificar que o respeito às diferenças passa a ser um princípio fundamental para colocar em funcionamento, pela educação, a lógica neoliberal que, na contemporaneidade tem interesses no empresariamento do sujeito. Sob essa intenção, coloca-se o sujeito no centro das ações de subjetivações porque ele é identificado como capital humano, sujeito a investimentos para que se torne empresário de si, aperfeiçoando-se para aumentar seu potencial competitivo. Assim, a “diferença passa a ser entendida não apenas como fator enriquecedor, mas como essencial às relações entre os sujeitos” (MENEZES, 2011, p. 135), porque elas podem ser o potencial criativo para colocar

em funcionamento a competitividade que tanto interessa ao neoliberalismo contemporâneo.

É nesse sentido que se dá o enredamento da pedagogia no contorno a essa problemática de pesquisa. Trata-se de um pano de fundo, no qual, práticas são produzidas a partir desses interesses e subjetivam a todos. Identifico-o como a *pedagogia*, entendendo-a como o conjunto de saberes e práticas planejadas e desenvolvidas pela escola em geral, que se efetivam nas salas de aula, e que subjetivam tanto alunos quanto professores.

Assim, direcionando os interesses dessa pesquisa aos efeitos de um enunciado sobre as diferenças na pedagogia quanto à produção de subjetividades, entendi que seria necessário problematizá-lo. Todavia, sem desconsiderar que, a diferença é um fator essencial à lógica contemporânea, e que o respeito às diferenças, que está presente nesse enunciado, pode significar uma nova roupagem que a homogeneidade se utiliza para dar vida a novos processos de normalização dos sujeitos. No entanto, também suspeito que a questão das diferenças pode trazer para o interior da escola, um anúncio sobre o Outro, sobre a alteridade, que pode ser uma alavanca para problematizar as pedagogias que temos em nossas escolas; para pensar não uma pedagogia que esteja preocupada com o respeito às diferenças, pois não se trata do 'respeito às diferenças' (expressão carregada de um senso comum que a mantém sob processos de naturalização ou de indiferença), mas do que esse enunciado pode produzir em seu entorno; para pensar como pedagogias tem se ocupado com as *diferenças* e com o *outro*, e os efeitos dessa relação na produção de subjetividades; e, talvez, indo um pouco mais adiante, para pensar outras pedagogias, que se afastem dos processos de normalização e de condução do outro à mesmidade.

Assim, a problemática dessa Tese não ficou restrita à inclusão escolar, porque percebi na escola uma atmosfera favorável à inclusão das pessoas com deficiências e nela, um anúncio sobre as diferenças. Mas, o que poderia se produzir a partir desse enredamento? Que riscos poderiam existir ao aproximar diferenças e inclusão? Poderiam as diferenças serem absorvidas pela deficiência e reduzidas ao respeito e à valorização? Poderiam as diferenças serem conduzidas à normalização? De fato, os perigos iminentes para tratar dessa problemática acompanharam-me, permanentemente, nessa escrita, mas, minha vontade, de verdade, manteve-me cautelosamente atenta diante das (im)possibilidades para

pensar sobre a realidade vivida que a materialidade das práticas na escola Cairu apresentava para mim.

Nesse sentido, meus objetivos iniciais de pesquisa foram deslocados para concentrar-me em **investigar os efeitos que enunciados sobre as diferenças estão provocando na pedagogia, na contemporaneidade, para pensar possibilidades de outras pedagogias que não se fechem à condução de subjetividades à mesmidade e à normalidade, mas ousem olhar para as diferenças e ao que elas produzem ou podem produzir em seu entorno.**

Para isso, a fim de obter auxílio em pesquisas que pudessem dizer sobre os enredamentos entre as *diferenças*, a *inclusão* e a *pedagogia*, busquei⁹ por trabalhos acadêmicos na área de concentração Educação (2009-2014), junto ao Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), porém, não obtive resultados que trouxessem pesquisas que os articulassem. Assim, passei a buscar relações sempre tomando as *diferenças* como descritor central, ou seja, procurei, especialmente, nos resumos dos trabalhos por *diferenças+inclusão escolar* e *diferenças+pedagogia*. Desta forma, encontrei trabalhos referentes ao primeiro conjunto de descritores que apontavam a necessidade da formação dos professores para a educação inclusiva, e da necessidade de mudança de concepção sobre a deficiência e o reconhecimento das diferenças. Entretanto, estas últimas se aproximavam da perspectiva de diversidade, afastando-se da noção de diferença que eu queria tratar, ou seja, uma noção de diferença que não está fixa em identidades e nem presa à representação, como se encontra na visão geral das pessoas, por exemplo, a deficiência, mas sim, as diferenças como o impensado, o acaso, o imprevisto.

Desse conjunto de trabalhos encontrados, inicialmente, nessa busca, em relação à inclusão, três deles foram importantes para mostrar como a inclusão escolar pode ser uma forma de governo sobre os sujeitos que interessam ao neoliberalismo contemporâneo:

- **INCLUSÃO ESCOLAR: UM DISPOSITIVO ORTOPÉDICO SOCIAL**, de Maria Isabel Lopes (UFRGS, 2013). Essa Tese trata das políticas de inclusão como dispositivos biopolíticos para o governo das pessoas.

⁹ Busca realizada no Banco de Teses da CAPES em novembro de 2014.

Mostra como, na atualidade, através de uma lógica neoliberal de investimentos na população, são fabricados, nas nossas escolas, os dispositivos de uma ortopedia social. Faz um estudo sobre o Programa Escola Acessível analisando como os discursos sobre a escola acessível estão conectados aos discursos de uma sociedade acessível e como estes, podem fazer da escola uma forma de garantir o acesso aos sujeitos que enfrentam exclusões e discriminações por suas deficiências. A 'escola acessível' funciona como estratégia ortopédica, ou seja, está implicada diretamente com uma ordem social que privilegia a escola como espaço de produtividade próprio de uma sociedade voltada para uma economia globalizada. Essa 'nova' ordem social cria condições e possibilita o gerenciamento desses sujeitos (com deficiência), a fim de que sejam 'autônomos e independentes'. A escola acessível quer todos na escola, por isso, a inclusão é um dispositivo necessário para corresponder às mudanças sofridas por uma sociedade disciplinar que agora caracteriza-se como uma sociedade de controle. Se antes era necessário um sujeito disciplinado e dócil, agora é o sujeito flexível quem interessa. Para isso, novos modos de subjetivação são necessários e, nesse sentido é que compreendo que o enunciado sobre as diferenças pode ser produtivo no contexto da inclusão, tanto para dar mobilidade ao sujeito no contexto econômico, quanto para viver outras formas de vida com os outros.

- INCLUSÃO ESCOLAR E A EDUCAÇÃO PARA TODOS, de Iolanda Montano dos Santos (UNISINOS, 2010). Esta pesquisadora problematiza e analisa a inclusão escolar implicada na inclusão social numa relação de imanência entre escola e sociedade. Analisa os significados da inclusão e os processos de governamento dos sujeitos, a partir de materiais (documentos e publicações) que apontam regulamentos e regulações sobre a inclusão. Discute a inclusão como um modo de regular as condutas dos sujeitos, fazendo com que, ninguém mais se veja como dependente. No entanto, alerta para a necessidade de compreendermos um pouco mais sobre nosso tempo,

sobre as certezas e verdades construídas que acabam conformando subjetividades. Critica o discurso da sociedade atual que se diz plural e democrática e, por isso, acaba reforçando um ideal de humanidade universal e não localizada. Nesse discurso, parece que somos todos iguais e a escola é a instituição encarregada de transmitir os princípios da justiça, da igualdade e da cidadania. O princípio da inclusão quer garantir um suposto respeito à diversidade e à aceitação das diferenças na diversidade. A diversidade, nesse contexto, não passa de uma marca no corpo e a diferença um desvio, o que banaliza o potencial político da diferença. O termo diversidade prevalece nas políticas e nos discursos educacionais marcando o convívio com o outro como aquele que é diferente de mim. O conceito de diferença presente nos discursos que falam da escola inclusiva acaba reduzindo a diferença à diversidade. Essa pesquisa mostra que a educação para todos passa pela inclusão e evidencia que seu imperativo segue práticas que regulam condutas e estão mais preocupadas com as formas de aprender com a diferença do que com os próprios sujeitos. Assim, essa pesquisadora argumenta que, em nome de uma educação para todos, tem-se dado destaque à valorização da diferença e o respeito a ela, o que nos coloca diante do desafio de considerar o outro na sua própria alteridade. É nesse desafio que também situo minha investigação.

- A MAQUINARIA ESCOLAR NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES PARA UMA SOCIEDADE INCLUSIVA (UNISINOS, 2011), de Eliana da Costa Pereira de Menezes. Essa Tese foi muito importante para a compreensão das políticas educacionais na perspectiva inclusiva. Ela faz uma análise genealógica sobre as práticas operadas pela escola para a produção de subjetividades inclusivas. Tais subjetividades são produzidas, a partir do deslocamento das ações disciplinares para ações de seguridades, que emergem de uma subjetivação focada na capacidade de autogestão e de auto investimento. Essa capacidade é mobilizada pela lógica neoliberal que defende a inclusão de todos nas malhas do mercado e, por isso, adota a concorrência e a competição

como seus princípios e, nesse sentido, entende as diferenças não apenas como um fator enriquecedor, mas, como essencial às relações entre os sujeitos. Esse ponto é fulcral para minha investigação, porque a defesa que se faz pelo respeito e valorização das diferenças carrega uma polissemia entre os interesses de uma razão econômica e de outra que se encontra numa perspectiva ética. Assim, não se pode desconsiderar que a produção de um tipo de sujeito – subjetividades inclusivas – é produzido pela lógica neoliberal contemporânea que perpassa pelos processos de inclusão escolar e vão constituindo as pedagogias das escolas.

Estas pesquisas foram importantes para reconhecer as tramas que se fazem em torno do princípio da educação para todos e do imperativo da inclusão que as atuais políticas educacionais nos remetem; e também, para que eu pudesse compreender os efeitos que a inclusão, como uma estratégia da governamentalidade neoliberal contemporânea está produzindo nas pedagogias das escolas e por meio delas, um tipo de sujeito. Ainda, foram decisivos para fazer um refinamento do meu olhar sobre a problemática que estava percebendo em relação à questão das diferenças no processo de inclusão escolar.

Em relação ao segundo conjunto de descritores, os trabalhos apresentam relações entre pedagogia, diferença e identidade, marcadas pela diversidade cultural, sexual, de gênero, de raça, de corpo. Em geral, tratam das diferenças culturais como marcadores de identidades. No entanto, também encontrei trabalhos que se aproximam de uma discussão em torno do que se tem nomeado como *Pedagogia da Diferença*, o que foi importante para ratificar que não poderia tomar a pedagogia como um instrumento fechado de governo sobre as diferenças. Ao contrário, estava considerando a pedagogia como efeito de enunciados sobre as diferenças que se propagam na escola e, ainda, que seus resultados são imprevisíveis. Assim, selecionei uma Dissertação que trata das relações entre a pedagogia e as diferenças, em especial, pela problematização que a autora faz em relação às intenções de inventar uma 'pedagogização' das diferenças, a fim de possibilitar respeito às diferenças.

- **FORMAÇÕES RIZOMÁTICAS DA DIFERENÇA: NARRATIVAS PARA A PRODUÇÃO DA PEDAGOGIA SURDA** (UFSM, 2008), de Mônica Zavacki de Moraes. Essa Dissertação problematiza o que hoje se convencionou a chamar de *Pedagogia da Diferença* ou da Diversidade, alertando que ela está servindo como estratégia de comercialização política e servindo a uma noção de inclusão que mostra a necessidade de viver a diferença, mas sem apontar para alguém em particular. A autora afirma que a *Pedagogia da Diferença* é uma invenção de uma verdade na educação de surdos. A autora destaca em suas análises o estabelecimento de um discurso que se fixa nas políticas públicas abarcando a noção de diferença. Problematisa essa noção por ser tratada como uma questão metodológica e não como questão cultural. Das suas análises ficou evidenciado para mim que, qualquer tipo de 'pedagogização' das diferenças é uma 'erva daninha' que vem para normatizá-las e aniquilá-las. Ainda, essa autora destaca e, para mim, isso é produtivo, é que nesse terreno há espaços para resistências, para escapar da pedagogização, há espaço para experiências. Embora sejam empreendidas tentativas para aprisionar as diferenças e pedagogizá-las, elas são irredutíveis.

Esses trabalhos foram evidenciando para mim que, tanto a inclusão quanto as diferenças, estão assentadas na lógica de uma governamentalidade neoliberal que está interessada na educação e na inclusão de todos para que ninguém fique fora dos jogos de mercado e, também, que os riscos sociais sejam reduzidos. No entanto, eu me propus a ousar e pensar algo mais nesse cenário, na tentativa de encontrar nos vazamentos dessa governamentalidade, como em pequenas fissuras, efeitos sobre experiências possíveis de novas subjetividades, forjadas na relação entre os sujeitos, no convívio com o outro que a inclusão pode proporcionar. Foi em meio a essa angustiante ousadia que me deparei com a apresentação de uma Tese que tratava dos processos de sensibilização para a inclusão e suas relações com o neoliberalismo.

- **RACIONALIDADE NEOLIBERAL E SENSIBILIZAÇÃO PARA A INCLUSÃO ESCOLAR DE DEFICIENTES** (UFSM, 2015), de Fernanda

de Camargo Machado. A autora dessa Tese buscou entender as relações entre sensibilização para a inclusão e neoliberalismo, com a intenção de verificar como essa lógica vem cruzando as relações escolares. Analisa a sensibilização para a inclusão como uma preocupação emergente nas e das políticas educacionais. Problematiza a constituição de uma pedagogia da sensibilização e sua funcionalidade na economia política da inclusão escolar que empreende táticas de subjetivação que convencem as pessoas das vantagens em se tornarem sensíveis e conviver com o deficiente na escola. Gerir uma relação de parceria com o outro é investir em si mesmo, melhorando a sua condição de atuação pessoal e profissional para a concorrência. Ao examinar os modos de subjetivação produzidos no âmbito das práticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes, a autora evidencia seus nexos com a governamentalidade neoliberal. No entanto, ao problematizar a sensibilização, em nenhuma medida, propõe abandoná-la, não se trata de dizer um 'não' a sensibilizar-se diante do outro, mas sim, de uma necessidade de pensar por que inventamos a sensibilização assim. Desse estudo, pude refletir com mais cautela meu interesse em analisar os efeitos que o enunciado sobre as diferenças estava produzindo na escola Cairu. Eu perguntava sobre a produção de subjetividades, a partir desse enunciado. Mas, poderia pensar na produção de subjetividades sensíveis às diferenças, que não estivessem tão interessadas em normalizar o outro para conduzi-lo ao mesmo, tal como a lógica neoliberal se propõe? Como a própria autora indica, a crítica a uma verdade não implica na sua destruição, mas, na desconstrução de sua vontade de essencialidade, de coincidência ou evolução. Assim, essa Tese ajudou-me a (re)pensar o enunciado sobre as diferenças e a produção de subjetividades sensíveis às diferenças.

De maneira especial, essa última Tese, ajudou-me a entender um pouco mais a complexidade sob a qual estava tecida a problemática em que envolvi meus interesses de pesquisa. Embora esta Tese tenha sido realizada a partir da análise de documentos, e eu estava propondo olhar para as práticas da escola, não poderia

desconsiderar suas contribuições como alavancas produtivas às minhas inquietações, as quais não eram restritas à inclusão escolar, como neste estudo, mas, tecidas por ela. Minha preocupação era em torno da questão das diferenças que aparecia como um ‘anúncio’ nesse cenário. Queria saber como um ‘anúncio’ sobre as diferenças, presente no contexto da escola Cairu, estava afetando suas pedagogias, e que subjetividades estas poderiam produzir. **Estava apostando que o encontro com o outro, com a alteridade deficiente¹⁰ que adentrava na escola, produziria experiências marcadas pelas diferenças entre os sujeitos.**

Nesse sentido, embora já tivesse desenvolvido significativos movimentos de pesquisa, senti a necessidade de olhar um pouco mais sobre a questão das diferenças e a educação para me aproximar de estudos que pudessem contribuir com minhas suspeitas. Por isso, investi em novas buscas¹¹ sobre trabalhos próximos do campo da Filosofia, que pudessem apontar nessa direção. Agora, mais focada na relação entre o eu e o outro, sob os interesses de pensar as diferenças e a alteridade como desafios éticos nos processos de inclusão escolar, selecionei um trabalho que possibilitou-me pensar as diferenças como diferença em si e não em relação à identidade ou à representação.

- ÉTICA DA ALTERIDADE E EDUCAÇÃO (UFRGS, 2008), de José Valdinei Albuquerque Miranda. Essa Tese aborda a educação sob uma perspectiva ética da alteridade. Faz uma crítica em torno da filosofia moderna que afeta a educação e, impulsionada pelo pensamento de ‘filósofos da suspeita’ como Nietzsche e Foucault, aponta o pensamento de Lévinas para pensar uma perspectiva ética das relações entre os sujeitos. Essa perspectiva que vem com Lévinas encaminha para a desconstrução da representação do outro, e aposta no acolhimento e na hospitalidade do eu sobre o outro, como outro, simplesmente. Ela se torna importante para mim, porque propõe a desconstituição do Eu como unidade integradora de todo sentido e da representação que lhe edificou como sujeito soberano. Desta forma, a

¹⁰ Refiro-me ao sujeito com deficiência que passou a inserir-se na escola comum de acordo com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008. Utilizo essa expressão apresentada por Skliar (1999) em *A invenção e a exclusão da alteridade ‘deficiente’ a partir dos significados da normalidade*.

¹¹ Retomei buscas no Portal da CAPES e em bibliotecas de universidades, tais como UNICAMP e UFRGS.

subjetividade é pensada a partir da alteridade do outro. Posso dizer que a aproximação com o pensamento de Lévinas, provocada por esse trabalho, foi importante para que eu pudesse pensar as diferenças no encontro com o outro desde uma perspectiva ética, para compreendê-las como possibilidades; para pensar o outro como possibilidade; e também, para pensar que nosso mundo não passa de mais uma possibilidade (GALLO, 2012a, p. 149). O autor destaca que esse pensamento, na educação, pode iniciar um novo modo de pensar a relação com o outro na experiência educativa, para além da primazia do Mesmo sobre o Outro, o que no meu entendimento, pode significar um outro modo de nos relacionarmos com as diferenças.

Esse trabalho contribuiu para pensar a relação com o outro fora da tentativa de anulação da diferença, além de sugerir abertura a uma perspectiva teórica que me ajudou a olhar para o encontro com o outro e perceber efeitos que antes não eram possíveis para mim. De certa forma, conduziu-me a reafirmar centralidade às *diferenças*, sob uma perspectiva ainda não pensada por mim. Uma perspectiva, instigadora, porém, desafiadora, que aproximou os enunciados sobre diferenças (que eu estava encontrando na escola Cairu) às (im)possibilidades¹² do encontro com o outro produzir *subjetividades sensíveis às diferenças*. Esclareço que essa discussão será abordada, mais especificamente, na terceira parte dessa escrita. A seguir, detalho as escolhas que fui fazendo nos (des)caminhos desse estudo.

¹² Associo-me ao pensamento de Larrosa e Lara (1998) quando explica que o possível é aquilo que é provável e aquilo que pode se tornar real dependendo do nosso poder. Assim, é próprio da ação pedagógica (da educação) ser concebida como um campo de possibilidades. No entanto, o impossível é aquilo que se afasta de todo saber e de todo poder para ser aquilo que não se pode calcular como resultado, porque é inesperado e improvável. Assim, utilizo esse termo por entender que há nas pedagogias dessa escola um deslocamento permanente entre o que projeta (o possível) no seu currículo escolar e os efeitos (o impossível) que tudo isso produz na proximidade entre os sujeitos.

2. ESCOLHAS DE INVESTIGAÇÃO

Fazer o mapa, não o decalque.

[..] Se o mapa se opõe ao decalque é por estar inteiramente voltado para uma experimentação ancorada no real.

O mapa não reproduz um inconsciente fechado sobre ele mesmo, ele o constrói.

Ele contribui para a conexão dos campos [...].

O mapa é aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente.

Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a montagens de qualquer natureza [...].

Um mapa tem múltiplas entradas contrariamente ao decalque que volta sempre "ao mesmo".

(DELEUZE; GUATTARI, 1995, p. 21)

2.1 PERSPECTIVAS E FERRAMENTAS TEÓRICAS

Para explicar os caminhos percorridos utilizo a ideia do 'mapa', porque apesar de ele indicar o caminho, requer, constantemente, novos traços. Ele é sempre um esboço, pode ser revisto, rediscutido, ressignificado e remapeado, assim como essa escrita também não se constituiu a partir de um método (pré)determinado e (pre)visto. Mas, como um percurso a ser trilhado, com trajetos a serem realizados mediante formas sustentadas por conteúdos que são perspectivas teóricas (MEYER; PARAÍSO, 2012). Para fazer esse caminho, associo-me às pesquisas qualitativas em educação que entendem a metodologia como um campo investigativo que se afasta da rigidez, mas, nem por isso, ignora a rigorosidade para desenvolver a ciência como um “exercício de compreensão da realidade num determinado contexto, com um certo propósito e, em uma dada contingência” (PEREIRA, 2013, p. 220 a escrita acadêmica, do excessivo ao razoável). Essas pesquisas se identificam com um campo teórico pós-crítico e, por isso, tomam a metodologia como:

[...] um certo modo de perguntar, de interrogar, de formular questões e de construir problemas de pesquisa que é articulado a um conjunto de procedimentos de coletas de informações – que, em congruência com a própria teorização, preferimos chamar de 'produção' de informação – e de estratégias de descrição e análise. (MEYER; PARAÍSO, 2012, p. 16)

Esse tipo de investigação se afasta das convicções e dos pensamentos universais que impedem movimentos interrogativos. Não se fazem na linearidade, mas, em recuos, deslocamentos e retomadas. Porém, reconhecem que precisamos ter um método se quisermos chegar a algum lugar, e se ele “já foi pensado e

construído por outros, ele estará ali para ser trilhado; caso contrário, teremos nós mesmos de inventá-lo, construí-lo. Mas, sempre existirá um caminho” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013a, p. 106).

Também não se pode ignorar que esse modo de fazer pesquisa está vinculado com a nossa subjetividade e com nossos posicionamentos políticos, por isso, as perguntas que conduzem essa Tese estão longe de serem neutras. Estão interessadas não em obter respostas a um problema, mas, em mostrar, em interrogar, em suspeitar daquilo que pensamos e fazemos em nossas escolas, daquilo que vemos ou não como problema. Como diz Veiga-Neto e Lopes (2013a, p. 119), esse tipo de pesquisa pode funcionar como uma arma que nos empodera para analisar nossas condições e possibilidades e, também, “para agirmos no sentido de mudarmos o rumo das coisas” pelas nossas intervenções, seja em espaços educativos, nos processos de formação de professores, seja em outros espaços.

Eu não poderia fazer esse exercício sem apoiar-me no pensamento de filósofos 'rebeldes'¹³ ou transgressores, como Nietzsche (1844-1900), Foucault (1926-1984), Deleuze (1925-1995) e Derrida (1930-2004), que aparecem assim nominados em algumas literaturas, porque não se limitaram a tratar de questões já conhecidas, mas, transgrediram e problematizaram a herança filosófica que vinha orientando o pensamento ocidental. Além desses filósofos, encontrei no pensamento de Lévinas (1906-1995), um 'fio' aproximativo para entender um pouco mais sobre o que as diferenças podem produzir no encontro com outro. O pensamento de Lévinas e Derrida acerca do acolhimento e da hospitalidade, contribui significativamente, para pensar o encontro com o outro. Esclareço que o encontro com Lévinas se dá, a partir do momento em que observo nas práticas da escola, constituidoras do processo de inclusão escolar, um encontro com o outro que conduz os sujeitos (os professores, em especial) a pensarem sobre as diferenças. Percebi uma relação ética entre os sujeitos, uma ética que dizia sobre a alteridade, sobre como o eu se relacionava com a verdade para responder ao outro, para dar respostas à exterioridade.

Embora existam diferenças entre estes pensadores, a filosofia de Lévinas interessa-me pela possibilidade de uma ética da alteridade, para pensar a *produção de subjetividades sensíveis* às diferenças. Essas subjetividades são somente um

¹³ Essa definição encontra-se, principalmente, em estudos da Scarlet Marton (2000), dentre outros materiais produzidos por essa autora.

possível do impossível que se dá no encontro com o outro, na abertura para o outro. Das leituras de Lévinas tomo algumas contribuições de seu pensamento, relacionadas à questão da alteridade e da vulnerabilidade do eu diante do outro, que se torna responsável por este. Lévinas (2015) diz sobre a responsabilidade como a estrutura primeira e fundamental da subjetividade, porque a “subjetividade não é um para si; é, uma vez mais, inicialmente para o outro” (p. 80).

Em *Totalidade e Infinito* (1980) Lévinas explica como constrói um pensamento que se propõe a compreender o ser como exterioridade para romper com a ideia de totalidade em que se reserva a subjetividade. Ele se contrapõe à ideia do pensamento cartesiano que instituiu a subjetividade como o porto seguro de todas as certezas, propondo sua reconstrução a ser “abordada não a partir da centralidade do *sujeito autônomo e soberano*, mas, a partir *da alteridade do Outro*” (MIRANDA, 2014, p. 468. Grifos do autor). Destituindo o sujeito do império da 'filosofia do Mesmo' ele “procura reconstruir a subjetividade não mais na perspectiva do sujeito soberano [...] mas, na perspectiva de edificação de uma subjetividade acolhedora, exposta e vulnerável ao Outro” (MIRANDA, 2014, p. 469)

Ao propor a reconstrução da subjetividade ele se refere a uma ética da alteridade possível mediante o acolhimento e a sensibilidade que, no encontro com o outro, transforma-se em vulnerabilidade do mesmo.

Embora o pensamento de Lévinas sofra certas incompreensões em suas abordagens, sendo identificado como um defensor de uma 'filosofia moral', ele é tido como um dos mais inovadores do século XX. Sua obra desloca o centro da subjetividade para a alteridade, depondo-a da sua soberania e lançando-a a uma responsabilidade pelo outro, o outro que é infinitamente outro.

Segundo Mônica Cragolini (2008), filósofa argentina, a obra levinasiana não é uma filosofia moral ou edificante, mas a tentativa de pensar a alteridade de forma radical. Lévinas não propõe que pensemos o homem com 'novas características', mas fala de “uma desconstrução dos modos habituais de pensar o homem nos humanismos e nas filosofias do Mesmo, que esquecem ao outro” (CRAGNOLINI, 2008, p. 16). Esta filósofa também afirma que, sob esta perspectiva, Nietzsche e Lévinas podem aproximar-se na crítica radical ao modo de conceber o homem nos humanismos. Podem ser considerados como pensadores que tratam da alteridade, pois ambos criticam a subjetividade moderna que busca em si uma totalização.

Quanto à construção de um método de pesquisa, escolho em especial, das

teorizações foucaultianas, três ferramentas teórico-metodológicas – *governamentalidade, dispositivo e subjetividade* – para descrever e analisar os enredamentos entre a inclusão escolar, as diferenças e as pedagogias que se constituem nas práticas da escola Cairu. São ferramentas que podem funcionar inspiradas na filosofia nietzscheana, a filosofia feita a 'golpes de martelo', provocada pela suspeita e, por isso, golpeia nossos pensamentos e nossas experiências (VEIGA-NETO, 2006). Elas funcionam como 'chaves de fendas', 'alicates' e 'martelos', e ajudaram-me a trabalhar sobre a materialidade possível de ser selecionada para saber como as coisas são, como chegaram a ser, ou podem ser.

Além destas, foi necessário trazer para minha 'bancada de trabalho', conceitos criados e utilizados pelos filósofos que sustentam teoricamente essa Tese, tais como: *biopolítica, enunciado, hospitalidade, desconstrução e experiência*. Além desses, outros foram aparecendo à medida em que fazia minhas análises, não em menor importância, mas, necessários para trabalhar com aqueles.

Sobre o uso desses conceitos é importante dizer que um conceito não é algo dado, a ser explicado, como geralmente se utiliza dessa noção, mas ele “é um operador, algo que faz acontecer, que produz” (GALLO, 2003, p. 50). Por isso, como Deleuze e Guattari (1992) nos dizem, os conceitos são criados pelos filósofos para fazer pensar. E é sob essa perspectiva que os escolho: para pensar as práticas da escola Cairu, sobre elas e, a partir delas, em relação às diferenças.

O objeto da filosofia, como nos sugere Deleuze (1992) é tentar inventar conceitos. Porém, ele também nos diz que “por muito tempo eles foram usados para determinar o que uma coisa é (essência)” (p. 37). Este filósofo esclarece ainda que, o que interessa são as circunstâncias das coisas e não a essência, ou seja, para ele o conceito deve dizer sobre em que casos, onde, quando e como uma coisa se dá, como acontecimento, e não mais como essência. Gallo (2003) corrobora que eles são uma forma de transformar o mundo. São como armas que podemos dispor para fazer a crítica sobre o mundo para instaurar outros mundos. Com eles podemos reagir às opiniões generalizadas:

[...] o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar (GALLO, 2003, p. 52-53).

Assim, o uso que fiz desses conceitos permitiram-me descrever, analisar, problematizar e, principalmente, pensar¹⁴ sobre as práticas da escola, sobre como e quando acontecem, sobre os devires que poderiam produzir criações dependentes das ocasiões em que estavam sendo gerados.

A seguir, descrevo em linhas gerais, a partir de que noção foi se dando o uso desses conceitos como ferramentas teórico-metodológicos nessa investigação, perpassando tanto pela inclusão escolar, quanto pelas diferenças e pela pedagogia. Seguem as ferramentas: *governamentalidade*, *dispositivo* e *subjetividade*, e os conceitos que se articulam a estes, tais como: biopolítica, enunciado, hospitalidade, desconstrução e experiência.

Governamentalidade. A governamentalidade é um conceito que ajuda a identificar as relações entre o governo de Estado sobre os indivíduos e população, e o governo do sujeito sobre si mesmo. Assim, foi importante para fazer a análise da racionalidade neoliberal em que está assentado o poder do Estado nas e pelas políticas de inclusão, e também, o poder de governo do sujeito sobre os outros e sobre si mesmo. Contribuiu sobremaneira para que eu pudesse entender mais sobre as tecituras de uma racionalidade neoliberal que perpassa o campo da educação e de suas políticas, produzindo efeitos de ordem política e ética sobre os sujeitos.

Dispositivo. Se a governamentalidade foi a ferramenta que 'sustentou' a tecitura dessa Tese, o dispositivo foi aquele que se destacou pelo seu potencial produtivo que fez com que eu acreditasse que poderia pensar coisas que ainda não havia pensando em relação à inclusão, às diferenças e à própria pedagogia. Tomando-o como um dispositivo multilinear (DELEUZE, 1990), sujeito a linhas de fuga, pude pensar o processo de inclusão escolar e seus enredamentos como um enunciado sobre as diferenças que produz (im)possibilidades de um limiar ético da alteridade.

Subjetividade. A educação é um campo de domínio para produção de subjetividades, e a pedagogia, a forma como são produzidas. As práticas pedagógicas levam o sujeito a pensar sobre si e, desta forma, ao narrar-se, ao ver-

¹⁴ Pensar, segundo Deleuze (1992, p. 119) é “ver e falar mas com a condição de que o olho não permaneça nas coisas e se eleve até as 'invisibilidades' e, de que a linguagem não fique nas palavras ou frases e se eleve até os enunciados.”

se, ao julgar-se, faz uma experiência de si. Elas (as práticas) produzem processos de subjetivação que resultam em um tipo de sujeito. Assim, a ferramenta subjetividade é importante para a análise dos processos de subjetivação que levam tanto às *subjetividades inclusivas*, quanto às *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Biopolítica. Ela que se encarrega de administrar a vida da população, e exercer um poder que se faz presente na organização pedagógica do sistema de ensino e da escola. Pela biopolítica é possível observar que o processo de inclusão se fortalece capturando sutilmente a todos, desde professores até alunos. Capturados, estes passam a inventar formas e estratégias pedagógicas para transformar a 'escola inclusiva'.

Enunciado. Os enunciados não são simples proposições ou falas, mas expressão de uma verdade que passa a ser transmitida sob diversas formas, e quando se manifesta não representa a voz de um indivíduo, mas como aquela que provém de muitos. Os enunciados sobre as diferenças estão no *agora* e estão atuando sobre a pedagogia dessa escola, porque foram possíveis em outros momentos, na história da escola, embora estivessem presentes sob outras formas. Por meio deles, foi possível pensar que *subjetividades sensíveis às diferenças* podem ser produzidas, a partir da proximidade com o outro que a inclusão está proporcionando.

Hospitalidade. Para analisar o encontro com o outro, por meio dos processos de inclusão escolar, a hospitalidade pode mostrar a tensão que se vive nesse encontro. Para acolher o outro tendemos a conhecê-lo primeiro para saber o que ele é, e o que não é, para fazer dele, nós mesmos. Desta forma, o outro não pode ser outro (diferença). Mas, essa hospitalidade também está tocada por uma outra, que é aquela que acolhe o outro de modo incondicional, como alguém que pode ser o que não somos. Essa tensão está presente no processo de inclusão que está atravessado pelos enunciados sobre as diferenças.

Desconstrução. O encontro com o outro se dá marcado pela representação. Nos processos de inclusão, o outro é o 'anormal', o 'incapaz', o 'deficiente', enquanto que o eu, é o 'normal'. Há nessa relação um binômio – normal/anormal – que define graus de superioridade e de inferioridade. A desconstrução dessa relação binária, ou pelo menos, sua desestabilização, pode indicar uma ética da alteridade, e permitir que a diferença exista.

Experiência. A experiência que se dá no encontro com o outro produz

subjetividades. Ela transforma o sujeito, afetando o que ele é, e sobre o que pensa. Ela é própria do sujeito. O sujeito não é anterior à experiência, ele é sensível e vulnerável a ela e, por isso, aberto à sua própria transformação (LARROSA, 2011). Nesse sentido, esse conceito é importante para pensar sobre as transformações que o sujeito vai fazendo de si no processo de inclusão.

Governamentalidade, biopolítica, dispositivo, enunciado e subjetividade, são conceitos inspirados nos estudos foucaultianos que possibilitam as análises sobre as tecituras entre a inclusão, as diferenças e a pedagogia. *Hospitalidade e desconstrução* são conceitos propostos por Derrida, leitor de Lévinas, que permitiram ampliar as minhas investigações sobre a problemática desse estudo para sustentar que há também, nos processos de inclusão escolar, a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. A influência de Lévinas em Derrida, pode ser observada na sua obra quando trata da alteridade, do acolhimento do outro numa relação ética, e da responsabilidade que precede e ultrapassa a liberdade do eu (DERRIDA, 2008).

Apresentadas as perspectivas teóricas que estão presentes nesse estudo, na próxima seção, detalho os caminhos percorridos.

2.2 CAMINHOS E ESTRATÉGIAS

Nessa seção, a fim de possibilitar ao leitor maior clareza e entendimento sobre os movimentos dessa Tese, discorro sobre os caminhos metodológicos percorridos, a partir de perguntas que guiaram e foram definindo as estratégias que adotei para tornar possível as análises que apresentarei posteriormente. Parti da questão principal: **quais efeitos enunciados¹⁵ sobre as diferenças provocam nas pedagogias da escola e que subjetividades estão produzindo?**

Esclareço ao leitor que essa trajetória de pesquisa não assume a necessidade de um método 'seguro' e definido *a priori*, porque estou convencida de que não há nenhum critério que autorize alguém a selecionar esta ou aquela metodologia de pesquisa, “porque não é por tal ou qual método que se opta, e sim, por uma prática de pesquisa que nos 'toma', no sentido de ser para nós, significativa” (CORAZZA, 2002, p. 123). Por vezes, a percebi como um trabalho arriscado e

¹⁵ Trabalharei mais detalhadamente a noção de enunciado a partir do capítulo 4 e, mais especificamente, no capítulo 5.

perigoso, porque é preciso estar sempre atenta para modificar pensamentos e estratégias, e aceitar que não temos (e também não pretendemos ter) controle absoluto sobre aquilo que pesquisamos.

O primeiro movimento que realizei foi reconhecer a problemática dessa pesquisa: **sob qual tecitura se constituem os enunciados sobre as diferenças?** Para isso, situei os fios que a enredam – *inclusão escolar, diferenças e pedagogia* – considerando as suas conexões e as relações de poder/saber intrínsecas, constituídas e constituintes na/da complexidade do ato educativo. Assim, detive-me em apresentar algumas noções sobre cada um deles, a fim de construir um certo balizamento que sustentasse meus aportes teóricos. Entendi que seria importante proceder desta forma para já, de início, definir de onde partia minha problematização e como eu estava situando-me diante dela, ou seja, quais perspectivas eu estava considerando como necessárias para, posteriormente, fazer as análises e, de que forma elas tocavam-me, como pesquisadora. Assim, ao anunciar a tecitura que envolvia a problemática, ao mesmo tempo, defini alguns pontos referenciais que poderiam ajudar a não me perder por suas aberturas e arranjos. Esses referenciais se identificam com a perspectiva da 'Filosofia da Diferença'¹⁶, seguindo, principalmente, os estudos de filósofos como Foucault e Deleuze, além de outros que se associam a essa perspectiva filosófica, embora possam apresentar também distanciamentos entre si.

Ao mesmo tempo em que discorri esses pontos, apresentei também, recortes da materialidade da escola, os quais apresentavam certa visibilidade sobre estes referenciais nas suas práticas. Claro que esta visibilidade não se deu para mim como um 'ato do sujeito que vê', porque tal como Deleuze (2005, p. 83) nos diz, estava considerando que “o visível não se reduz a um meio físico”. Ainda esse autor

¹⁶ A Filosofia da Diferença, também pensada como 'filosofias da diferença', é uma corrente de pensamento criada por filósofos franceses contemporâneos, inspirada no pensamento de Nietzsche, que pretende 'libertar' a diferença da representação. Diferentemente das filosofias da representação, as filosofias da diferença tomam a diferença em si mesma, pensam o outro em si mesmo, como singularidade e não como conceito. Ou seja, pensa o outro enquanto tal, do outro que está inclusive no eu. Nessa perspectiva não existirão interesse do mesmo reduzir o outro e o conflito da liberdade poderia ser superado, porque a diferença seria tratada como diferença, sem um retorno ao mesmo. Enquadra-se numa filosofia de pensamento complexo, que se interessa pela diversidade, pluralidade e singularidade, ao invés de um pensamento de uma filosofia que se interessa pelo pensamento universal e ideia de totalidade. Pensar a diferença é pensar o próprio pensamento que se dá sempre pela diferença, e não pela semelhança e identidade (representação). Nesse caso, as artes, as ciências e a filosofia se situam nesse espaço da diferença, com suas singularidades e peculiaridades, mas cabíveis de serem agenciadas e relacionadas. Filósofos que nos ajudam a pensar por essa via: Foucault, Deleuze, Derrida, Skliar, Gallo, Kohan, etc.

nos afirma que “as visibilidades não se definem pela visão, mas são complexos de ações e paixões, de acções e reacções, complexos multissensoriais que vêm à luz” (DELEUZE, 2005, p. 83). São “formas de luminosidade criadas pela própria luz e que só deixam subsistir as coisas como clarões, brilhos e cintilações” (DELEUZE, 2005, p. 75). Então, essa visibilidade não está disponível para que se possa *ver e apreender* uma realidade que está lá esperando para ser desvelada, mas é antes uma combinação entre o que se diz e o que se faz em um cenário, e que vai tornando possível uma certa luminosidade sobre as coisas.

Assumidos esses pontos, não como únicos, mas como escolhas necessárias para sustentar os caminhos construídos, fui em direção a investigações que pudessem fazer pensar a questão dessa Tese. Porém, sob a influência do pensamento metodológico do filósofo Michel Foucault, sabia que para entender o presente – os efeitos que enunciados sobre as diferenças estão provocando na pedagogia da escola – precisava saber: **como esses enunciados irrompem na escola (agora)?** Para mim, esses enunciados estavam tecidos no/pelo processo de *inclusão escolar* que a equipe diretiva da escola e o conjunto de professores se empenhavam em implementar, capturados pelo discurso contemporâneo da inclusão que afeta as políticas educacionais. Então, foi preciso olhar um pouco mais para esse processo, a fim de entender as tecituras existentes entre os enunciados das diferenças e o discurso da inclusão, enfatizados na sociedade atual e nas políticas educacionais.

Para assegurar-me nessa busca, tomei a inclusão como um *dispositivo* biopolítico (presente no capítulo 3) e busquei desde dentro da escola, na sua própria história e nas suas práticas pedagógicas atuais, seus envolvimento com a inclusão de todos na escola. Nessa busca, evidenciou-se uma *governamentalidade* em funcionamento produzindo *subjetividades inclusivas*, pela ação de uma pedagogia que se propõe a trazer os sujeitos a uma certa normalidade, coadunando com os interesses do neoliberalismo contemporâneo. Ou seja, para o neoliberalismo, normalizar é conduzir o outro ao mesmo, é uma forma de capturar as diferenças para torná-las interessantes e produtivas para o modelo de sociedade de controle atual.

Porém, ao mesmo tempo em que olhava para o processo de inclusão, também identifiquei um 'anúncio' sobre as diferenças, que passei a considerar como *enunciados* integrando um discurso (o discurso da inclusão). *Enunciados* sobre as

diferenças que se davam como um atravessamento na inclusão escolar. Nesse sentido, minhas apostas iniciais, de que a entrada da alteridade deficiente na escola comum, com a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, poderia produzir efeitos modificando as relações entre os sujeitos e fazer pensar sobre as diferenças, encontravam fios possíveis para tecituras ainda não observadas.

Assim, nesse momento, entendi que seria necessário um olhar minucioso sobre o processo de inclusão escolar para compreender seu enredamento com as diferenças. Acompanhando as práticas dos professores, os processos de formação e as atividades e produções pedagógicas dos alunos, relacionadas ao processo de inclusão escolar, percebi não *uma* pedagogia, mas *pedagogias* em funcionamento. Foi descrevendo e analisando uma *governamentalidade* atuando sobre elas que se tornou possível dizer sobre diferentes modos de subjetivação em curso por estas pedagogias. Havia pelo menos duas perspectivas de produção de subjetividades nessa trama, considerando que, pelas práticas de inclusão, as pedagogias produziam *subjetividades inclusivas* (como será possível observar no capítulo 4), mas também, enunciados sobre as diferenças apontavam para *subjetividades sensíveis às diferenças* (apresentado no capítulo 5 e 6).

Movida por essas perspectivas, meus empreendimentos investigativos se voltaram para encontrar na tecitura dessas relações, pontos e/ou fios que permitissem 'abrir' a inclusão escolar em direção às *diferenças* e olhar com mais atenção e mais detalhadamente os efeitos desses enunciados. Com isso, não estou dizendo que tomei a deficiência como a diferença, mas suspeitei de que ela está suscitando na escola uma fissura, a partir do encontro com o outro (o outro deficiente), que abre linhas de fuga para que as pedagogias da escola, que encaminham o processo de inclusão escolar produzam outras subjetividades, além das inclusivas.

Esse entendimento se deu, a partir do momento em que passei a descrever e analisar as práticas da escola para dizer sobre os efeitos dos enunciados das diferenças nas pedagogias da escola e sobre as subjetividades que estão produzindo: **que efeitos os enunciados sobre as diferenças estão produzindo nas pedagogias da escola?** Essa análise descreveu efeitos que apontam três perspectivas às pedagogias:

- a) pedagogias que hospedam o outro, anulando-o;

- b) pedagogias que se abrem para o outro;
- c) pedagogias que produzem encontros com o outro.

Desse empreendimento analítico, até o momento, posso afirmar de maneira não tão definitiva, sobre uma governamentalidade ética, existente no encontro com o outro, e que produz um tipo de subjetividade forjado pela ética da alteridade. Assim, a partir desses achados, sigo perguntando pela perspectiva pedagógica que me interessa: **como os enunciados sobre as diferenças, ao promover o encontro com o outro, podem produzir subjetividades sensíveis às diferenças?**

Basicamente, são duas estratégias metodológicas que utilizo nessa investigação: uma, assumindo centralidade no processo, é a *descrição e análise das práticas* em geral da escola e dos professores em suas atividades pedagógico-didáticas que, por sua vez, também levam os alunos (especialmente do Ensino Médio e do Curso Normal) a desenvolverem práticas durante seus processos de formação. Faço uso da descrição e da análise como um meio para estabelecer relações entre os textos e os contextos dessa investigação, na tentativa de mostrar uma certa regularidade de regras entre o que se diz e o que se faz na escola Cairu. Por meio delas é possível mostrar o que se faz e, o que se pensa nos processos de inclusão.

O conceito de *práticas* que estou utilizando referem-se às práticas discursivas e não discursivas que Foucault aborda ao trabalhar com a heterogeneidade discursiva em *A Arqueologia da Saber* (2013a) e *A Ordem do Discurso* (2012). As práticas são uma racionalidade em funcionamento constituídas e constituintes de saberes e poderes. Compreendo as práticas não discursivas como as estratégias pedagógicas (aulas, seminários, pesquisas, reuniões, atividades, planejamentos, organização arquitetônica, rituais, etc.) que constituem as pedagogias da escola, as quais são marcadas pela sua trajetória histórica sob os efeitos de uma certa racionalidade. Já, como sugere Fischer (2012), as práticas discursivas não podem ser confundidas com a mera expressão de falas ou ditos que um indivíduo profere, porque elas são “um conjunto de regras anônimas, históricas, determinadas num tempo e num espaço” (FOUCAULT, 2013a, p. 144). Por isso, tudo o que as pessoas falam ou expressam em seus depoimentos, os quais são frequentes nas análises da materialidade dessa pesquisa, entendo que estão amarradas às dinâmicas de poder e saber deste tempo e, por isso, não são falas específicas de um sujeito (FISCHER, 2012, p. 79).

A outra estratégia metodológica, é a *análise de documentos*. Tomo os documentos não como uma matéria inerte que reconstituem a história, mas como Foucault (2013a) nos disse, eles definem no próprio tecido documental, um conjunto de relações que dizem sobre um acontecimento. Seleciono os documentos entre oficiais (legais) e orientadores (político-pedagógicos) do processo de inclusão, emitidos pelo sistema de ensino, e também aqueles elaborados pela própria escola. Também considero como documentos, todos os registros das práticas pedagógicas da escola, inclusive, produções feitas pelos próprios alunos e professores, que encontrei nos arquivos da coordenação pedagógica. Assim, a materialidade é composta pelas práticas (da escola, dos professores e dos alunos) e pelos documentos (orientadores do sistema de ensino, e da própria escola).

Os instrumentos de pesquisa são a *pesquisa documental*, a *observação participante* e a *realização do diário de campo*. Cada um deles com seus potenciais analíticos são utilizados no decorrer de toda a investigação. Ou seja, os dados levantados por estes não estão reservados a um tópico específico de análise, mas compõem essa Tese desde a apresentação dos fios que a tecem, até a descrição dos efeitos dos enunciados sobre as diferenças e a análise sobre as subjetividades que são produzidas a partir destes.

Durante o ano de 2014 e 2015 intensifiquei a busca pela materialidade que o contexto da escola poderia apresentar. Participei, semanalmente, da vida dessa escola, pesquisando e conversando com professores e integrantes da equipe diretiva, a fim de identificar pistas que me levassem a encontrar na materialidade indícios às minhas perguntas. Essas pessoas 'funcionavam' como indicadores de caminhos que poderiam me interessar, que me levariam a documentos e/ou práticas da escola e dos professores e dos alunos, que poderiam ser significativos para meus interesses de pesquisa. Assim, todo tipo de atividade que a escola promovia com seus alunos, era objeto de acompanhamento e observação.

Nesses momentos, as falas, os comportamentos, os conteúdos, as formas utilizadas para sua realização, contribuíam para que eu (re)pensasse as análises que vinha fazendo. Com isso, fui aprendendo que não somos nós que conduzimos nossas pesquisas, mas que elas atuam sobre nós, nos provocam e nos retiram de caminhos previsíveis e demarcados. Isso exigia de mim uma atitude de espreita, de estar sempre atenta a tudo, aceitando “trabalhar com o que sentimos, vemos, tocamos, manuseamos e escutamos em nosso fazer investigativo” (PARAÍSO, 2012,

p. 33). Com essa expectativa, integrei-me às atividades da escola e dos professores, na tentativa de aproximar-me das suas práticas. A cada dia ficava mais otimista com essa busca, pois as idas à escola sempre eram muito proveitosas, no sentido de me deparar com mais e mais indicativos de como os enunciados sobre as diferenças estavam presentes nas pedagogias da escola.

Estava aberta para ser tocada pela intensidade da vida da escola e, assim, estabelecer conexões sobre o que via, lia e ouvia em relação às buscas dessa pesquisa. Nessa postura, sabia que não poderia cair no equívoco de achar que *ver* e *ouvir* são somente funções fisiológicas, mas compreender o *ver* como *visualidade*, e o *ouvir* como *escuta*. Desta forma, estaria atenta, considerando que temos modos de ver e de ouvir que retornam como reconhecimento, pois tendemos a fazer daquilo que vemos (da imagem) representação. Isso porque “conhecer e representar são processos inseparáveis” (SILVA, 2001, p. 32), o ato de conhecer está ligado às formas pelas quais “[...] 'real' e [...] 'realidade' se tornam 'presentes' para nós [...]”, ou seja, “*re-presentados*” (SILVA, 2001, p. 32. Grifos do autor), pois aquilo que vemos não são exatamente coisas visíveis a olho nu, mas, tudo aquilo que é interpelado pela linguagem. Então, não acreditando na possibilidade de ver a realidade tal como ela é, e muito menos em fazer uma escuta fiel sobre ela, considerava-a como uma 'construção discursiva'. É com esse entendimento de *visualidade* e *escuta* que procurei manter um esforço permanente diante da materialidade.

Pela *análise documental* foi possível:

- a) compreender as noções de inclusão e diferenças que estavam orientando as pedagogias da escola;
- b) conhecer as marcas históricas da escola e seus atravessamentos com a inclusão e as diferenças;
- c) acompanhar os efeitos das pedagogias da escola na produção das subjetividades dos sujeitos da escola.

Além da análise documental, investi na *observação participante*¹⁷ que permitiu-me entrar no campo discursivo dos professores e alunos e, desse espaço/tempo, fazer uma escuta daquilo que poderia dizer das questões relacionadas à inclusão e às diferenças e assim, mapear e descrever convergências

¹⁷ Utilizo-me da observação participante, embora esteja identificada a uma perspectiva do campo da teoria crítica, tomando-a como condição para colocar-me na busca pelas práticas discursivas e não discursivas que compõem a realidade da escola.

e divergências. Embora a pesquisa participante esteja vinculada a práticas de pesquisa da teorização crítica, retomo seu uso ressignificando sua função em direção à perspectiva pós-estruturalista. Assim, não estava fazendo uso da observação como um instrumento para encontrar respostas, como se estas estivessem na realidade da escola esperando para serem descobertas, e que bastaria meu 'olhar' para desvelar uma problemática. Pela observação participante não estava concedendo “à visão a possibilidade de revelar como é mesmo a realidade”, como nos alerta Veiga-Neto (2002, p. 24). Ao contrário, eu estava considerando a possibilidade de ampliar meu envolvimento com a realidade da escola, a fim de preparar-me para reformular, ou redimensionar minha proposta inicial de pesquisa, porque:

São os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo. Em outras palavras não há problemas em si – sejam de natureza científica, filosófica, estética, social, etc. -, pairando numa exterioridade, inertes num grande depósito à sombra, à espera de serem, antes, encontradas pela luz que lançamos sobre eles e, depois, solucionados pela razão (VEIGA-NETO, 2002, p. 30).

Também, não pretendia fazer da observação participante uma intervenção junto à realidade, mas um processo de convivência que possibilitasse um mapeamento das práticas da escola. Para isso, foi necessária uma aproximação com as pessoas, a qual esteve marcada também por estranhamentos, por desconfianças e receios daqueles que, observados, não sabiam muito bem sobre os interesses dessa pesquisa. Ao mesmo tempo, por vezes, sentia-me como o próprio espectador ao quadro *Las Meninas*, de Velásques que, ao contemplá-lo, também era campo de visão do pintor, pois “os olhos do pintor captam-no, constroem-no a entrar no quadro, designam-lhe um lugar ao mesmo tempo privilegiado e obrigatório (FOUCAULT, 2007, p. 6). Por mais que eu tentasse me distanciar, também acabava envolvendo-me pela simples presença, de estar ali perguntando, observando e registrando. Pela observação participante fui conhecendo mais essa realidade, não para dizer como é a realidade dessa escola, mas saber como ela é pensada, e o que se produz a partir disso. Estava entendendo que:

Conhecer é descrever, nomear, relatar, desde uma posição que é temporal, espacial e hierárquica. O que chamamos de 'realidade' é o resultado desse processo. A realidade ou 'as realidades' são, assim, construídas, produzidas na e pela linguagem. Isto não quer dizer que não existe um mundo fora da

linguagem, mas sim, que o acesso a este mundo se dá pela significação mediada pela linguagem (COSTA, 2002, p. 107).

Os espaços/tempos de observação participante se deram em reuniões pedagógicas, em atividades programadas pela escola com os alunos e, também, em sala de aula, acompanhando determinadas práticas pedagógicas dos professores. Pela observação participante, também identifiquei materiais produzidos pelos professores e pelos alunos, tais como, produções escritas (textos), vídeos e atividades de pesquisa, os quais passei a considerá-los como visibilidade dos efeitos dos enunciados sobre as diferenças nas pedagogias e, conseqüentemente, nas subjetividades de alunos e professores.

Da observação participante, elaborei meu *diário de campo*, que foi o modo como organizei minhas participações nas atividades em geral da escola. Por meio dele, não só registrei ações, comportamentos, explicações, depoimentos e entendimentos dos sujeitos sobre como estão se envolvendo com a inclusão e as diferenças, mas, sobretudo, refleti como uma governamentalidade coloca em funcionamento pedagogias que produzem subjetividades.

Para a organização da materialidade levantada pela pesquisa documental estabeleci três tipos de documentos:

Quadro 1 – Documentos

<p>1. Documentos orientadores do sistema de ensino</p>	<p>1.Caderno da Constituinte Escolar <i>Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual</i>. SE/RS. 2000.</p> <p>2.Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. 2008.</p> <p>3.Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica - Parecer CNE/CEB 7 de abril de 2010.</p> <p>4.Caderno Pedagógico 01 <i>A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual</i>, SEDUC/RS. 2014.</p>
<p>2. Documentos da escola</p>	<p>1.Caderno de memórias. Década de 60.</p> <p>2.Atas das reuniões de professores da década de 1970 a 2000.</p> <p>3.Projeto Político-Pedagógico. 2015.</p>

	<p>4.Planejamentos Anuais da escola de 2003 a 2015.</p> <p>5.Pareceres Descritivos dos alunos matriculados no Atendimento Educacional Especializado¹⁸. 2016.</p>
3. Documentos-Produções escritas de alunos e professores	<p>1.Livros produzidos pela escola: - <i>Seminário Integrado</i>. 2013. - <i>Vamos Construir uma Escola?</i> 2013.</p> <p>2.Atividades didático-pedagógicas produzidas pelos alunos: 2010, 2011 e 2015.</p> <p>3.Relatórios de estágio das alunas do Curso Normal: 2013, 2014 e 2015.</p> <p>4.Projetos de pesquisa dos alunos do Curso Normal, do Ensino Médio e do Ensino Profissionalizante. 2012, 2013 e 2015.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Os documentos orientadores do sistema de ensino foram importantes para apontar uma governamentalidade atual presente nas políticas de inclusão, que indicam as transformações necessárias para que a escola possa 'incluir as diferenças', implicando em uma determinada atuação dos professores. Também estão presentes nesses documentos noções sobre a inclusão e as diferenças, as quais forjam as pedagogias da escola.

Os documentos da escola permitiram estabelecer conexões com a governamentalidade proposta nos documentos orientadores, apresentando uma certa tradução destes, nas práticas atuais da escola. Já, os documentos que descrevem a história da escola são importantes para mostrar como o que se vê e se vive no presente possui marcas na história do passado dessa escola, não como pontos originários do presente, mas, como emergências que se dão sob outras formas.

As produções escritas dos alunos apresentaram um pensamento em construção em relação à inclusão e às diferenças, que diz sobre sua subjetivação

¹⁸ O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é oferecido aos alunos que é o público da educação especial (alunos com deficiências, com transtornos globais de desenvolvimento, com altas habilidades e superdotação), em salas de recursos multifuncionais, por professores com formação específica para atuar na educação especial.

em relação a elas; sobre um poder e um saber que foi disseminado nas pedagogias da escola e que estão atuando diretamente sobre os alunos, tal como uma governamentalidade.

Quanto às práticas selecionadas por meio da observação participante, organizei-as em três grupos, conforme o quadro abaixo.

Quadro 2 – Práticas

<p>Práticas da escola</p>	<p>1. Formações de professores (datas e temáticas):</p> <p>2013: <i>23/05 - Articulações da inclusão entre a sala de aula comum e a sala de atendimento educacional especializado.</i></p> <p>2015: <i>23/05 – Aprendizagem e trabalho em equipe</i> <i>11/07 – Transtornos Globais do Desenvolvimento</i> <i>21/07 – Planejando o Projeto Político-Pedagógico</i> <i>22/07 – O sujeito escolar e os desafios da educação inclusiva</i> <i>18/11 – Projeto Pedagógico e suas concepções</i></p> <p>2016: <i>22/02 - Inclusão, mais que um desafio escolar, um desafio social</i> <i>22/02 – Planejando o tema da escola: Incluir, educar, aprender</i> <i>23/02 – Como nossos alunos aprendem?</i></p> <p>2. Encontros de formação com as estagiárias do Curso Normal: <i>17/09/15 - Atividade sobre Diversidade (aplicação de um questionário)</i> <i>08/10/15 - Palestra sobre Diferenças e educação</i></p> <p>3. Produção de vídeos: <i>- Cairu, 90 anos! 2011.</i></p> <p>4. Reuniões Pedagógicas. 2013, 2015 e 2016.</p>
<p>Práticas dos professores</p>	<p>1. Atividades de ensino:</p> <p>- Aulas do primeiro ano do ensino fundamental: 19/10, 09/11, 22/11, 30/11 e 07/12. 2015.</p> <p>- Rodas de literatura (1º ano do ensino fundamental): 19/10, 09/11, 22/11, 30/11 e 07/12. 2015.</p>

	<p>2.Relatos de atividades didático-pedagógicas em reuniões pedagógicas. 2016. (08/10: Curso Normal, 16/10: Anos iniciais, 22/10: Ensino Médio):</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relato 1: Professora <i>R</i>¹⁹ - Relato 2: Professora <i>N</i> - Relato 3: Professora <i>E</i> - Relato 4: Professora <i>MH</i> - Relato 5: Professora <i>M</i> - Relato 6: Professor <i>A</i> - Relato 7: Professora <i>S</i> - Relato 8: Professora <i>T</i> - Relato 9: Professora <i>P</i> - Relato 10: Professora <i>I</i> <p>3.Produção de vídeos</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>O que são as diferenças?</i> (1º ano do ensino fundamental). 2015.
<p>Práticas dos alunos</p>	<p>1.Produções textuais, a partir do planejamento da escola 2010 e 2011.</p> <p>2.Projetos do curso Técnico em Publicidade:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Somos todos iguais, porém, diferentes</i>. 2015. - <i>Audiobooks</i>. 2012. - <i>Audiobooks de obras literárias gaúchas às pessoas com deficiência visual no Estado do Rio Grande do Sul</i>. 2013. <p>3.Relatos de alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No Seminário Integrado (Curso Normal e Ensino Médio). 2015. - Em sala de aula. 2015. - Em reuniões pedagógicas. 2013. - Em palestras. 2015. <p>4.Atividades pedagógicas em sala de aula. 2015:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aula de Educação Física - Aulas do 1º ano do ensino fundamental - Aula de Didática <p>5.Produção de vídeos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Vídeo Diferentes, porém, todos iguais</i>. Curso Técnico em Publicidade. 2015.

Fonte: Elaborado pela autora.

No primeiro grupo, das práticas mais atuais da escola, estão os

¹⁹ Utilizo iniciais de nomes fictícios para fazer referência aos relatos dos professores proferidos em reuniões e encontros de formação, durante o ano de 2015 e 2016.

planejamentos pedagógicos que direcionam suas pedagogias, desdobrando as orientações do sistema de ensino. Traduzem-se em invenções que provocam os professores e alunos a assumirem posturas e compromissos no processo educativo, tanto em relação à inclusão, quanto com as diferenças. Mostram uma governamentalidade que conduz os sujeitos à normalização e à mesmidade, perpassando dos documentos às práticas. Mas, também, é por meio das práticas que observo possibilidades do encontro com o outro em produzir experiências, e nestas, um tipo de subjetividade que toma o outro como diferença em si. Essa possibilidade é anunciada pelas práticas dos professores com seus alunos, de modo especial, em seus relatos sobre sua experiência no encontro com os alunos que possuem deficiências, durante o ensino, em suas salas de aula.

Mas, como pude chegar a essas análises? Não foi um caminho ou uma tarefa fácil, não sabia muito bem como lidar com tudo o que via e ouvia nas salas, nos corredores, e lia nos arquivos da escola, por isso, fui organizando a materialidade conforme as perguntas que orientavam meu caminho.

Inicialmente, fui em busca da materialidade da história do passado dessa escola, que dissesse sobre as condições de possibilidades para a irrupção de enunciados sobre as diferenças no seu contexto atual. Encontrei práticas relacionadas à inclusão, que indicavam sua preocupação em oferecer educação para todos. Estas condições apareciam forjadas (principalmente nos primeiros anos de sua atuação) sob princípios de assistencialismo e caridade, e de democratização ao acesso, à participação e à aprendizagem dos alunos (a partir da década de 80). Considerei essas práticas como marcas²⁰, ou seja, como 'pontos tecidos' na história da escola.

Na sequência, empreendi meus esforços investigativos sobre as atuais práticas da escola que pudessem dizer-me sobre o enredamento entre a inclusão e as diferenças. Assim, na história do presente da escola, olhei para as suas práticas como marcas nas pedagogias, mas, agora, como 'fios', os quais se entrelaçam, tramando e constituindo um tecido que, ao fim e ao cabo, produzem as pedagogias dessa escola.

Essas buscas sugeriram-me organizar essas marcas – 'pontos' e 'fios' – sob

²⁰ Refiro-me como 'pontos' às marcas na história do passado da escola, porque são como 'pontos feitos', já tramados. Para a história do presente, entendo as marcas como 'fios' que ainda estão por serem tecidos, em processo de trama.

um mapeamento que pudesse mostrar-me por onde estes poderiam levar meus deslocamentos. Assim, localizei-as segundo três mapeamentos:

- a) a inclusão de todos na escola;
- b) a inclusão escolar nas pedagogias;
- c) as diferenças nas pedagogias.

Nesses mapeamentos, destaquei excertos de documentos e depoimentos relacionados a essas marcas e os organizei de maneira a constituir três quadros. A partir destes, trabalhei as descrições e análises que realizei nessa escrita. O primeiro quadro é composto de excertos de documentos (pesquisa documental) e de depoimentos (observação participante) relacionados com a educação para todos, destacando a inclusão das pessoas com deficiências na escola:

Quadro 3 – Documentos e Práticas de inclusão de todos na escola

A inclusão de todos na escola	
Materiais	'Pontos' que marcam pedagogias
	A educação para todos e a inclusão escolar
Documentos (excertos)	
Práticas (depoimentos)	

Fonte: Elaborado pela autora.

Após as análises feitas, a partir da materialidade organizada nesse primeiro momento de pesquisa, entendi que precisava olhar de modo mais detalhado para a inclusão, a fim de analisar seus enredamentos com a questão das diferenças, presente nas pedagogias da escola. Centrei minha problemática nos enunciados sobre as diferenças e seus enredamentos com a inclusão escolar, e assim, primeiramente, detive-me a olhar o processo de inclusão que vinha fazendo com que esta escola se intitulasse 'escola inclusiva', na tentativa de entender como se dava essa relação entre inclusão e diferenças. Elaborei o segundo mapeamento destacando excertos de documentos, e depoimentos das práticas, sobre três 'fios' que se evidenciaram na leitura analítica preliminar que realizei sobre estes:

Quadro 4– Documentos e Práticas de inclusão escolar

A inclusão escolar nas pedagogias da escola			
Materiais	'Fios' que compõem pedagogias na escola		
	Sensibilização para a inclusão	Normalização do sujeito	Anúncio sobre as diferenças
Documentos (excertos)			
Práticas (depoimentos)			

Fonte: Elaborado pela autora.

Da análise dessas marcas, identifiquei um 'anúncio' sobre as diferenças, o qual passei a suspeitar que seria um indicativo de enunciados sobre as diferenças. Este se dava pela linguagem, tanto nos documentos, quanto nos ditos e nos escritos dos sujeitos da escola. Considerando que a linguagem não é neutra, nem transparente e que opera funções importantes sobre a realidade, investi em análises sobre esses enunciados. Para saber o que poderia escapar do dispositivo da inclusão e encontrar uma produtividade que pudesse dizer sobre a questão das diferenças nas pedagogias da escola, detive-me novamente sobre a materialidade disponível, além de ampliá-la com novas buscas. Desta vez, tocando na centralidade dessa investigação, destaquei excertos e depoimentos relacionados com os efeitos dos enunciados das diferenças nas pedagogias da escola, organizando-os da seguinte maneira:

Quadro 5 – Documentos e Práticas e o enunciado sobre as diferenças

As diferenças nas pedagogias da escola		
Materiais	'Fios' que compõem pedagogias na escola	
	Pedagogia que hospeda	Pedagogia que promove o encontro com o outro
Documentos (excertos)		
Práticas (depoimentos)		

Fonte: Elaborado pela autora.

Foi a partir dessa análise que encontrei fissuras nas pedagogias da escola para pensar que enunciados sobre as diferenças produzem *subjetividades sensíveis*

às *diferenças*, porque nem tudo o que acontece no encontro com o outro é processo de condução do outro ao mesmo. Por vezes, em pequenas frações, percebi no encontro com o outro uma sensibilidade como abertura ao outro. Assim, como nas práticas de sensibilização que se dão no processo de inclusão, que conduzem as pessoas a cuidarem do outro como um modo de cuidar de si, aqui, nessa análise, pode-se dizer sobre um cuidado de si que se dá como consequência do encontro com o outro. Como exterioridade, o cuidado de si tem uma conotação de sensibilidade que é 'vulnerabilidade', ou seja, o sujeito torna-se sensível porque torna-se vulnerável diante do outro. Só percebi essa vulnerabilidade, a partir dos depoimentos de alguns professores que, nos seus encontros com o outro (aluno deficiente), narravam-se demonstrando esse outro modificando sua maneira de se ver como docente e como pessoa ('normal'). Eram depoimentos que diziam sobre a alteridade agindo sobre a subjetividade.

Sob essa perspectiva, procedi à escrita do capítulo 6 *As Pedagogias que produzem encontros com o outro*, para dizer sobre as (im)possibilidades de um limiar ético da alteridade que pode emergir pela experiência, no encontro com o outro. Afinal, as amarras da governamentalidade neoliberal que conduz, tanto o processo de inclusão quanto a questão das diferenças, também tem suas brechas, tal como Miller e Rose (2012, p. 28) nos dizem que “governar é uma operação inatamente falha”.

Apesar deste estudo mostrar que as noções de diferença, presentes nos documentos e nas práticas produzidas nessa escola estão vinculadas à diversidade, as diferenças agem sobre os sujeitos e produzem nas micro relações, centelhas de uma ética da alteridade que produz subjetividades não tão interessadas em conduzir o outro ao mesmo e, por isso, indicam que o outro pode ser outro, simplesmente.

Com esse detalhamento das estratégias adotadas, espero ter permitido ao leitor maior clareza sobre os movimentos e deslocamentos que se tornaram necessários para dar conta da tecitura da problemática desse estudo. Sua complexidade se dá justamente porque inclusão, diferenças e pedagogias, acabam sendo tecidas em conjunto. Não podem ser analisadas separadamente, porque não estão justapostas. Não poderia falar das diferenças sem falar da inclusão escolar, não porque sejam a mesma coisa, ou porque estejam situadas sobre o mesmo plano, mas sim, porque se aproximam como em um jogo de linguagem e, por isso, acabam se enredando. Wittgeinsten (1999) ao explicar que a linguagem funciona

como em um jogo, que possui regras, mas que dependem do uso que se faz delas, nos diz que ela não é uniforme, definitiva, mas está aberta para exercer funções que dependem dos seus usos. Como em um jogo, nada é definitivo ou controlável, não se sabe como ou o que acontecerá, porque ele “tem regras, mas também tem possibilidades infinitas” (WITTGEINSTEN, 1999, p. 53), assim também o imprevisível pode acontecer quando a escola lida com as diferenças.

3. TECITURAS [...] ENREDAMENTOS: INCLUSÃO, DIFERENÇAS, PEDAGOGIAS

Nesse capítulo meu objetivo é apresentar os fios que tecem o enredamento entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia, sob uma *governamentalidade* que se movimenta na contemporaneidade.

A partir da inclusão escolar como um imperativo (demandado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008) que traz para o interior da escola o sujeito com deficiência, esta começa a se ocupar com um trabalho mais atento e, por isso, planejado e articulado para dar conta da tarefa de incluir a todos. Esse trabalho 'atento', 'planejado' e 'articulado' constitui as pedagogias da escola e, como tal, um processo de governo²¹ dos sujeitos em direção à sensibilização de todos para a inclusão. No entanto, a impossibilidade de se atingir a totalização das coisas, permite que o impensado, o acaso, possa produzir efeitos diferentes daqueles esperados (a inclusão de todos). Pensando assim é que posso dizer sobre o que a inclusão escolar está produzindo na escola Cairu quando observo a emergência de enunciados sobre as diferenças, que se desdobram em suas práticas.

Também esclareço que estou considerando que a tecitura da inclusão, das diferenças e da pedagogia, se dá por meio de uma governamentalidade que está em curso na contemporaneidade, a qual está assentada numa racionalidade neoliberal, que conduz todos por uma lógica de pensamento atrelada aos princípios do mercado. Nesse processo de governamentalização da sociedade contemporânea, a *inclusão* tornou-se um imperativo do Estado neoliberal e as *diferenças* também são essenciais para que a expansão da liberdade – princípio do neoliberalismo – se efetive. E a *pedagogia* é um instrumento para colocar em movimento processos de subjetivação que perpassam pelas práticas da escola quando se propõe a trabalhar

²¹ Veiga-Neto (2002) explica sobre o uso desse termo, a partir das suas análises sobre as dificuldades de governo da população ao longo do século XVII. A emergência da necessidade de um governo das condutas se projetava para além das ações de um Governo de Estado, na forma institucionalizada, político-jurídico, para um governo (com letra minúscula) que cuidasse do 'governo' dos indivíduos e da segurança da população. Trata-se de um 'governo' que não tem o Estado em sua origem, mas no seu fim. É um 'governo' das condutas, por isso, Veiga-Neto indica ser mais apropriado usar o termo 'governo' para evitar equívocos no entendimento entre Governo (Estado político-jurídico) e governo (das condutas). Governo é então entendido por Veiga-Neto como o governo em ação, é o conjunto de ações de poder que visam conduzir a conduta dos outros ou a própria conduta. É a manifestação 'visível' do poder nas ações.

na perspectiva da inclusão escolar e das diferenças. Essa lógica neoliberal da inclusão afeta as escolas dizendo-lhes que, para incluir é necessário 'respeitar as diferenças' e, por isso, elas se reorganizam em suas estruturas curriculares, reconstruindo pedagogias que possam responder a isso. No entanto, esta é uma questão que precisa ser problematizada.

Nesse sentido, apresento nas seguintes seções, a tecitura na qual se dá o enredamento entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia. A princípio, situando-os sob uma governamentalidade que conduz a organização da vida e da sociedade, para, na sequência, apresentar alguns 'fios' que os constituem. Pretendo com essas discussões, traçar alguns referenciais sobre estes e, ao mesmo tempo, dizer sobre o lugar que me coloco para falar deles e sob quais perspectivas teóricas e políticas estou aportando. Esse referencial acompanha as análises que faço da materialidade da escola sobre os efeitos que tanto a inclusão, quanto as diferenças, estão produzindo na pedagogia da escola.

3.1 NA TECITURA, UMA ESTRATÉGIA DE GOVERNAMENTO

A governamentalidade é um conceito que Foucault utilizou para “analisar a arte de governar – racionalidade de governo – com base na produção da subjetividade dos cidadãos, direcionada para o controle biopolítico das populações” (PETERS, 2015, p. 28). Segundo Foucault (2006b), a história da governamentalidade do Estado tem um percurso marcado pela passagem de um Estado de justiça, do modelo da soberania, na Idade Média, para um Estado administrativo, nos séculos XV e XVI, preocupado com a disciplina, e que foi pouco a pouco sendo governamentalizado para que se instaurasse um Estado de governo interessado na segurança da população, a partir do século XVII e XVIII, principalmente. Porém, não se trata de épocas temporais que foram se sucedendo, mas modos de pensar e agir envolvidos por uma racionalidade e tecnologias de intervenção que foram aglutinando a vida pessoal, social e econômica. Foucault (2008a) nos alerta para que não consideremos esse percurso da governamentalidade do Estado como “a substituição de uma sociedade da soberania por uma sociedade de disciplina e, mais tarde, de uma sociedade de disciplina por uma sociedade [...] de governo” (p. 142-143). Não há substituição entre elas, ao contrário, formam um triângulo, soberania-disciplina-gestão governamental que, a

partir do século XVIII, tem como alvo principal, a população. Esta “como um dado, como um campo de intervenção” (FOUCAULT, 2008a, p. 143), constitui-se como tal, desde a emergência do Estado moderno até o neoliberal contemporâneo.

Na contemporaneidade o problema do governo situa-se, principalmente, na segurança da população e, ocorre muito mais por meio de uma autorregulação e condução da liberdade do que por efeito de um poder externo ao sujeito. De certa forma, as políticas educacionais, ao mesmo tempo em que garantem direitos, também acabam sendo instrumentos para o funcionamento de biopolíticas, que cuidam da vida da população para garantir sua seguridade. Nesse sentido, a inclusão faz parte das estratégias de uma governamentalidade, porque:

O problema não é mais a projeção e o controle de um 'corpo útil' como na transição que levou ao fordismo; isto é, a transformação do agricultor em operário com a sua bagagem: adestramento, economia do gesto, construção de um tempo coletivo, ordenado e submetido ao princípio da utilidade. No neoliberalismo o problema é o 'governo' de um sujeito que deve ser deixado livre para agir para que possam se desenvolver as dinâmicas de mercado (CHIGNOLA, 2015, p. 22).

Assim, é sobre o controle da população que se concentra o foco político da governamentalidade, embora não abandone as práticas disciplinares em detrimento das práticas de controle, pois são coadjuvantes na ação sobre os indivíduos e a população em suas condutas. É ao conjunto das práticas de governo que “têm na população seu objeto, na economia, seu saber mais importante e, nos dispositivos de segurança, seus mecanismos básicos” (MACHADO, 2006, p. XXIII) que Foucault chamou de *governamentalidade*. É por meio desse conceito que ele explicou, principalmente, em *Segurança, Território e População (2008a)*, (curso dado no *Collège de France (1977-1978)*), como o Estado foi sendo 'governamentalizado', ou seja, como o Estado encontrou sua sobrevivência ao interiorizar-se em cada indivíduo, e assim, pôde reduzir e/ou substituir sua ação externa sobre a população. Ele a compreendeu, sob duas formas, primeiramente, numa perspectiva política, sob três enfoques:

Por esta palavra, “governamentalidade”, entendo o conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bastante 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, [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, 2008a, p.143-144).

Como segundo entendimento acerca da governamentalidade, Foucault a explicou também como as técnicas de dominação exercidas sobre os outros em relação com as técnicas de si, ou seja, ela pode ser compreendida como um modo de governo que acontece mediado pela ação de uns sobre os outros e, também, sobre si mesmo. Na base da governamentalidade está a condução das condutas pelo poder, que pode ser na modalidade do indivíduo e/ou da população, ou seja, ela pode se dar pela ética (como subjetivação), no governo de si mesmo e dos outros, ou pela política (como disciplina e biopoder), pelo poder das instituições e do Estado sobre a população.

Foucault se interessou pelos estudos da governamentalidade para fazer uma ontologia histórica do sujeito, porque ele a entendia como “o fio condutor que explica o vai e vem entre as experiências pessoais e os saberes que se vão sedimentando em torno dos indivíduos” (Ó, 2009, p. 106) e assim, constituem subjetividades. Pela governamentalidade, além da objetivação²² do sujeito também se dá a subjetivação, como uma espécie de *autogoverno*, em que o próprio sujeito conduz a si próprio pela consciência que tem de si. Essa consciência de si é produzida pelas experiências de si que se dão em meio a relações de poder e de saber, e que acabam produzindo um sujeito. Pelas experiências de si, o sujeito age sobre si mesmo, o que ocorre em função das práticas que lhe atravessam. Essas práticas agem como uma tecnologia sobre o sujeito – tecnologias do eu - que Foucault (2008c) as explica como as práticas que:

[...] permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, conduta, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmos com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade (FOUCAULT, 2008c, p. 48. Tradução minha).

²² A objetivação e a subjetivação são processos justapostos que Foucault trabalhou no decorrer de sua obra referindo-se à constituição do sujeito. A objetivação seria o processo em que o sujeito aparece como objeto de conhecimento e poder, enquanto que a subjetivação seria o modo como o indivíduo se transforma em sujeito (CASTRO, 2009).

Conforme Foucault, o governo dos homens está relacionado à sua liberdade, ela é da natureza do homem, e governar seria cuidar dessa natureza, seria administrar as coisas pensando na liberdade dos homens, no que querem fazer, no que têm interesse de fazer (FOUCAULT, 2008a). Há uma relação entre governo e população que, segundo ele, ao se tomar a população como força produtiva, entende-se que será necessário governar não pela obediência, mas como um governo que possa administrar aquilo que ele chamou de 'naturalidade' da população. Segundo Noguera-Ramirez (2011, p. 134), “a naturalidade da população significa que ela obedece às leis naturais e que está relacionada a uma série de variáveis que é preciso conhecer e manusear para poder investir sobre ela”. Desse entendimento, a razão governamental se reorganiza para administrar a vontade da população, para fazer a “gestão das populações, a partir de uma naturalidade do desejo delas e da produção espontânea do interesse coletivo pelo desejo” (FOUCAULT, 2008a, p. 95-96).

A naturalidade do desejo e a centralidade da liberdade estiveram presentes no liberalismo e também estão no neoliberalismo contemporâneo. Como correntes político-filosóficas que agem sobre a economia, eles necessitam de um determinado tipo de sujeito e, para isso, a educação é um campo acessível à governamentalidade.

O liberalismo é “uma nova arte de governar que começou a ser formulada, pensada e desenhada mais ou menos em meados do século XVIII” (FOUCAULT, 2008b, p. 39) para romper com a razão de Estado que vinha se desenvolvendo desde o século XVI, e reforçar a capacidade de o Estado desenvolver uma governamentalidade crescente que pudesse regular seu próprio desenvolvimento (FOUCAULT, 1997). O liberalismo entendia que havia um excesso de governo por parte do Estado, por isso, instaurou uma crítica a essa razão e propôs que a governamentalidade não mais deveria atuar por força do Estado, mas pela própria sociedade (FOUCAULT, 2008b).

Pelo neoliberalismo se produziu uma forma de governar mais econômica e mais sutil para conciliar o problema da liberdade de mercado com o poder do Estado, pois segundo seus princípios, para governar mais, é necessário governar menos (FOUCAULT, 2008b). Por isso, passou a investir numa 'liberdade de mercado no interior da razão de Estado', de maneira que ela se tornasse um princípio de

enriquecimento e fortalecimento do poder do Estado, alcançando “mais Estado com menos governo” (FOUCAULT, 2008b, p. 140). Dessa forma, essa arte de governar não negou a razão de Estado, ao contrário, ela propôs uma tecnologia de governo sobre a sociedade, diferente daquela que se formou, a partir do poder pastoral (meticuloso, localizado), para aperfeiçoar sua manutenção e seu desenvolvimento de forma mais generalizada.

Nos modelos neoliberais que surgem no contexto do século XX – o modelo alemão, o modelo francês e, em especial, o modelo norte-americano – (apesar das suas diferenças), a liberdade se intensifica em relação ao mercado. Se para o liberalismo a liberdade era algo natural e espontâneo, para o neoliberalismo, a liberdade deve ser “continuamente produzida e exercitada sob a forma de competição” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). O neoliberalismo não está mais preocupado com a troca de mercadorias e o consumo, como acontecia no liberalismo econômico, mas, em “saber como se pode regular o exercício global do poder político com base nos princípios de uma economia de mercado” (FOUCAULT, 2008b, p. 181). Ele projeta uma arte geral de governar em que os princípios formais de uma economia de mercado estejam presentes, mas de agora em diante, o que deve se constituir como princípio regulador “não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos de concorrência” (FOUCAULT, 2008b, p. 201). Essa dinâmica da concorrência se projeta apostando na competição, a qual se torna possível pela produção de liberdade, para que todos possam participar dos jogos econômicos. Todavia, essa razão de governo neoliberal conta com os investimentos que cada um faz sobre si mesmo, como forma de constituir-se em capital humano²³, capaz de se tornar um empreendedor da sua própria força produtiva, um empresário de si mesmo, para competitivamente disputar espaço no mercado.

É importante dizer que, quando faço essa retomada das formas pelas quais a razão de Estado foi se deslocando, para dizer sobre a inclusão escolar e a questão das diferenças, estou compreendendo, tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como “maneira de ser e de pensar” (FOUCAULT, 2008a, p. 301) que afetam essas duas questões, características do tempo presente. A exemplo de outras discussões

²³ A identificação do sujeito como um capital humano está relacionada à teoria do Capital Humano desenvolvida nos Estados Unidos da América, a partir de 1960. Disseminada pelas análises econômicas empreendidas pela Escola de Chicago, propõe a migração dos princípios e valores econômicos para a área social, produzindo processos e políticas de subjetivação que transformam os sujeitos em indivíduos-microempresas (COSTA, 2009, 172).

(VEIGA-NETO, 2013; LOPES, 2009) que os tomam como *formas de vida* e não somente como ideologias econômicas e/ou políticas do capitalismo, compreendo que os seus fundamentos econômicos e políticos, baseados na liberdade individual e de mercado, não só regulam as relações do capitalismo no âmbito da economia, como também modulam os modos de ser e de pensar dos indivíduos, atingindo o campo social. Eles podem ser assim mencionados, porque seus princípios conduzem a organização da vida da sociedade e seus efeitos implicam na incorporação destes nas subjetividades, definindo formas de autocondução dos sujeitos:

Trata-se de entender tanto o liberalismo quanto o neoliberalismo como conjunto de práticas que constituem formas de vida, cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes. O mercado é entendido como uma forma de definir e limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam no interior dela (LOPES, 2009, p.154)

Essas novas configurações do capitalismo, que se constituem levando em consideração todas as suas formas de organização ao longo da história – capitalismo mercantil, industrial, empresarial – caracterizam na configuração do presente um capitalismo cognitivo²⁴ emergente desde o século XX, que retoma com muita ênfase a escola como um espaço/tempo para a produção de subjetividades. Para o capitalismo cognitivo é o sujeito flexível quem lhe interessa, pois se antes, o trabalho fabril, do tipo material, exigia um sujeito dócil, agora, nesse modelo, que se organiza, inclusive, sob o trabalho imaterial, exige-se, antes de tudo, um cérebro flexível, readaptável às constantes mudanças. E as escolas, capturadas pelas redes do mercado, coadunam com essa exigência, a exemplo do que constatei quando fui em busca do Projeto Político-Pedagógico da escola em que realizei essa pesquisa, e nele encontrei seu convencimento de que sua função social é “ensinar e preparar os sujeitos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU, 2015b). As redes do neoliberalismo estão jogadas sobre a educação, e a escola, por sua vez, retoma um importante papel que é a aprendizagem para todos como

²⁴ O capitalismo cognitivo é discutido por Lazzarato e Negri em *Trabalho imaterial* (2001), como um deslocamento do capitalismo com ênfase no trabalho centrado na fábrica e na produção de mercadorias, para o trabalho imaterial da empresa que privilegia o uso do cérebro e suas capacidades cognitivas de invenção e inovação no mercado.

possibilidade da produção de um sujeito útil ao mercado, como empreendedor de si mesmo. Assim, todos devem estar na escola, o que faz da inclusão escolar um imperativo de Estado.

Desde a conferência de Educação Para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, a aprendizagem é descrita como a grande necessidade para o desenvolvimento das sociedades, passando a educação e o ensino em segundo plano. O incentivo é de que cada um chegue ao ponto de controlar seu próprio desempenho como um agente autônomo que busca sua própria aprendizagem ao longo de toda a vida. Isso vai produzir um aprendiz permanente, um *'homo discentis'*, “que não precisa ser ensinado, não precisa ser educado, cultivado, só precisa aprender” (NOGUERA-RAMIREZ, 2015, p. 58).

Todavia, pela observação participante, tornou-se visível para mim, o paradoxo da escola Cairu, contribuindo para o fortalecimento do neoliberalismo sem perceber essa intencionalidade. Embora eu pudesse observar os esforços da escola para não se render a ele, por outro lado, ela estava capturada, afirmando-o. Percebi esse jogo durante minha participação nos encontros de formação continuada na escola, nas manifestações dos professores e funcionários:

“Nós, aqui na escola não trabalhamos para a competição. Queremos trabalhar para que sejam gente (os alunos) [...] para ser um cidadão”.

“A escola não deve trabalhar para a competição. Nosso desafio é equalizar as diferenças sociais traduzidas em diminuição da evasão e da reprovação em relação ao processo de ensino”

“A tendência que se desenha na atualidade para a educação é a de que a escola deve seguir a ideologia mercadológica”.

“Eles (especialistas) pensam a educação como um investimento para o capital. Nós pensamos a educação como formação do sujeito com liberdade e autonomia”.

“A proposta da escola é trabalhar pela participação de todos, pela aprendizagem, pela democratização em contraposição ao que a lógica mercadológica impõe. A nós, professores, cabe resistir para fazer o protagonismo [...]. Valorizar nossa própria discussão como estamos fazendo hoje, discutindo o PPP. Precisamos fazer resistência a essas ondas do capitalismo, [...] mas como fazer? ”

“Não é de hoje que estamos lutando contra os interesses do capital na educação. Mas, será que estamos enfraquecendo? ”

“Muitas vezes, somos envolvidos, sem perceber, desempenhamos tarefas, sem perceber os fins e o que elas podem produzir.”

“Essa escola é uma escola que acolhe a todos, que trabalha com todos. Essa escola é muito diferente do que a 30 anos atrás. Não havia a demanda que temos hoje, porque eles estavam fora da escola. ”

“Falamos dos alunos com deficiências, mas precisamos incluir a todos”.

“Apesar de todas as maquinações a que somos submetidos para que a escola não funcione, resistimos e fazemos”.

“Precisamos lutar pelos espaços coletivos na escola, para estudar, ainda mais porque somos uma escola de formação”.

(Diário de campo. Reuniões pedagógicas. 2015).

Nessas formações, observei também, professores envolvidos por metanarrativas modernas²⁵ como a *cidadania*, a *autonomia* e a *liberdade*, sem perceberem o jogo que o mercado comanda com interesses profundos sobre estas, em que a cidadania se transforma em capacidade de consumo; a autonomia, em autogestionar-se; e a liberdade, como fluxo de desejos. Por isso, ao mesmo tempo em que se propaga e se defende a educação para todos, o neoliberalismo aposta na competitividade do sujeito educado (escolarizado).

Isso tudo é muito sutil, somente com 'boas lentes' é possível perceber os interesses do neoliberalismo pela educação. Mas, pude observar que nesses debates de formação pedagógica, alguns professores foram percebendo esse paradoxo, por sua própria capacidade de (re)ver seus entendimentos, outros ainda, foram levados a essa percepção pela discussão que foi sendo construída.

Assim, eu não poderia desconsiderar que, na tecitura dessa escrita, a inclusão escolar e as diferenças fazem parte do arcabouço necessário para que o neoliberalismo se mantenha aperfeiçoando-se. Por isso, nas suas estratégias nem mesmo as pessoas que, historicamente, foram consideradas incapazes por conta das suas condições biológicas limitadas, por apresentarem alguma deficiência, ficam fora dos jogos do mercado. Agora, elas são capturadas para participarem do grande jogo comandado pelas forças da lógica neoliberal, e ainda seduzidas a acreditarem e desejarem investir em si, embora as condições de acesso e conquista de espaço na escola e na sociedade, não se realizem de maneira alguma de forma igualitária aos demais.

Da mesma forma, não só as pessoas com deficiências são capturadas para esse jogo, mas todas aquelas que foram tomadas como minorias que também estiveram, historicamente, excluídas (negros, índios, mulheres, crianças...), e que são também objetos de um poder produtivo sobre suas vidas, sob as quais, investimentos são realizados para torná-las integradas à sociedade e, de alguma forma, importantes ao mercado.

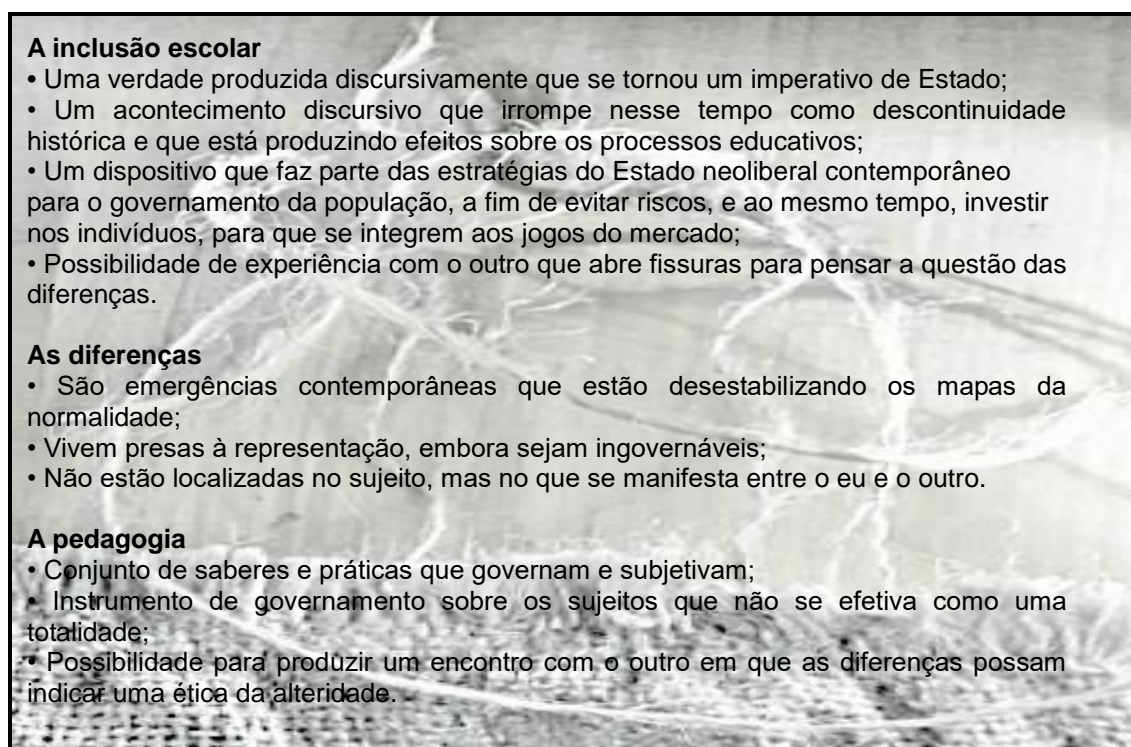
As mudanças de ordem cultural estão transformando as sociedades desde o século XX, provocando o descentramento do sujeito moderno, pois deslocaram

²⁵ As metanarrativas são definidas na crítica pós-modernista como qualquer sistema filosófico com pretensões de fornecer descrições ou explicações abrangentes e totalizantes do mundo, como fez a Modernidade (SILVA, 2000). Tomaz Tadeu da Silva (1994) explica que o campo educacional é um campo minado de metanarrativas modernas (emancipação, conscientização, autonomia [...]) que tem servido para excluir do currículo escolar outras narrativas.

identidades e “fragmentaram paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e racionalidade, que, no passado nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais” (HALL, 2003, p. 9). De certa forma, isso tem caracterizado a sociedade contemporânea pela 'diferença'. As diferenças emergem na sociedade contemporânea e acabam contribuindo para os propósitos do neoliberalismo. Assim, há na configuração do presente, uma tecitura entre inclusão escolar, diferenças e neoliberalismo que conduz as escolas a produzirem não uma pedagogia, mas pedagogias, que colocam em funcionamento processos de governamento que estão produzindo subjetividades.

No entanto, entendo que é preciso olhar com mais atenção para tudo isso. Por isso, com a finalidade de demarcar um certo balizamento sobre os fios que se enredam nessa Tese, neste capítulo, proponho-me a considerar cada um deles, segundo algumas compreensões:

Figura 1 - Fios que compõem a tecitura da Tese



Fonte: Elaborada pela autora.

3.2 A INCLUSÃO ESCOLAR COMO UMA VERDADE DESSE TEMPO

É notório o surgimento de uma tendência das políticas sociais nos últimos anos, apoiadas em discursos inclusivos que propõem vencer os índices de desigualdade e de exclusão social. No campo das políticas educacionais, observa-se, a partir de 1990, o fomento de ações que apontam para uma 'política de inclusão social', decorrente de movimentos mundiais empenhados em garantir o direito à Educação para todos. No Brasil, surgem políticas, leis, decretos, normatizações, planos e orientações na área da educação que são apresentadas à sociedade e, em especial, aos sistemas de ensino para que direcionem esforços administrativos e pedagógicos para sua efetivação. Em 2008, com a vigência da Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, intensificaram-se as ações e programas financiados pelo Poder Público para que a inclusão das crianças e adolescentes com deficiências, nas escolas e salas de aula comuns, seja adotada como regra geral. A partir desse momento, os índices de matrículas dessas crianças nas escolas comuns cresceram significativamente. Tudo isso, pode ser compreendido como a afirmação de um direito conquistado, que contribui para que as pessoas tenham melhores condições de vida, de possibilidades de aprendizagem e de interação social. Porém, um olhar mais atento poderá nos levar a compreender que há nas políticas educacionais, uma estreita relação com os interesses do neoliberalismo contemporâneo para produzir subjetividades que possam interessar à sua lógica.

A inclusão escolar, como já detalhei no ponto *Trajetórias e experiências na educação*, é o que provoca, que detona como um 'gatilho' a principal questão desse estudo: **os efeitos das diferenças na produção de subjetividades pela pedagogia**. É pelo tensionamento que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008 provocou na escola Cairu para a efetivação da inclusão de crianças com deficiências, que esta escola se envolve com a 'questão das diferenças'²⁶, tentando introduzi-la no seu currículo e, conseqüentemente, dando

²⁶ Quando faço referência à 'questão das diferenças', associo-me à discussão que Larrosa (2009) faz em relação à pedagogia moderna e à pluralidade humana, para me afastar do 'problema da diferença' e me aproximar da 'questão das diferenças'. Segundo esse autor, a pedagogia moderna transforma a pluralidade humana e a diferença em 'problema', ao qual, ela deverá buscar uma solução. Pois, um problema sempre pede uma solução, que pode ser definitiva ou transitória. Mas, segundo ele, ao tomar a 'questão das diferenças', se está considerando que uma questão pede respostas e *permanece aberta*, porque ela é subjetiva, enquanto que um problema pede *solução*

forma a uma pedagogia a ser efetivada, pelas práticas, tanto as da escola em geral, quanto as dos professores e dos alunos.

Não desconsidero nem diminuo a importância do direito à educação e o que representa a luta histórica de minorias que ficaram durante muito tempo excluídas dos espaços sociais, entre eles, a escola. No entanto, as análises das quais parto para fazer esse estudo aproximam-se do campo político da inclusão e suas relações com os rearranjos do neoliberalismo contemporâneo. Compreendo, sim, que essas lutas buscam reconhecimento e conquista de direitos. Porém, se nos envolvermos com a inclusão sem estarmos atentos ao que vem junto com ela, corremos o risco de, ingenuamente, fortalecer uma lógica de governo e de controle de uma população que coaduna com a lógica neoliberal contemporânea, a qual não se pauta pela exclusão²⁷, e sim, pela inclusão. Certamente, dar-se conta dessa lógica, não implica ter poder para romper com ela, mas talvez, pensar em possibilidades de resistência a tudo isso. Nesse sentido, muitas pesquisas (LOPES, 2013; MENEZES, 2011; SANTOS, 2010; VEIGA-NETO; LOPES, 2007, FABRIS; KLEIN, 2013) têm mostrado como a inclusão escolar pode desempenhar esses processos de governo da população.

Seguindo essas discussões, pretendo nessa seção, trabalhar com dois 'fios' que compõem a inclusão escolar, os quais utilizo para tecer pontos que possam fazer enlaces com a questão das diferenças e a pedagogia. No primeiro, tomo a inclusão como uma *verdade* desse tempo que se manifesta como um *acontecimento discursivo* e que irrompe como uma singularidade histórica descontínua. No segundo, ocupo-me em situar a inclusão escolar como um *dispositivo biopolítico* da governamentalidade neoliberal preocupado com a seguridade da população e sua subjetivação. Porém, como um dispositivo não possui uma estrutura fechada, mas

porque é objetivo.

²⁷ Foucault (2008b) nos diz que o próprio Estado neoliberal, ao perceber que as regras da economia e as regras do social estão estreitamente ligadas para que se garanta a seguridade social, apoia-se num novo conceito de 'exclusão'. Sendo a economia um jogo que se desenvolve entre parceiros, embora ninguém participe porque quer, cabe ao Estado fazer com que ninguém seja dele excluído. Temos então, um Estado que adota como ponto de contato entre o econômico e o social, a regra da não-exclusão. Pode-se dizer que o neoliberalismo contemporâneo adotou essa regra e, por isso, tem como estratégias para sua manutenção, a inclusão de todos os indivíduos nas formas produtivas e consumidoras, para que sejam úteis ao mercado, e além disso, para controlar riscos que possam perturbar seu funcionamento. Incluir é uma forma de integrar a todos nas malhas do mercado, conduzir e modificar comportamentos de populações para que aceitem e concordem em envolver suas vidas com as regras do jogo neoliberal, desejando participar dele, sendo escolhidos, ou seja, 'escalados' para desfrutar seus resultados.

potências para se transformar ou se fissurar, pode-se encontrar nele, linhas que permitem conexões com as diferenças.

3.2.1 A inclusão escolar como um acontecimento discursivo

Se a escola comum *pode, quer ou sabe* como incluir crianças e adolescentes com deficiências, pouco importa, a questão é que a ela foi atribuído o *dever* de incluir. Isso é o que está dado para ela por intermédio de forças legais e jurídicas, e não há como fugir institucionalmente dessa obrigatoriedade. Então, muito do que vemos nos espaços escolares e nos de formação pedagógica dos professores, são investimentos em *como* incluir. Esse é, portanto, o grande envolvimento das escolas e dos seus sistemas de ensino em geral, em relação à inclusão escolar como um imperativo de Estado, dado que temos hoje um conjunto de discursos que a propagam em diferentes espaços e, por meio de diversos mecanismos. São políticas públicas, leis, decretos, normatizações, apelos midiáticos, éticos e morais que convergem para que a inclusão das pessoas com deficiências na escola comum se efetive e assim, a conquista do direito à educação atinja a todos.

Identifico nessa subseção, a inclusão sobre dois enfoques: como uma *verdade* que produz objetos e subjetividades (de alunos e professores), e como um *acontecimento discursivo* que incide sobre discursos e enunciados que formam conexões e fazem com que a inclusão funcione como algo universal e necessário.

Pode-se dizer que a inclusão escolar ganhou o *status* de uma *verdade* no tempo presente, da qual as pessoas não ousam questionar. Considerando-a, desta forma, quero fazer dois apontamentos sobre essa relação, os quais entendo serem pertinentes à reflexão que faço aqui. O primeiro, busco na crítica de Nietzsche (2007) um entendimento sobre as relações entre os homens e a verdade, considerando que para ele “o homem quer as consequências agradáveis da verdade, que conservam a vida” (p. 20). O homem precisa da *verdade*, não da *verdade* em si, mas “a *crença na verdade* é necessária ao homem” (grifos do autor) (NIETZSCHE, 2007, p. 72), porque ela é uma forma de ampliar seu poder. É na vontade de verdade que há uma vontade de poder sobre a vida, de dominá-la e fazê-la perdurar, afastando-se da morte. A verdade conduz os homens diante das dificuldades da vida. Para se sentirem fortes, precisam acreditar que ela existe, por isso, Nietzsche diz que “lutar por *uma verdade* é algo totalmente distinto de lutar *pela*

verdade” (2007, p. 64. Grifos do autor). Nesse sentido, entendo que a educação constrói suas verdades para se fazer, e movida por elas. A inclusão, por sua vez, se infiltra nos espaços pedagógicos e nos currículos escolares tomando força de uma *verdade*, como “resultado de uma convenção que é imposta com o objetivo de tornar possível a vida social; como uma ficção necessária ao homem em suas relações com os outros homens” (MACHADO, 1999, p. 38).

Nesse sentido, observei durante o período em que estive envolvida com a vida da escola Cairu, a fim de realizar este estudo, que a inclusão escolar desempenha a função de uma *verdade* que os professores assumem prescritivamente, como uma necessidade inquestionável, a exemplo das seguintes falas de professoras²⁸, ditas em momentos de formação pedagógica, na escola Cairu:

“A partir de 2008, todas as escolas em nível nacional, estão recebendo alunos inclusos em escolas 'normais' e para isso, nós, professores, precisamos ler, estudar, pesquisar, participar de encontros de formação e atualização pedagógica” (Professora).

O importante hoje, é encarar as diferenças, trabalhando com amor, carinho, responsabilidade [...] da melhor forma possível, pesquisando e dividindo com os colegas para ajudar um pouco no crescimento coletivo” (Professora).

“O professor deve conhecer mais, buscar conhecimento para construir uma coletividade na escola” (Professora).

“Precisamos ampliar a formação dos professores e equipes das escolas para que também se amplie a aceitação da inclusão na escola” (Professora).

“As escolas precisam melhorar o atendimento a esses alunos. Os professores não podem mais ter a desculpa pelo despreparo para trabalhar com esses alunos e fugir da inclusão [...] porque daqui pra frente, mais e mais alunos serão incluídos” (Estagiária do Curso Normal).

(Diário de campo. Formação pedagógica. 2013)

Assim, a cada dia, mais e mais, a inclusão escolar vai se tornando *verdade*, tanto que foi possível perceber seus efeitos nas alunas do curso Normal, em processo de formação inicial docente. Ao nos convenceremos dela, a naturalizamos sem nos questionar sobre *o que fazemos* com ela, sobre o que produzimos com ela, algo muito próximo da crítica que Nietzsche tece sobre a verdade:

²⁸ Essas falas fazem parte das anotações feitas no diário de campo durante formações pedagógicas que participei na escola, como parte do desenvolvimento de um projeto de extensão que realizei na escola Cairu, em 2013. Nota-se a fala de uma aluna estagiária do Curso Normal, porque elas também participavam dos encontros de formação dos professores.

O que é, pois, a verdade? Um exército de metáforas, metonímias, antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram realçadas poética e retoricamente, transpostas e adornadas e, que, após uma longa utilização, parecem a um povo consolidadas, canônicas e obrigatórias: as verdades são ilusões das quais se esqueceu que elas assim o são, metáforas que se tornaram desgastadas e sem força, sensível, moedas que perderam seu troquel e agora são levadas em conta apenas como metal, e não como moedas (NIETZSCHE, 2007, p. 37)

O segundo apontamento que faço em relação à verdade, procuro em Foucault (2013b) para saber como ela se torna, como ela chega até nós e constitui nosso pensamento e nossas ações. Foucault, introduziu em seu programa de estudos, a hipótese de que há pelo menos duas histórias da verdade: a primeira, que se situa como “uma espécie de história interna da verdade, [...] que se corrige a partir de seus próprios princípios de regulação” (FOUCAULT, 2013b, p. 20), que pode se fazer na ou a partir da história das ciências; e a segunda, que pode advir de muitos outros lugares, da exterioridade, onde um certo número de regras de um jogo discursivo é definido e acaba formando uma verdade. É sob essa segunda hipótese que Foucault investe para fazer “uma história externa, exterior, da verdade” (2013b, p. 21), que aqui me utilizo para pensar a inclusão, a partir do entendimento de que ela se apresenta para nós como uma *verdade*. Seguindo seu pensamento, a considero, não como “um conjunto de coisas verdadeiras a descobrir ou a fazer aceitar” (FOUCAULT, 2006a, p. 13), mas, como algo que se dispersa pelos *discursos* e dá sentido às coisas, tal como Ferreira e Traversini (2013) descrevem em suas pesquisas:

“Os discursos disseminam-se pelo tecido social, infiltram-se nas fábricas, nas escolas, nos lares, nos programas televisivos, nas conversas cotidianas, nas universidades [...] nas campanhas publicitárias, nas páginas dos jornais, sem limitar-se a nenhuma dessas maquinarias. Com suas regras internas e externas, os discursos organizam e ordenam os sentidos por onde passam” (FERREIRA; TRAVERSINI, 2013, p. 210).

A *verdade* é produzida graças às múltiplas coerções que produzem efeitos regulamentados pelo poder inerente à vida social, pois ela “não existe fora do poder ou sem poder” (2006a, p. 12). Para Foucault, cada sociedade tem seu regime de verdade²⁹ para aceitar e tornar verdadeiro algum tipo de discurso e colocar em

²⁹ Para Foucault a verdade é deste mundo e cada sociedade tem seu regime de verdades, ou seja, sua política geral de verdade que acolhe alguns tipos de discursos e os fazem funcionar como verdadeiros; que coloca em funcionamento mecanismos que permitem distinguir os discursos

funcionamento uma “‘economia política’ da verdade” (2006a, p. 13). Podemos perceber essa economia da verdade no nosso tempo presente em relação à inclusão, quando:

a) a vemos na forma de um discurso econômico e político, em que prevalecem interesses na inclusão como investimentos no sujeito como um potencial produtivo;

b) ela se torna objeto de consumo, ou seja, incluir quem estava à margem, representa permitir modos de vida a um *homo economicus* e assim estender o consumo;

c) está sob o controle não de um ponto exclusivo, mas de “alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos” (FOUCAULT, 2006a, p. 13), como por exemplo o próprio Estado;

d) e por último, quando está na pauta das grandes discussões políticas e quando se envolve no confronto social, de lutas ideológicas, embora não estejam aparentemente visíveis.

Como já disse anteriormente, a *verdade* que se legitima numa determinada sociedade desempenha um papel político e econômico e não está fora do poder. Pelo contrário, está “circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e a apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem” (FOUCAULT, 2006a, p. 14), que, ao fim e ao cabo, fazem nascer “certas formas de subjetividade, certos domínios de objetos, certos tipos de saber” (FOUCAULT, 2013b, p. 20-21). Os efeitos desse poder como *verdade* podem ser observados em funcionamento nas práticas inclusivas da escola Cairu, que capturam professores, produzindo *subjetividades inclusivas*, na escola que se intitula como 'inclusiva'³⁰:

“Aprendemos que, para o bom desenvolvimento desses alunos (com deficiências), com certeza, a inclusão seria o melhor para eles [...]. Como estamos próximos de ser professoras, pois já nos formaremos no próximo ano, pensamos que devemos desde cedo estarmos preparadas sobre esse tipo de desafio, para vencermos com eles, porque o desafio não é só para a criança, mas para nós ensinarmos esses alunos. E essas mudanças que vimos em nossa pesquisa, não podem esperar, só nós professoras das escolas regulares podemos fazer isso”. (Aluna do 3º ano do Curso Normal)

verdadeiros dos falsos; que possui técnicas e procedimentos encarregadas de obter a verdade; e ainda, estabelece o estatuto daqueles que podem dizer o que funciona como verdadeiro (2006a, p.12).

³⁰ A escola inclusiva tem sido caracterizada pelas diretrizes legais e pedagógicas nacionais como a 'escola para todos', ou seja, aquela que assegura a igualdade entre os alunos para o acesso e permanência na escola. Ela desenvolve uma educação inclusiva direcionada à inclusão social. Na perspectiva inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica das escolas regulares promovendo o atendimento especializado aos alunos com deficiências (BRASIL, 2008).

(Diário de campo. Seminário Integrado. 2015).

“Essa escola é uma escola que acolhe a todos, que trabalha com todos” (Professora).
 “Falamos dos alunos com deficiências, mas precisamos incluir a todos” (Professora).

(Diário de campo. Reunião Pedagógica, 2015)

“Hoje, a escola é uma escola inclusiva” (Professora vice-diretora).

(Arquivos da escola. Vídeo. 2011).

“A escola procura atender aos anseios da comunidade e promover a inclusão social [...]”.

(Projeto Político-Pedagógico, 2015).

Também, é pela *verdade*, na vontade de poder, que uma vontade de saber se mobiliza na escola e dissemina saberes ligados à psicologia, à psicopedagogia, à educação especial e à medicina, passando a compor conteúdo da formação de professores, como pude constatar na definição das temáticas de uma proposta elaborada pela escola para o ano letivo de 2015:

Temáticas para a formação – 2015:

1. A inclusão das pessoas com deficiências no mercado de trabalho: possibilidades e conquistas.
 2. TGD: Autismo, Asperger, Síndrome de Rett, Psicose infantil.
 3. Pensando o sujeito escolar e os desafios de uma educação inclusiva.
 4. Inclusão: mais que um desafio escolar, um desafio social.
 5. Neurociência e educação.
- [...]

(Arquivos da escola, 2015)

Ainda, a construção da *verdade* não se dá pela ação própria do sujeito, como um sujeito do conhecimento, fonte de toda *verdade*, mas numa 'economia de poder' que estabelece regras para definir o que pode ser verdadeiro ou não. Essa 'economia de poder' se manifesta pelos *discursos*, não que os discursos sejam fonte de poder, mas eles são “elementos que operam no interior do mecanismo geral do poder” (2006b, p. 254) e, por isso, Foucault os considera como uma série³¹ de

³¹ A análise arqueológica de Foucault questiona a *história global*, aquela que segue um rastro e um fundamento que se perpetua, para pensar uma *história geral* que “problematiza as séries, os recortes, os limites, os desníveis, as especificidades cronológicas, as formas singulares de permanência, os tipos possíveis de relações” (2013a, p.12). Nessa perspectiva (história geral), as séries não se constituem em linearidade e totalização, nem em pluralidades históricas justapostas e independentes, mas seriam explicadas como uma dispersão histórica que mantém um jogo de relações, correlações e dominâncias que ocasionam a “individualização de séries diferentes, que

acontecimentos.

Ao dizer do seu interesse pelo *acontecimento*, anuncia-se como um historiador diferente daqueles do século XIX, que chamavam acontecimento a uma batalha, a uma vitória ou à morte de um rei, mostrando que “a história era feita de um grande número de estruturas permanentes” e que, por estas poderia ser descrita (FOUCAULT, 2006b, p. 256). Ele, diferentemente, com seu método arqueológico, não buscava o sentido das coisas, mas a função que se pode atribuir a elas, naquele tempo e naquelas condições em que existiam. Por isso, ele situa o *acontecimento* nos domínios do poder, podendo ser “uma relação de forças que se inverte, um poder confiscado, [...] uma dominação que se enfraquece, se distende [...]” (FOUCAULT, 2006a, p. 28), que envolve sim, fatos que podem ser de natureza econômica, social e política, mas o que lhe interessa não é a lógica de sentido ou a estrutura destes, senão a rede de discursos, de poderes e de práticas que o fazem como a irrupção de uma singularidade única e aguda (FOUCAULT, 2006a).

Os discursos são as práticas que exercem uma função, como *acontecimentos* que, num determinado momento, irrompem a partir de certas condições de possibilidades. Por isso, o que interessa a Foucault (2006b) quando se refere ao discurso “é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento” (p. 255), não é o sentido da coisa dita que ele quer evidenciar, e sim:

[...] a função que se pode atribuir, uma vez que, essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de *acontecimentos*. Para mim, trata-se de considerar o discurso como uma série de acontecimentos, de estabelecer e descrever as relações que esses acontecimentos – que podemos chamar de *acontecimentos discursivos* – mantém com outros acontecimentos que pertencem ao sistema econômico, ou ao campo político, ou às instituições (FOUCAULT, 2006b, p. 255-256. Grifos meus).

Foucault ainda distingue dois sentidos que podem ser atribuídos ao *acontecimento*, um que se refere ao de “novidade histórica” e o outro ao de “regularidade histórica das práticas”. Muito embora exista relação entre ambos fazendo com que as novidades instaurem novas formas de regularidades, ele mesmo alerta que é necessário aclarar a possibilidade dessa relação, reconhecendo

se justapõem, se sucedem, se sobrepõem, se entrecruzam, sem que se possa reduzi-las a um esquema linear” (FOUCAULT, 2013a, p. 10).

a descontinuidade³² das regularidades históricas, o acaso das suas transformações e a materialidade de suas condições de existência (CASTRO, 2009).

Assim, entendo que a inclusão não surge na história como algo novo, como um fato datado ou um evento originário como “algumas análises históricas se contentam em fornecer a descrição” (REVEL, 2005, p. 13) mas, porque faz parte da história como um *acontecimento*, como uma série, uma prática histórica que possui uma regularidade histórica (CASTRO, 2009, p. 24), como uma “irrupção de uma singularidade histórica” (REVEL, 2005, p. 14) que se apresenta como descontinuidade. O acontecimento como uma prática histórica é um acontecimento discursivo que não tem uma origem, um momento em que nasce, mas tem o *a priori* histórico como condição para a manifestação de uma regularidade. No entanto, em cada instante em que se dá essa regularidade, ela própria é intermediada pela novidade, que pode ser introduzida pelo acaso, pelo que é descontínuo e pela materialidade em que existem suas condições de existência. Por isso, os acontecimentos discursivos, tal como a história, não obedecem à continuidade, à evolução, e sim, à descontinuidade.

Os estudos realizados por Fernanda Machado³³ nos mostram como a descontinuidade das regularidades da inclusão se deram ao longo da história, quando afirma que “a preocupação moral com os deficientes, [...] não inicia com a escolarização, tampouco com a governamentalização do Estado” (MACHADO, 2015, p. 27) e sim, bem antes da constituição da maquinaria escolar moderna. Foram as práticas de caridade cristã, necessárias à virtude dos homens e à salvação de todos, que marcaram a necessidade da inclusão nos séculos XVI a XVIII, posicionando “o deficiente como alvo da caridade” (MACHADO, 2015, p. 65) e como objeto para

³² Foucault faz referência à descontinuidade da história, afastando-se da ideia de origem e das formas fechadas e totalmente determinadas. Pela genealogia ele nos mostra como a maleabilidade e a incompletude da história possibilitam oportunidades para a criação e variação. Outro argumento de Foucault relacionado à descontinuidade da história é a forma como trata os documentos, tão úteis aos historiadores que fazem da história uma descrição de fatos e de estruturas estáveis. Ele os olha como monumentos, ou seja, como “a reunião de muitas tensões diferentes em algo que sempre requer uma interpretação adicional” (WILLIAMS, 2013, p. 162). Nas palavras de Foucault, “a história, em sua forma tradicional, se dispunha a ‘memorizar’ os *monumentos* do passado, transformá-los em *documentos* e fazer falarem estes rastros, por si mesmos, [...] em nossos dias, a história é o que transforma os *documentos* em *monumentos* e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjunto” (FOUCAULT, 2013a, p. 8).

³³ A Tese de Fernanda Machado (2015) apresenta as condições históricas que permitiram a ascendência das práticas de sensibilização para a inclusão no Brasil.

demonstração da virtude dos cristãos, antes mesmo do Estado trazê-la para seus domínios. Desta forma, o processo de inclusão não se repete, nem evolui. Ele é uma singularidade, própria desse tempo e possível pelas condições que ele oferece, compondo a descontinuidade da história.

Assim, ao estabelecer uma relação entre *inclusão escolar* e *acontecimento discursivo*, considero em minhas análises que nela está imbricada uma rede de poder que a torna uma *verdade* na configuração do presente. Ela se apresenta como descontinuidade, mas é desse tempo; possui conexões, apoios, estratégias que a fazem funcionar como uma necessidade, como algo universal e está agindo sobre as propostas pedagógicas das escolas.

3.2.2 A inclusão escolar como um dispositivo biopolítico

Nessa subseção, apresento um segundo entendimento sobre a inclusão escolar, com o propósito de situá-la como um dispositivo de governo de uma população, para a produção de subjetividades que interessam ao neoliberalismo, na configuração do presente.

Para demarcar a inclusão escolar como um *dispositivo da governamentalidade neoliberal*, apresento inicialmente, noções sobre *dispositivo*, aportadas no pensamento foucaultiano e corroboradas por Agamben e Deleuze, para pensar a inclusão escolar como um *dispositivo biopolítico*³⁴ contemporâneo.

Para isso, me aproximo dos estudos que vêm problematizando as políticas de inclusão como um “poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (VEIGA-NETO, LOPES, 2007, p. 949) na contemporaneidade. Entendo sim, que pode dizer-se *poderoso* porque captura a todos de tal forma que não haja possibilidades de oposição à inclusão; *efetivo*, porque a cada dia mais e mais saberes são produzidos pelas experiências de inclusão, protagonizadas nos espaços escolares, e que se expandem para o conjunto das famílias e da sociedade; e, por último, está a serviço da *segurança das populações*, porque é um poder que está interessado em “intervir para fazer viver [...], para ampliar a vida, para controlar

³⁴ O dispositivo biopolítico atua como uma estratégia da biopolítica que lida com o problema da população. A biopolítica constitui-se em uma tecnologia que se utiliza de mecanismos de poder sobre a multiplicidade dos homens e de sua vida para extrair um saber sobre ela e assim definir o campo de intervenção de seu poder (FOUCAULT, 1999).

os acidentes, o aleatório, as deficiências, [...]” (CASTRO, 2009, p. 60). A inclusão escolar opera como um *dispositivo* para conduzir as formas de vida, da anormalidade e da normalidade, pois tanto as pessoas com deficiências, quanto as pessoas ditas normais, têm suas vidas reguladas por ela.

Nesse sentido, para falar da inclusão escolar como um *dispositivo biopolítico*, utilizo-me, inicialmente, da noção de *dispositivo* que se aproxima das teorizações de Michel Foucault quando ele apresenta definições, tais como:

[...] 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 não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre estes elementos.

[...] entendo dispositivo como um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função essencial responder a uma urgência, por isso é eminentemente estratégico. O dispositivo tem, portanto, uma função estratégica dominante (FOUCAULT, 2006a, p. 244).

O dispositivo está sempre inscrito num jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam. É isto o dispositivo: estratégias de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles (FOUCAULT, 2006a, p. 246).

A partir destas, três pontos são fundamentais para pensar aqui a inclusão escolar como um *dispositivo*: a ideia de rede entre elementos discursivos e não discursivos; a função estratégica de poder que desempenha como um aparelho, como uma ferramenta que constitui sujeitos e os organiza (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 135); e, sua inscrição em relações de poder-saber. Diferentemente da noção de *episteme*³⁵ que Foucault trabalhou em *As Palavras e as Coisas* (2007), como algo especificamente discursivo, a noção de dispositivo que aqui ele se refere, está mais ligada à heterogeneidade do que é discursivo e do que não é discursivo. Com essa noção de dispositivo, não era sua intenção fazer distinção entre o que é verdadeiro e o que é falso, o que é discursivo e o que não é, mas ele pretendia ir

³⁵ A *episteme* define o campo da arqueologia. Nos estudos de Foucault, inicialmente em *As Palavras e as Coisas*, ele a tomou numa concepção um tanto monolítica, o que se alterou em *A Arqueologia do Saber*, quando assumiu uma concepção mais aberta, definindo-a como um conjunto de relações que se ligam entre as ciências ou diferentes tipos de discursos que correspondem a uma dada época histórica. Nesse sentido, em busca de um conteúdo a essa noção, conduziu seus objetivos de pesquisa em busca de outras noções, tais como: formações discursivas, enunciado, arquivo. Porém, na medida em que passou a concentrar seus interesses na questão do poder e da ética, esse conceito de *episteme* foi substituído pelo conceito de *dispositivo*. O *dispositivo* é mais geral que *episteme* (CASTRO, 2009).

além dos estudos que havia feito acerca do discurso.

Se tomarmos a inclusão escolar como a 'solução para um problema' – a anormalidade – podemos entender que ela desempenha uma função estratégica no campo social. Se a inclusão escolar pode ser entendida como uma forma de evitar riscos e, ao mesmo tempo, desenvolver potenciais produtivos (sujeitos competitivos) como geralmente vimos nas justificativas para a inclusão; se há perspectivas de que as pessoas com deficiências possam ocupar um lugar no mercado de trabalho, então, ela pode ser compreendida como um dispositivo, confirmando o que Foucault nos diz de que um dispositivo se organiza, a partir de um problema e de uma função estratégica (FOUCAULT, 2006a).

Assim, pode-se dizer que em relação a problemas que surgiram na história relacionados à população, como por exemplo, a questão da loucura, da delinquência e da sexualidade, articulou-se uma rede entre vários elementos – instituições, regulamentos, discursos [...] - que, como um dispositivo, desempenhou a função de regular indivíduos e uma massa populacional considerada incômoda. Tratando-se de uma função estratégica, seria inevitável uma relação de forças na condução desta população, o que faz com que o dispositivo esteja sempre “inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou a configurações de saber que dele nascem, mas que igualmente o condicionam [...]”. Pois, os dispositivos são “estratégias de relações de forças sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles” (FOUCAULT, 2006a, p. 246). Saberes e práticas estão articulados a uma estratégia de poder que tem por fim, processos de subjetivação que produzem um tipo de sujeito. Isso tudo pode ser acompanhado nos estudos de Foucault sobre os dispositivos disciplinares que se ocuparam da produção de um sujeito dócil, por meio das práticas disciplinares durante os séculos XVII e XVIII. Entretanto, na contemporaneidade, embora não seja possível dizer que estes foram superados, pode-se falar em dispositivos de segurança ou de controle, que não cessam de se transmutar e adotar novas formas para dar conta da multiplicidade de problemas que a atual configuração histórica apresenta em relação à população. Nessa multiplicidade, situo a inclusão escolar como um dispositivo que tem como objeto-problema a *anormalidade* a ser conduzida em direção à normalidade, sendo necessário para isso, o envolvimento e responsabilização desta por aquela.

Nesse sentido, reconheço a importância das contribuições da banca de qualificação do projeto que redimensionou essa Tese ao sugerir que a inclusão

escolar fosse considerada como um *dispositivo da governamentalidade neoliberal*, por ser mais potente do que as análises que eu estava propondo fazer ao tratar a inclusão escolar como um *discurso*. Percebi então, que há nessa potência uma produtividade, uma positividade que pode me ajudar a fazer as conexões que estabeleço entre a inclusão escolar e a questão das diferenças. Naquele momento, entendi que era necessário olhar um pouco mais para a relação entre a inclusão escolar e as diferenças. Nessa direção, busco nas teorizações de Foucault³⁶, Agamben³⁷ e em Deleuze³⁸ a possibilidade de olhar para a inclusão escolar como um dispositivo, na tentativa de encontrar brechas que indiquem fissuras, para que as diferenças não fiquem retidas na deficiência, mas que possam provocar uma abertura para além da identidade, do conceito e da representação³⁹.

Segundo Agamben (2009), Foucault faz uso do termo *dispositivo* por influência de Hyppolite e suas análises sobre a obra hegeliana, em que o termo 'positividade' aparece para distinguir 'religião natural' de 'religião positiva'. A primeira, seria a relação direta que os homens estabelecem com o divino, com um deus, enquanto que a segunda, “compreende o conjunto de crenças, das regras e dos ritos que numa determinada sociedade e num determinado momento histórico são impostos aos indivíduos pelo exterior” (AGAMBEN, 2009, p. 30-31). Trata-se de uma

³⁶ A noção de *dispositivo* começa a aparecer nos estudos Foucault quando ocorrem mudanças de perspectiva e de objeto de análise em seu projeto. Primeiramente, sua atenção estava voltada às análises arqueológicas que lhe permitiam descrever os discursos das diferentes *epistemes* (renascentista, clássica e moderna), porém, encerrada na análise dos discursos. À medida em que reconhece que faltava a análise do poder e a relação entre o discursivo e o não discursivo, ele responde a essa necessidade concentrando seus estudos na perspectiva genealógica. O dispositivo é o elemento que ele compreende como mais geral do que a *episteme*, para fazer a descrição genealógica do poder (CASTRO, 2009). O uso do termo dispositivo começa a ser mais usado, a partir da década de 70 quando Foucault se ocupa em discutir o governo dos homens.

³⁷ Agamben se aproxima de Foucault quando mais especificamente se interessa pelo biopoder e pela biopolítica, e pela descrição da governamentalidade que Foucault se envolve na segunda metade da década de 70. Ele nos convida a situar o dispositivo “como qualquer coisa que tenha a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, controlar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes” (AGAMBEN, 2009, p. 40).

³⁸ Deleuze (1990) utiliza-se da noção de dispositivo multilinear, ampliando-o dos efeitos de subjetivação para sua potência em produzir reconfigurações, mediante linhas de fuga que o tornam dinâmico.

³⁹ Segundo Schöpke (2004), a representação é a imagem semelhante que contém um objeto concreto, que o torna correspondente a algo naturalmente já existente. Assim, a representação não reconhece a singularidade, somente a generalidade, por isso, ela “não pode apreender o que há de diferente em cada um de nós, o que há de singular em cada objeto” (p. 40). É nesse sentido que Deleuze empreendeu sua crítica à representação clássica, ou seja, ele criticou essa razão que refuta a possibilidade da diferença e nos impede de conhecermos a singularidade, deixando-nos no terreno das generalidades (SCHÖPKE, 2004). Para ele, nosso pensamento deve “permanecer livre dos modelos da representação e da moral [...] lutando, sobretudo, contra a ideia de *transcendência* e de *verdade absoluta*” (SCHÖPKE, 2004, p. 29. Grifos da autora).

positividade que a religião produz não por meio da razão humana em seu estado próprio, natural, mas pela coerção das almas e dos comportamentos, funcionando a partir “do interior da pessoa que internaliza como sentimentos, atitudes e formas de sua própria autopercepção e autoconsciência, fórmulas e preceitos em que a religião se 'positiva' como instituição” (AGAMBEN, 2009, p. 5). Porém, diferentemente do pensamento dialético hegeliano, que estava mais preocupado em conciliar os indivíduos com essa 'positividade' que se apresenta como elemento histórico, o que vai interessar a Foucault (porque está diretamente relacionado com seu problema), é “investigar os modos concretos em que as positivities (ou os dispositivos) agem nas relações, nos mecanismos e nos 'jogos' de poder” (AGAMBEN, 2009, p. 33) produzindo subjetividades, fabricando sujeitos.

Agamben (2009), atribuindo-se tributário de Foucault, toma o termo dispositivo para elevá-lo a uma categoria fundamental para entender a política contemporânea. Para isso, primeiro ele propõe uma divisão do que é existente em dois grupos: o dos viventes (seres ou substâncias) e o dos dispositivos (prisões, manicômios, escolas, a confissão, as fábricas, a literatura, a filosofia, a linguagem). Dessa relação (entre viventes e dispositivos), ele explica que surgiria um terceiro: os sujeitos (subjetivados), que são resultado do corpo a corpo entre os seres vivos e os dispositivos.

É importante observar que o dispositivo não é somente uma instituição, mas outros mecanismos que funcionam tanto diretamente sobre o corpo dos indivíduos, quanto de maneira virtual. Por isso, no entendimento de Agamben há uma proliferação de dispositivos na contemporaneidade, porque não há mais um corpo a corpo sobre os sujeitos. As coisas acontecem a distância, pois não temos mais um sujeito real, mas espectros de sujeito. O sujeito contemporâneo é múltiplo e, por isso, pode ser objeto de diferentes dispositivos simultaneamente, os quais proliferam diferentes processos de subjetivação. Nesse contexto, mais e mais dispositivos são necessários para capturá-lo, o que nos leva a entender que eles “não são um acidente em que os homens caíram por acaso” (AGAMBEN, 2009, p. 43), são isto sim, processos de subjetivação que funcionam como dispositivos de governo, de uma arte de governar, como “uma máquina que produz subjetivações e somente enquanto tal é também uma máquina de governo” (AGAMBEN, 2009 p. 46).

Com Deleuze (1990) vamos encontrar na noção foucaultiana de dispositivo, uma descrição que nos ajuda a analisar os processos de governo pelos

dispositivos, por meio da dinamicidade de relações, quais sejam: de *poder*, como forças que determinam as relações entre os elementos que compõem o dispositivo; de *saber*, como a rede de discursos que se forma no seu interior; e de *subjetivação*, como a produção de efeitos do indivíduo sobre si mesmo. Considerando essa possibilidade de descrição do dispositivo, é possível localizar a inclusão escolar na dinamicidade desses três elementos nas práticas da escola Cairu:

a) do *poder*, em que estão presentes todos os direcionamentos legais a sua efetivação, além do discurso dominante e hegemônico que afirma a inclusão como um imperativo, como uma verdade:

Art. 2º Os sistemas de ensino *devem* matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, *assegurando* as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (p.1).

(BRASIL, 2010. Grifos meus)

Os sistemas de ensino *devem* matricular todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, *cabendo às escolas* organizar-se para seu atendimento, *garantindo as condições* para uma educação de qualidade para todos, devendo considerar suas necessidades educacionais específicas, pautando-se em princípios éticos, políticos e estéticos [...] (p. 37).

(BRASIL, 2010. Grifos meus).

Nos últimos anos, temos vivenciado no Brasil uma intensificação do discurso político a favor da escolarização das pessoas com deficiência no ensino comum, de modo que é possível apontar diversos dispositivos que têm ampliado a meta da inclusão escolar no país. Como consequência dessa trajetória política, destacam-se os seguintes documentos: em 2001, a Resolução CNE-CEB nº 02/2001; em 2008, o Documento Orientador da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva; em 2009, a Resolução CNE-CEB nº 4; em 2011, o Decreto Federal nº7.611.

(RIO GRANDE DO SUL. 2014).

b) do *saber*, em que um conjunto de saberes difundido por profissionais *experts* induzem as propostas e práticas pedagógicas das escolas e dos professores:

A formação continuada na área da Educação Especial deve priorizar momentos em que a discussão seja efetivada pelos *profissionais especialistas em Educação Especial* em articulação com os professores que atuam nas classes comuns (p. 32).

(RIO GRANDE DO SUL. 2014. Grifos meus).

c) da *subjetivação*, em que programas de formação pedagógica conduzem o conjunto de professores a processos de sensibilização que, ao fim e ao cabo, os

subjetivam para que adotem a inclusão:

“Assisti uma palestra sobre autismo e uma das coisas que me chamou atenção foi que a palestrante comparou a inclusão como subir uma escada de 4 ou 5 degraus [...] que a gente almeja que o aluno chegue no quinto degrau [...] e aí se ele não chegou no quarto degrau, a gente pensa que não é suficiente e esquecemos que ele passou pelo primeiro, pelo segundo degrau [...] A gente não pode esquecer que o que eles aprenderam é muito, considerando que ele tem uma deficiência. Fico pensando no meu trabalho com a aluna G⁴⁰ por exemplo, eu percebo o que ela consegue fazer [...] o que ela conseguiu expressar, e o que ela não consegue [...] sendo que ela nunca viu uma cor, eu falo em Artes para ela das coisas da natureza, faço ela tocar objetos, [...] mas ela não tem memória porque ela nunca viu algo, uma cor, [...] então, eu acho que ela evolui em algumas coisas e não podemos anular esses degraus que ela conseguiu chegar” (Professora S (Artes). (Diário de campo. Reunião pedagógica. Curso Normal. 2016).

São essas três instâncias por onde percorre a heterogeneidade no dispositivo, o que leva Deleuze a referir-se a ele como um *conjunto multilinear* (como uma bobina), ou seja, como um conjunto composto por linhas de diferente natureza, que não se delimitam em sistemas homogêneos, mas “seguem direções diferentes, formam processos sempre em desequilíbrio, e essas linhas tanto se aproximam como se afastam umas das outras” (DELEUZE, 1990, p. 1). Segundo Deleuze, Foucault nomeia essas linhas que compõem o dispositivo, como 'linhas de visibilidade' e 'linhas de enunciação', que não são, porém, o que se vê ou o que se ouve, mas são linhas que produzem formas de dizer e de ver, do que é possível dizer e do que se pode ver, a partir de certas condições. São como “máquinas de fazer ver e de fazer falar” (DELEUZE, 1990, p. 1).

Além dessas linhas, incluem-se ainda na composição do dispositivo, “linhas de força, linhas de subjetivação, linhas de ruptura, de fissura, de fratura que se entrecruzam e se misturam, enquanto umas suscitam, através de variações ou mesmo mutações do dispositivo” (DELEUZE, 1990, p. 2). Associo essas linhas de força e de subjetivação àquelas que levam a professora de Artes a repensar a sua prática com sua aluna cega e adotar outra postura em relação a esta e, em relação a si mesma, como professora de Artes. Sensibilizada pela inclusão, exerce um poder sobre si mesma, admitindo que mesmo sua aluna não podendo representar as cores, pode apresentar outras manifestações da arte, não pensadas por ela (professora). Linhas que se cruzam com outras e, por isso, ampliam a noção da inclusão somente daqueles que possuem deficiências, para alargá-la, trazendo para seu interior outras singularidades, que passam despercebidas.

⁴⁰ As referências dos professores sobre seus alunos serão identificadas, ao logo dessa escrita, pela inicial de um nome fictício.

A manifestação de outra professora, nesta mesma reunião, a partir da fala da professora de Artes, indica uma linha de fissura para que a inclusão possa ser pensada não somente pela deficiência.

“Eu também penso que além das questões dos alunos com necessidades especiais a gente precisa pensar em quem está aprendendo ou não e que não tem necessidade especial, porque muitas vezes temos muitos alunos na sala de aula que não estão aprendendo e não nos questionamos para saber por que o aluno não está aprendendo [...] o que eu estou fazendo como professora? Temos que ampliar nosso olhar para incluir também aqueles alunos que não estão aprendendo”. Professora S (Artes)

(Diário de campo. Reunião pedagógica. Curso Normal, 2016).

É na heterogeneidade de forças que Deleuze vê a potência do dispositivo, porque elas se bifurcam, tencionam saberes que estão ligados a poderes que se encarregam de produzir subjetividades. Justamente, porque Deleuze e Foucault não trabalham com a ideia de dispositivo como uma estrutura e, por isso, fechada eles convergem que ele (o dispositivo) pode ser definido “pelo que detém em novidade e criatividade [...]”, pela sua necessidade de estar constantemente se refazendo, e ainda, pela “sua capacidade de se transformar ou se fissurar em proveito de um dispositivo futuro” (DELEUZE, 1990, p. 3).

Desta forma, na esteira do pensamento de Foucault, Agamben e Deleuze, aproximo a inclusão escolar na contemporaneidade a essas noções de dispositivo, porque identifico na rede que se estabelece entre elementos heterogêneos que compõem a inclusão escolar:

a) um conjunto de discursos que extrapolam o campo da educação e a da pedagogia, pois, provém de diferentes lugares convergindo com princípios éticos, morais, políticos e econômicos;

b) um aparato institucional que não deixa ninguém de fora, nem criança, nem jovem, nem adulto e ainda, possui um *locus* específico para mantê-las confinadas sistematicamente – a escola;

c) um amparo legal, instituído por meio de uma política nacional, acompanhada por leis e decretos, e seguida por regulamentos e orientações administrativas e pedagógicas que imprimem uma obrigatoriedade;

d) um conjunto de enunciados científicos, principalmente da psicologia, da pedagogia e da medicina que produzem verdades que organizam a ação das pessoas, a partir de saberes especializados;

e) proposições e princípios morais identificados com a filantropia orientam o

campo das ações das pessoas, de maneira uníssona e sem (quase sem) contrariedade;

f) e, por fim, é possível perceber que possui uma função estratégica que intenciona resolver um 'problema', o qual está relacionado com a condução de uma população.

Desta forma, estou considerando nessa Tese, que a inclusão escolar, como um dispositivo, pode fissurar e redimensionar seu objeto, ou seja, da *anormalidade* é possível que surjam conexões com a questão das *diferenças*. Porém, é preciso esclarecer que esse movimento de reconfiguração, de maneira alguma, pode ser entendido como uma totalidade que envolve uma lógica de superação de um pelo outro, mas sim, intenciona mostrar como a inclusão da anormalidade, da deficiência, pode abrir linhas de fuga que levem à discussão da questão das *diferenças* na escola Cairu.

3. 3 AS DIFERENÇAS: EMERGÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS

Na seção anterior, demarquei a inclusão como uma *verdade* e como um *acontecimento discursivo* que está tecendo pedagogias na escola Cairu, as quais estão produzindo subjetividades. Mas, é da inclusão escolar como um *dispositivo biopolítico* que estabeleço relações com as *diferenças*. Como um dispositivo, como uma rede, a inclusão não se fixa, não se delimita à deficiência, mas extravasa em direção à *questão das diferenças*.

A configuração do presente passa por mudanças políticas e culturais que estão alterando as estruturas lógicas que mantinham padrões de igualdade e de homogeneidade. Estes não se sustentam mais e, por isso, um outro pensamento, que defende as diferenças, atravessa os discursos que formam as relações entre os sujeitos. Vivemos um tempo de 'celebração' das diferenças em um mundo cada vez mais heterogêneo. Veiga-Neto (2009, p. 110) diz que "sentimo-nos ora perturbados com tanta diferença, ora indignados por ver a diferença transformar-se em tanta desigualdade, ora estupefatos pela nossa dificuldade em lidarmos com tudo isso [...]". De fato, nos perturbamos com as diferenças por não sabermos o que fazer com elas. Por um lado, pertencemos a um pensamento que se guia pela homogeneidade e pelo sonho da igualdade, o que as diferenças parecem

desconcertar. Por outro lado, a fluidez de um pensamento que defende o reconhecimento das diferenças e a multiplicidade, expande-se com velocidade. Considero as diferenças como emergências na contemporaneidade, que estão desestabilizando a mesmidade que tem habitado a escola e sufocado a diferença.

Nesse contexto, a educação não fica isenta de seus efeitos. A escola, que foi projetada como uma instituição normalizadora e definidora da moral dos sujeitos, enfrenta o desafio de viver os apelos que as diferenças lhe provocam. Assim, meu objetivo nessa seção é situar as diferenças na 'Filosofia da Representação'⁴¹ e na 'filosofia da diferença', para tratar da questão do Outro, a partir dos processos de inclusão. Para isso, considero ser necessário dizer sobre a racionalidade que a envolve, como possibilidade para melhor compreender as dificuldades que temos em pensá-las para além da homogeneidade.

Primeiramente, é importante retomar os fundamentos que orientam a razão que organiza a escola contemporânea, identificando-os em boa parte na filosofia platônica, no primado da representação, porque isso nos ajuda a perceber os desafios que a ela se apresentam quando se quer falar sobre as diferenças na escola. As escolas, em geral, têm seguido um modo de pensamento, o da filosofia da representação ou da consciência, que credita ao homem a capacidade de apreender o mundo e a si próprio, reconhecendo no mundo das essências, as suas finalidades. Ou seja, segundo esse modo de pensar, há um conceito de homem, de escola, de currículo, de ensino e de inclusão, que se coloca como o ideal a ser conquistado, e acredita-se que os homens são capazes de atingi-lo pela sua consciência.

O que a escola tem feito com a diferença é “transformá-la em um puro conceito” (SCHÖPKE, 2004, p. 22) envolvendo-a nas malhas da representação e subordinando-a à identidade. As teorias curriculares tradicionais e críticas mantiveram as diferenças em repouso, caladas, por intermédio de práticas

⁴¹ A Filosofia da Representação (ou filosofias da representação) situam-se na filosofia moderna, caracterizando-se como filosofias da consciência. Esse tipo de filosofia é marcado pelo pensamento cartesiano, privilegia o sujeito e a razão e, por isso, nela o outro é tomado como representação. Sustenta o pensamento de que a identidade está fixa ao conceito e que só pode ser reconhecida, como num ato de reconhecimento. Na representação, a diferença fica prisioneira no reino das generalidades. A filosofia da representação não reconhece a diferença, somente aquilo que pertence ao já conhecido, ou seja, ela só reconhece o que se aproxima do mesmo (SCHÖPKE, 2004). O outro, como representação é o estrangeiro, o estranho que é visto como aquele que ocupa o lugar de fora, do exterior, e que na visão do eu, do interior, ameaça a pureza e a ordem que pertence a um mundo natural, da qual o eu se empenha em conservar. Refere-se àquelas tradições filosóficas de Descartes, Sartre, Merleau-Ponty, Kant, Hegel, Husserl, etc.

disciplinares que estabeleceram contínuos processos de normalização e de captura, a fim de apagá-las. Às diferenças lhes coube a conformação, sempre corrigidas, a exemplo das práticas de Procusto⁴² e, além disso, currículos homogeneizantes e nada plurais conduziram-na à mesmidade.

Porém, a partir dos anos 90 verificamos que as teorias curriculares, numa perspectiva pós-crítica, começaram a sacudir a escola, mexendo com o silenciamento das diferenças. Isso porque o reino da representação está sendo perturbado por um conjunto de rupturas que desassossegam a 'paz' e a 'harmonia'. São “diversos modos culturais e sociais” e “diferentes maneiras de viver a identidade (social, política, sexual, étnica...)” (RÍOS, 2002, p.113) que irrompem na sociedade e que passam pelos muros da escola, habitando seu interior e desestabilizando a mesmidade. São vozes de um devir-minoritário que, mesmo diante de todos os artifícios disciplinares, não podem ser contidos, sempre escapam e manifestam-se sob diferentes formas e lugares. Assim, diferentes identidades adentram a escola, diferentes modos de pensar infiltram-na reclamando seu lugar, num território que já é, que já tem suas normas e regras estabelecidas.

A escola contemporânea torna-se um campo aberto, pois tudo indica que ninguém mais será impedido de entrar nela, porém, como uma 'máquina sedentária', opera “por meio de suportes que sedentizam as formas de ser e de estar na instituição escola” (RÍOS, 2002, p.115). Por isso, instaura-se nela uma luta travada entre a representação e a diferença. No entanto, não há mais como conter a diferença, pois ela irrompe aqui e ali, e o que vivemos é um “jogo entre o nômade e o sedentário” (RÍOS, 2002, p.115). Um jogo que pode ser desleal, entre as vozes e a existência de um devir-minoritário e a marcação de dualidades que fixam identidades, normas e formas de vida como *verdadeiras*. É como se um reino poderoso, que conquistou territórios, que capturou os sujeitos que dele se aproximaram, se vê agora, ameaçado. Toda a lógica montada para que a escola funcionasse como uma 'oficina de homens'⁴³, ou seja, como espaço para produzir a

⁴² Segundo a mitologia grega, Procusto caçava suas vítimas na mata e as amarrava sob uma cama adequada a sua medida, nenhum centímetro a mais, nem a menos. Se as pessoas fossem maior ou menor do que essa medida, ele cortava os excessos ou espichava seus membros até que coubessem na medida dessa cama. Procusto é uma analogia à intolerância.

⁴³ Segundo Narodowski (2006), a pansofia de Comenius (1592-1670) trata da formação do homem para atingir resultados e, para isso, há “necessidade de situar o homem dentro de determinada instituição, a escola, que será regida por uma ordem sem a qual os homens não seriam formados como homem” (p. 32).

civilização e a moralidade dos homens, não se mantêm mais com a mesma segurança.

A inclusão das crianças e adolescentes com deficiências na escola comum, contribui para desassossegá-la com a diferença, não por achar que ela esteja no sujeito, no seu corpo biológico que possui alguma deficiência, mas porque ela traz para a escola um 'estrangeiro', alguém que vem de um outro lugar, e não está familiarizado com a nossa 'língua', e nem nós com a dele. Os professores, submetidos a uma responsabilidade social, e a uma ética, vivem a aventura de, além de conviver com este estrangeiro, ensinar.

A homogeneidade que parecia tão segura na escola é abalada pelas diferenças de raças, etnias, gênero, sexualidade, credos, que se manifestam a todo momento e sob diversos aspectos. Sempre estiveram lá, mas agora, falam, exigem, defendem, disputam espaço e voz. A deficiência, talvez como uma das últimas 'diferenças' a entrar na escola (entrou pela força da lei) está ampliando as condições de os sujeitos pensarem a questão das diferenças.

Assim, para que eu pudesse pensar sobre a questão das diferenças como emergências contemporâneas, busquei no pensamento de alguns filósofos transgressores, como Nietzsche, Deleuze e Foucault, algumas contribuições, as quais foram importantes para que eu pudesse pensá-las no contexto desta escola.

3.3.1 Da necessidade de subverter a diferença representada

Nessa subseção, apresento a matriz da racionalidade que conduz nosso pensamento na perspectiva da *representação* e, por isso, nos impede, ou pelo menos dificulta, para pensarmos as diferenças. A desconstrução desse pensamento pode reverter sua lógica e pensar a diferença, simplesmente como diferença em si, e não como conceito preso à identidade. Tarefa essa, dotada de dificuldades que nos parecem intransponíveis, porque o pensamento que utilizamos para fazê-la é o mesmo que está acometido de uma razão clássica que é puro ato de reconhecimento. Segundo Deleuze, o Eu assume formas totalizadoras de pensamento, pois “*Eu penso é o princípio mais geral da representação, isto é, a fonte destes elementos e a unidade de todas as faculdades: eu concebo, eu julgo, eu imagino e me recordo, eu percebo*” (2009, p. 201. Grifos do autor). Uma razão que não ativa o pensamento, mas 'reconhece', 'relembra' aquilo que já está

pensado. Tanto Nietzsche quanto Deleuze já nos alertavam de que o pensamento não é da natureza humana, mas ele é efeito da exterioridade, dos nossos problemas do mundo, da vida, os quais nos provocam e nos forçam a pensar. Assim, também me vejo, provocada a pensar nessa Tese, sobre os efeitos da inclusão e das diferenças numa certa realidade escolar.

Para isso, retomo alguns filósofos que inauguraram um pensamento sobre as diferenças. Heráclito (540 a. C.) é o filósofo grego que apresenta uma ideia próxima de que o *ser* é movimento e está sempre mudando; para ele, tanto a matéria da natureza em geral, quanto os homens, são e não são, estão sempre num eterno movimento, num devir. Dele são as afirmações de que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, e que nada é permanente, salvo a mudança. Seu pensamento é importante para a filosofia pensar as diferenças. Pode-se dizer que com Heráclito, inauguramos uma ideia sobre as diferenças, porque ao afirmar que somos seres em movimento, significa também, que estamos sempre diferindo de nós mesmos a cada instante, e sendo diferentes permanentemente, por isso, nos afastamos da ideia de ser uma essência. Porém, segundo Schöpke (2004) seu pensamento é como um golpe aos pensadores da identidade fixa e imóvel, a exemplo de Parmênides (502 a. C.) que considerava o *ser* na sua perfeição e, por isso, imóvel e imutável. São dois pensamentos que se conflitam e seguem se atravessando, pois enquanto Parmênides vê o *ser* como imutável, como identidade plena, Heráclito pensa o “*ser* como algo que abrange a multiplicidade dos ‘seres’ mundanos” (SCHÖPKE, 2004, p. 52).

Seguindo o pensamento de Heráclito, Platão (428 a. C.) o retoma porém, diferindo acerca do *ser* e do *devir*, pois, para ele “não se trata de negar a natureza de um ou de outro, mas, de colocar cada um no seu devido lugar” (SCHÖPKE, 2004, p. 52). Platão reconhece o *ser* em mudança, mas não defende que esta possa ocorrer como resultado das experiências do mundo sensível, do mundo material, como se o *ser* ocupasse o centro da universalidade, mas reconhece que o *devir* do *ser* só poderia se dar guiado por um modelo verdadeiro. Para ele, o lugar do *ser* está determinado, como uma perfeição, uma essência, um modelo, que só resta ser conquistado.

Com Platão instaura-se um dualismo no pensamento que nos acompanha até os dias de hoje, quando buscamos, exaustivamente, atingir um modelo de homem, de cidadão, de corpo, de vida, de escola, de aprendizagem [...], enfim, inclusive, de

inclusão escolar; quando nos perguntamos sobre a essência das coisas, quando queremos saber 'o que é mesmo' a inclusão ou 'o que é' a diferença. Isso porque sua teoria sustenta a organização do mundo em dois mundos: o mundo sensível (material) e o mundo das ideias (essências), respectivamente, um mundo que é feito de cópias e um mundo que é modelo para estas, o qual a racionalidade humana tomou como verdadeiro. Assim, fundamenta-se o pensamento de que a vida mundana é um jeito de *ser* que é fraco e imperfeito, que deverá aperfeiçoar-se, para chegar àquilo que está dado no mundo das ideias, como perfeição.

Porém, este dualismo ainda não é o maior problema que essa teoria apresenta. O que há de mais profundo nesse pensamento não acaba nessa demarcação, mas segue na comparação entre as cópias que pertencem ao mundo material, decorrentes de um modelo existente no mundo sensível. Primeiramente, há uma relação de identidade entre o original e a imagem, entre o modelo e a cópia e, na sequência, há uma relação de similitude entre as cópias, ou seja, além da comparação entre a imagem e o original, há também uma relação de semelhança ou não entre as cópias. Daí que, nesse segundo nível, as cópias dotadas de maior ou menor semelhança podem ser tomadas como 'boas' cópias ou 'más' cópias, introduzindo um julgamento, uma moral que vai filtrar “cópias bem fundadas e as cópias mal fundadas [...]” (SCHÖPKE, p. 55). Nesse julgamento é que se dá a importância do original que está ali para desempenhar um papel, “para selecionar as boas imagens, aquelas que se assemelham do interior, os ícones, e para eliminar as más, os simulacros” (DELEUZE, 2009, p. 184-185). Os simulacros são cópias 'malfeitas', e além de degradadas são degradantes, são “imagem demoníaca, destituída de semelhança” (*idem*, p. 186), associada ao pecado do homem que o fez perder a semelhança em Deus para ficar somente com a imagem. Por isso, o platonismo instaura uma 'perseguição' ao simulacro e constrói uma vontade:

[...] vontade de expulsar os fantasmas ou simulacros, [...] este diabo, esse insinuador ou este simulador, este falso pretendente sempre disfarçado e deslocado. Eis por que nos parecia que, com Platão, estava tomada uma decisão filosófica da maior importância: a de subordinar a diferença às potências do Mesmo e do Semelhante, supostamente iniciais, a de declarar a diferença impensável em si mesma e de remetê-la, juntamente com os simulacros, ao oceano sem fundo (DELEUZE, 2009, p. 185).

Assim, o pensamento de Platão situa a diferença em dois níveis, em dois jogos comparativos: o primeiro, na relação entre o original (o Mesmo) e a imagem e,

o segundo, em relação à imagem (o Semelhante) e a cópia; no entanto, somente num terceiro nível, após a identidade (que se dá na relação entre o original e a imagem) e a semelhança (que se dá na relação entre a imagem e a cópia) é que se dá a identificação das 'boas' e das 'más cópias'. Ou seja, as 'boas' cópias são aquelas que possuem semelhança com a imagem e, por sua vez, também com o original, enquanto que as 'más' cópias são dessemelhantes, são os simulacros, que não são simplesmente cópias da cópia, mas são a negação do próprio modelo (SCHÖPKE, 2004, p. 55). Como um terceiro movimento, que sai da verticalidade entre o mundo sensível e o mundo das ideias, e situa-se numa certa horizontalidade, entre imagens e cópias, no mundo material, é que a diferença parece pertencer a um “jogo comparado de duas similitudes, a similitude exemplar de um original idêntico e a similitude imitativa de uma cópia mais ou menos semelhante” (DELEUZE, 2009, p. 184). Isso quer dizer que o problema da diferença não está totalmente centrado na relação entre a cópia e o modelo, mas entre imagens cujas cópias são semelhantes à identidade do modelo ideal e cópias que não possuem semelhança com original e, por isso, estas últimas são inconcebíveis.

Na lógica de “selecionar os pretendentes, distinguindo as boas e as más cópias” e “assegurar o triunfo das cópias sobre os simulacros, de mantê-los encadeados no fundo, de impedi-los de subir à superfície e de se 'insinuar por toda a parte” (DELEUZE, 1974, p. 136), Platão faz da diferença um monstro, fazendo com que a moral dos homens deva existir no sentido de impedir sua emergência. Para ele, combater o caos que o simulacro insinua é o papel da filosofia, a fim de que o conhecimento não se perca no mundo sensível, mas que mantenha uma permanente busca para atingir a perfeição.

Essa filosofia constituiu uma razão clássica que fez do pensamento um ato cognitivo, ou seja, aquele que somente reconhece o mundo e os valores que pertencem a essências e que não encontram forças para duvidar delas. A representação clássica impede de pensar a diferença, porque nela, o pensamento é um ato de reconhecimento, que só reconhece o que já existe, e a diferença é dotada de negação. Como reconhecimento não há criação pelo conhecimento, somente (re)conhecimento. Isso significa que o pensamento está preso às formas dadas e o que diferir delas é um erro e uma perturbação à ordem.

Minha intenção em retomar a filosofia platônica e dizer como ela interpretou e produziu uma matriz da racionalidade que condenou a diferença, está relacionada

ao fato de que, ao observar com um pouco de atenção certas práticas e propostas pedagógicas que temos em nossas escolas, desde os seus princípios até suas metodologias de ensino, ainda a encontraremos: quando vemos o ensino conduzindo à reconhecimento, desconsiderando o pensamento, o que não está prescrito, o que não está de acordo com o esperado; quando nos ocupamos com a definição e a fixação da identidade das coisas, comparando-as e almejando atingir um nível já predeterminado, como um modelo; quando a dessemelhança é vista como erro a ser banido. Ainda mais, se adentrarmos no âmbito da educação especial, também a encontraremos nas intenções normalizadoras e, suas práticas que tendem a conduzir o sujeito deficiente a sair de um estado de 'anormalidade' em direção à 'normalidade'.

A partir dessa racionalidade platônica podemos pensar que a normalização objetiva torna o sujeito com deficiência semelhante ao sujeito dito 'normal', como uma relação entre a cópia (a boa cópia) e o simulacro (a má cópia). De certa forma, há nessa relação um condicionamento à identidade e à semelhança que, à medida em que nos ocupamos da descrição de *quem é* o sujeito com deficiência, ou das tentativas de prescrição do seu estado de anormalidade, vamos desencadeando o aprisionamento da diferença no *ser*, ou seja, no sujeito com deficiência, na identidade. Além disso, vemos nessas tentativas que a incapacidade ou a impossibilidade de esclarecer *quem é* esse sujeito, desconcerta e desestabiliza a normalidade que não sabe o que fazer com ele. De certa forma, é compreensível quando ouvimos que os professores 'não estão preparados' ou que 'não sabem trabalhar com alunos que possuem deficiências', pois estes são como 'más cópias', como o simulacro – incompreensível – que não possibilita a reconhecimento. Não se encontram neles os processos de ensino que se encaixam (ou teoricamente) aos demais alunos. E assim, como um 'simulacro', a anormalidade perturba, remove a paz e traz a turbulência, o perigo, porque há no simulacro um “devir-louco [...], um devir sempre outro, um devir subversivo [...]” (DELEUZE, 1974, p. 139).

Aristóteles (384 a. C.), também contribuiu com esse pensamento filosófico acerca da diferença, embora negando a teoria platônica em relação à afirmação das essências. Sua preocupação não estava relacionada às *essências* das coisas descritas pela divisão do mundo em inteligível e sensível, mas à *substância*⁴⁴ do

⁴⁴ Aristóteles, ao contrário de Platão, que defendia a verdade como aquilo que estava no mundo das Ideias, não concordava com a divisão de mundos de Platão. Ele defendia que a verdade, a

próprio ser no mundo material. Para ele, o mais importante não era a preocupação que Platão demonstrara pelo mundo concreto como se fosse “uma sombra, uma degradação de um mundo ideal” (SCHÖPKE, 2004, p. 57-58), mas a diferença aparece como alteridade com Aristóteles. Ele a colocará em outros termos, segundo Schöpke (2004, p. 60):

Ela nem será 'o monstro que precisa ser mantido no fundo do oceano' [...] nem uma pura alteridade [...]. Para Aristóteles, a diferença é sempre algo que se estabelece entre os seres, sobretudo, entre espécies. As noções de *outro* e de *alteridade* são igualmente importantes para ele (até porque a *diferença* é sempre diferença entre dois ou mais seres); porém, não se trata apenas de dizer que um cão não é um cavalo, mas de apontar as diferenças que existem entre eles. Em outras palavras, a diferença é algo concreto, de verificável, de representável. Não é uma pura relação entre ideias, mas designa uma marca real nos corpos (Grifos da autora).

Diante de tantas outras questões que poderiam ser aprofundadas no pensamento de Aristóteles e Platão, o que não seria possível fazer aqui, o que me interessa por enquanto é a ideia de que a diferença para estes filósofos, é representável. Essa ideia é importante para essa Tese, porque esse modo de entender a diferença está associado a uma razão clássica, que como já pontuei anteriormente, permanece presente em muitas situações no contexto da educação, e tem sido um empecilho para que as escolas possam pensar e construir processos pedagógicos que contemplem a positividade da diferença. A diferença enclausurada na identidade é reduzida ao negativo (DELEUZE, 2009), daí podemos entender por que o aluno com deficiência – a identidade deficiente – é considerada como um 'problema' na escola, a exemplo das manifestações que ouvi em atividades de formação de professores:

“[...] antes (da Política Nacional da Educação Inclusiva/2008) não era assim, antes tínhamos alunos incluídos em nossa escola e não havia problema, por que agora (com a Política) tudo se complicou? Por que agora ficou tudo tão difícil?” (Professora, 2013).

“Ele é um aluno que não tem autonomia, nenhum interesse. Sempre está cansado e com preguiça” (Professora, 2013).

essência, estava na própria *substância* dos seres pertencentes ao mundo real. Para Aristóteles não era necessário buscar num mundo superior a essência das coisas. É neste mundo, no mundo sensível, que as coisas possuem uma substância que as definem, como uma essência e, ao mesmo tempo, elas também tendem a ser outras coisas, mas sem perder a sua essência. De acordo com seu pensamento, o ser é substância e esta se divide em: substância primeira (seres concretos, entes) e substância segunda (gêneros e espécies). A diferença em Aristóteles se converte em diferença específica, ou seja, aquela que “se apreende nos seres vivos”, entre as espécies (SCHÖPKE, 2004, p. 60).

(Diário de campo. Formação pedagógica. 2013).

Na fala de uma das professoras, o 'problema' parece estar no fato da identificação dos alunos como público da educação especial, segundo a política nacional. Antes (de 2008) não eram problema porque eram 'iguais' aos demais, e agora, como 'diferentes', são problema? A demarcação da identidade como público da educação especial tornou-se um problema? Como identidade, a 'normalidade' e a 'anormalidade' demarcam lugares e posições de sujeitos e faz com que os próprios alunos se encaixem nas suas espacialidades. Subjetivados a uma ou outra, comparando-se nas suas similitudes, os alunos com deficiências podem ser inferiorizados e, ao mesmo tempo, sentirem-se inferiorizados, percebendo que não está bem ser assim como são, como 'más cópias'; entendem que há um outro jeito de ser, como uma 'boa cópia', mas que não é o seu, a exemplo das seguintes falas:

“[...] ele (o aluno com deficiência) não quer ser diferente dos outros” (Professora do AEE, 2013).

“[...] ele (o aluno com deficiência) se percebe como diferente, que ele não aprende como os outros” (Professora de sala de aula comum, 2013).

(Diário de campo. Formação pedagógica. 2013)

Na perspectiva clássica de representação, a diferença é compreendida como algo concreto, verificável e, por isso, representável, e estará presa à ideia de identidade e semelhança de um conceito geral, como uma 'imagem' de um objeto concreto que se apresenta para nós, ou seja, como um 'real' e uma 'realidade' que podem se tornar presente, como *re-presentados*. Segundo a história da filosofia ocidental a “ideia de representação está ligada à busca de formas apropriadas de tornar o 'real' presente – de apreendê-lo o mais fielmente possível por meio de sistemas de significação” (SILVA, 2000, p. 90).

Esse sistema de representação será dado pela linguagem. Nesse pensamento é pela linguagem que as coisas serão nominadas e prescritas seguindo a uma generalidade e construindo um conceito geral sobre as coisas. Ela atuará na tentativa de definir e fixar sentido às coisas, de tornar possível a comunicação entre o pensamento e o ser. Nesse sentido, quando identificamos os sujeitos e os nominamos segundo um grupo, como por exemplo, o sujeito com deficiência, a mulher, o negro, o índio, acabamos fazendo isso numa generalidade, incluindo a todos num conceito que fixa o sujeito. Segundo Wittgenstein (1999, p. 32),

tendemos a dar nome às coisas, a denominar, a “colocar uma etiqueta numa coisa” para definir e, na sequência, agir sobre elas. No seu entendimento, aí temos um problema, porque “o denominar é uma preparação para a descrição [...] *nada* está ainda feito” (WITTGEINSTEIN, 1999, p. 46. Grifos do autor). Podemos ver como isso funciona no próprio processo de inclusão escolar, quando tomamos o aluno como um sujeito que, após ser identificado como 'deficiente', segue uma descrição de impossibilidades:

*“VM possui laudo médico da neuropediatra [...]: CID 10: necessita de atendimento pedagógico na sala de recursos; F41: apresenta comportamento **ansioso-depressivo**; F91: apresenta déficit de atenção.*

É um aluno que não tem autonomia, [...] nenhum interesse, [...] sua autoestima é baixa (não gosta de si). Sempre está cansado e com preguiça. [...] Não domina a base da alfabetização, apresenta muitas dificuldades, seja quanto ao conhecimento das letras do alfabeto, quanto às famílias silábicas. [...] Seu nível de aprendizagem é fraquíssimo. [...] Não lê frases. [...] Se isola, não participa, não incomoda, não atrapalha”. (Professora M (anos iniciais).

(Diário de campo. Formação pedagógica. 2013)

Essas descrições remetem o sujeito com deficiência a ocupar espaços e posições definidas, pois, a partir de um conhecimento sobre ele (sobre sua anormalidade), faz-se dele uma representação. Assim, a representação não poderá reconhecer a singularidade das coisas, somente a generalidade, por isso, ela “não pode apreender o que há de diferente em cada um de nós, o que há de singular em cada objeto” (SCHÖPKE, 2004, p. 40). Somente com as mudanças que a virada linguística⁴⁵ produziu em relação à linguagem, as coisas podem mudar em relação ao poder que lhe foi atribuído para definir nomes e lugares aos seres.

Para Schöpke, Nietzsche é decisivo na criação de uma filosofia da diferença, na medida em que seu pensamento recusou um modelo ou um *ser em si*. Enquanto na filosofia da representação, o *ser* afirma-se na identidade, na filosofia da diferença, ele afirma-se no devir, na diferença. Nietzsche lutou contra as ilusões da identidade e do mesmo, afastando-se da ideia de que há uma essência de identidade nos seres, porque para ele, a diferença é que está na essência dos seres. Em Nietzsche, não somos unidade, mas multiplicidade, não temos uma razão soberana, assim em *Para além do bem e do mal* (1992) ele afirma que a crença da alma como indivisível

⁴⁵ Momento político cultural em que a linguagem e o discurso passaram a ser centrais na teorização social, considerando a linguagem como responsável pela construção social e não é mais vista como elemento neutro capaz de representar a 'realidade'. Ao contrário, a realidade é entendida como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida e, por isso, incapaz de definir qualquer significado (SILVA, 2000, p. 111).

deve ser banida da ciência.

Na esteira do pensamento de Nietzsche, filósofos como Foucault e Deleuze seguem a sua crítica corrosiva aos valores da civilização sustentados por uma moral que, muito embora tenha desmontado verdades, não propusera nada no seu lugar. Nietzsche coloca a cultura como questão central a sua crítica, montando uma verdadeira máquina de guerra contra a filosofia da representação. Sua filosofia é a da *desconstrução*⁴⁶, que age a marteladas, martelando as certezas, desconstruindo as certezas e os valores que pairam sobre a humanidade. Pela *desconstrução* ele inaugura uma rachadura no pensamento filosófico, dizendo que “Deus está morto”, não porque estivesse se referindo a um Deus cristão, mas porque a metafísica platônica-socrática que sustentava todo esse modo de pensar perdera o sentido, provocando a ruína das verdades que o homem inventou para poder viver; como utopias idealizadas que orientaram os homens a tocar a vida de maneira que não vivessem o real, mas que estivessem preocupados com uma vida futura (do mundo das Ideias), que na verdade nunca chega a se concretizar.

Seguindo essa crítica, Deleuze empreendeu a sua, sugerindo que “subverter o platonismo significa [...] recusar o primado de um original sobre a cópia, de um modelo sobre a imagem” (2009, p. 106) e pensar que os signos não são 'para' ou 'de' alguma referência, mas “são somente cópias e signos, livres de qualquer referência externa a objetos ou significados últimos” (WILLIAMS, 2013, p. 110). Não havendo uma origem, as cópias são livres e dependem da sua repetição. Em *Diferença e Repetição* (2009), Deleuze explica a repetição como o retorno da diferença⁴⁷, porque nunca se repete o mesmo, sempre o que retorna, é a diferença,

⁴⁶ Roberto Machado (1999) em *Nietzsche e a Verdade* aponta que a *desconstrução* a qual Nietzsche se dedicou está relacionada a uma crítica radical do conhecimento racional tal como existe desde Sócrates e Platão. Nietzsche estabeleceu uma clara ruptura à filosofia socrática e platônica. Quando declara a 'morte de Deus', refere-se a este pensamento e ao seu ofício de filósofo, de derrubar todos os ideais (ídolos).

⁴⁷ O pensamento de Deleuze de que *o que retorna é a diferença*, está relacionada à doutrina de Nietzsche, do *eterno retorno*. Por mais que Nietzsche não tenha explicado tão claramente sobre o eterno retorno, ele é visto como um desafio aos homens para viverem a vida de maneira que possam desejar vivê-la eternamente, e sempre mais uma vez, repeti-la. “[...] Viver de tal modo que queiramos viver ainda uma vez e queiramos viver *assim* pela eternidade! [...]” (MARTON, 2000, p. 72). Deleuze toma essa ideia como um paradoxo, pois se desse entendimento podemos viver novamente tudo o que de bom (ou de mal) vivemos na vida num presente, então parece que é o *mesmo* que retorna. Deste ponto ele questiona como se “poderia acreditar que Nietzsche implicava no eterno retorno o Todo, o Mesmo, o Idêntico, o Semelhante e o Igual, ele que foi o maior crítico dessas categorias? Como acreditar que concebeu o eterno retorno como um ciclo, ele que opõe 'sua' hipótese a toda hipótese cíclica?” (DELEUZE, 2009, p. 411). Segundo Williams (2013) Deleuze expressa uma versão especial da doutrina do *eterno retorno* de Nietzsche dizendo que “tudo retorna, mas apenas como diferente e apenas como variação. Assim, o mesmo nunca

o devir. De tudo o que retorna, retorna apenas como diferença, “as coisas nunca são as mesmas após cada criação” (WILLIAMS, 2013, p. 112). Para tornar um pouco mais acessível o que Deleuze diz sobre isso, Williams ilustra no livro *Pós-estruturalismo* (2013), a partir da descrição de uma variação de janelas e cortinas de vastos edifícios modernos que, embora possuam uma identidade repetida de janelas idênticas, não se trata de uma mesmice. Mas, o que ele leva em consideração para dizer isso? Sua explicação é de que “não é o fato de haver diferenças identificáveis que importa. Antes é o que elas expressam sobre *variações não identificáveis nas sensações e ideias dos indivíduos envolvidos na criação e na experiência das janelas variadas*” (WILLIAMS, 2013, p. 109. Grifos meus). As janelas são iguais, se repetem, mas sempre são diferentes, não há um modelo de janela a servir às cópias, porque nelas estão presentes significados decorrentes da vida dos indivíduos que vivem naquele tempo e espaço. Assim, Deleuze propõe pensar a diferença como diferença em si mesma, como diferença pura, sem pensá-la como diferença entre identidades, mas, simplesmente cópias livres de qualquer origem. Aqui, é possível destacar a congruência do pensamento de Nietzsche, Foucault e Deleuze quanto à negação da origem das coisas: da história, da subjetividade, da identidade e da diferença.

Deleuze não se ocupou em definir a diferença, em fazê-la conceito, mas propôs libertar a diferença da *representação*, retirá-la da relação com a identidade e com a semelhança, na qual ela se torna uma derivação, para ser então, pensada como diferença primeira, como diferença pura. Ele quer pensar a “diferença em si mesma e a relação do diferente com o diferente, independentemente das formas de representação que as conduzem ao Mesmo e as fazem passar pelo negativo” (DELEUZE, 2009, p. 16). Em se tratando da diferença entre os indivíduos ele afirma que há um equívoco da *filosofia da representação* quando confunde o conceito de 'outro' com um outro simplesmente conceitual, inscrevendo o outro no conceito. O problema disso tudo é que como consequência, temos o apagamento da diferença. Pois, ao mesmo tempo em que falamos dela, a nomeamos, mais a negamos (GALLO, 2008).

Seguindo nessa direção, outro filósofo que associa a essa discussão é

retorna. Apenas a diferença retorna” (p. 110), sendo que ele (o eterno retorno) apenas “afirma a diferença, afirma a dessemelhança e o dispar, o acaso, o múltiplo e o devir” (DELEUZE, 2009, p. 412).

Jaques Derrida (1930-2004) que também faz uma crítica à filosofia desconstruindo a noção preponderante da linguagem⁴⁸ sob discursos hegemônicos. A herança de Derrida que pode ser importante para essa Tese está na noção de *desconstrução* que ele segue pela esteira de Nietzsche, para desfazer ou pelo menos 'quebrar' um sistema de pensamento dominante, que ele caracterizou como logocentrismo⁴⁹, fonocentrismo⁵⁰ e falocentrismo⁵¹.

Seu pensamento é, portanto, resistente a todo tipo de centrismo. Segundo Skliar (2008) a *desconstrução* que Derrida propõe não é nem um método, nem uma crítica, mas um 'ato de justiça' e de respeito à singularidade. Ela não é um ato de destruição, mas como um acontecimento que pode nos levar a compreender as estruturas sobre as quais as coisas estão construídas. De acordo com Derrida (2004, p. 9), “desconstruir é de certo modo resistir à tirania do Um”. Não é destruição, mas a deposição ou a decomposição das estruturas binárias para abalar a dominação do centro, abrindo espaço para as margens, ou seja, para o minoritário, para as diferenças. Sob este caminho o pensamento de Derrida provoca a desconstrução da posição hegemônica do eu sobre o outro e também, das diferenças presas à oposição que, pela distinção são levadas à hierarquização. Desconstruir é deslocar a centralidade de um termo sobre o outro para poder operar no interior do sistema que construiu a relação entre estes.

Ainda, seguindo a intenção de sairmos da razão clássica da *representação*, também Foucault sugere que somente pervertendo o bom senso que nela está intrínseco, poder-se-á liberar a diferença:

[...] é preciso um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência; um pensamento afirmativo cujo instrumento é a disjunção; um pensamento do múltiplo – da multiplicidade dispersa e nômade que não é limitada nem confinada pelas imposições do mesmo; um pensamento que não obedece ao modelo escolar (que truque a resposta pronta), mas que se dedica a insolúveis problemas, ou seja, a uma multiplicidade de pontos notáveis que se desloca à medida que se distinguem

⁴⁸ Para entender a noção de linguagem que Derrida utiliza é preciso traduzi-la na noção de escritura, pois ele traz na sua filosofia uma crítica à primazia da voz sobre a escrita. Sua proposta de desconstrução se dá, a partir da crítica ao fonocentrismo, típico do pensamento ocidental que exclui a polissemia discursiva.

⁴⁹ Crença no que é lógico, racional, na soberania da razão. Pensamento ocidental que tem a centralidade na palavra, nas ideias. Não reconhece o que está fora da linguagem, do texto.

⁵⁰ Tendência da filosofia ocidental a privilegiar a fala em detrimento da escrita, por entender que ela coincide com o pensamento (SILVA, 2000, p. 60) e, por isso, se faz presença como verdade, enquanto que a escrita é ausência. O fonocentrismo coloca a discursividade oral como centralidade e exclui a polissemia da prática discursiva.

⁵¹ Tendência que privilegia os valores masculinos em detrimento dos femininos (SILVA, 2000, p. 59).

as suas condições e que insiste, subsiste em um jogo de repetições (FOUCAULT, 2008d, p. 245-246).

Foucault (2008d) alerta para a amplitude do pensamento que quer pensar a diferença, porque além de abandonar o pensamento aristotélico da identidade e do conceito, renunciando à semelhança, também terá de libertar-se do pensamento hegeliano, sobre a oposição dos predicados, da contradição e da negação que vem da dialética. Pela dialética, a diferença será sempre capturada, porque a “soberania dialética do mesmo consiste em deixá-lo ser, mas sob a lei do negativo, como o momento do não-ser [...], mas, em segredo a contradição trabalha para a preservação do idêntico. (FOUCAULT, 2008d, p. 245).

Nesse sentido, o que trago nesse ponto para dizer como estou situando as diferenças nessa Tese, está relacionado ao pensamento de filósofos que fizeram sua filosofia transgredindo uma história da filosofia que tematiza a diferença e a vê como conceito, como *representação*. Tanto Deleuze, Derrida quanto Foucault, em suas particularidades, a partir do pensamento 'destrutivo' de Nietzsche, criticam a análise que, habitualmente, é feita sobre a diferença, no plano da diferença *de* ou *em* alguma coisa; como se por trás dela, além dela – para sustentá-la, situá-la, delimitá-la e, portanto, dominá-la -, existisse um conceito, uma unidade de um gênero (FOUCAULT, 2008d, p. 243).

O mundo moderno, ao desmanchar o que estava dado como rocha firme, deu início à falência da *representação*, chegando a implodi-la com a aproximação de uma perspectiva pós-moderna de mundo, num cenário em que a proliferação de signos e imagens atestam à *representação* seu fim (SILVA, 2001). A partir disso, emerge um “mundo dos simulacros, das distinções nômades, o mundo das diferenças” (SCHÖPKE, 2004, p. 143). No entanto, não nos livramos da razão clássica, da *representação*, ela nos acompanha como um vírus, do qual temos muita dificuldade para nos despedir, por isso, ao pensar a questão das diferenças na escola, certamente, teremos a sua companhia.

Assim, problematizo o pensamento que mantém a diferença presa ao conceito, à identidade, para dizer que não estou entendendo a deficiência como a diferença, porque a redução da diferença ao diferente equivale a uma redução da diferença à identidade” (SILVA, 2002, p. 66). E, neste caso, se eu tomasse a deficiência, reduzida à diferença, estaria adotando uma visão essencialista, na qual a identidade é vista como fixa e imutável (WOODWARD, 2000, p. 13) e, assim, a

diferença estaria no corpo biológico do sujeito deficiente. A relação que estabeleço entre a deficiência e as diferenças é sobre a potência do dispositivo da inclusão em relação às diferenças, ao de-vir quando a questão das diferenças passa a compor enunciados que afetam as pedagogias da escola, produzindo subjetividades.

3.3.2 As diferenças e a questão do outro

Nessa segunda subseção, que trata das *diferenças*, sigo pensando-as sob o tensionamento entre a *filosofia da representação* e a *filosofia da diferença* para considerar a questão das diferenças e a questão do outro⁵². Justifico essa discussão para pensar possibilidades de outras pedagogias emergirem nos processos de inclusão; pedagogias que produzam experiências entre o eu e o outro, alterando as relações de normalização e de dominação entre estes.

A questão do outro, segundo Gallo (2008. p. 1) é “um dos grandes problemas⁵³ a ser pensado pela educação”. Skliar (2003a) corrobora esse alerta dizendo que sempre nos perguntamos pela educação, pelos currículos, pelas políticas, pelos planejamentos, pelas metodologias, mas nunca perguntamos sobre o outro. O outro da educação foi sempre tomado como representação, um “outro que devia ser anulado, apagado” (SKLIAR, 2003b, p. 27) e a escola conforma-se por satisfeita quando consegue acomodá-lo sob suas normas. A partir destas

⁵² O termo *outro* provém do grego *το ετερον* e do latim *alteritas*. Utilizado como equivalente à alteridade, significa *constituir-se como outro*. Hermann (2014), ao fazer uma genealogia do outro pelo pensamento grego, explica como no discurso filosófico o outro é utilizado como uma categoria no trabalho de identificação e diferenciação entre identidade e alteridade. Sendo analisado pelo princípio da identidade fixa do *ser*, o que vem a ser *não-ser* é tomado como negatividade. Segundo essa autora, para Platão o *não-ser* é definido como diferente, dotado de uma relação negativa. Já, para Aristóteles, ao afirmar que o diverso não é negação do mesmo, mas que as coisas são diferentes em algo particular, reconhece que o *ser* possa ser dito de outras formas, mas “sempre em referência a um só princípio” (HERMANN, 2014, p. 29). Assim, a herança desse pensamento - platônico e aristotélico – definiu a “diferença, o outro e a alteridade a partir da identidade do ser, criando as condições para interpretar o outro e a diferença como algo fora do âmbito do mesmo, não como algo em si, com profundas explicações sociais, éticas e políticas” (p. 33). Ainda, segundo Hermann (2014), o pensamento moderno, a partir da subjetividade se encarregou de tematizar o outro e encaminhar sua exclusão porque aparece como o estranho à identidade, o distinto, o inverso, aquele ou aquilo que se opõe e demarca antagonismos.

⁵³ Para valer-me da expressão de Gallo (2008), quero esclarecer que estou tomando-a sob uma noção de *problema* que se afasta da crença de que “os problemas são dados já feitos e que eles desaparecem nas respostas ou soluções (DELEUZE, 2009, p. 227). Em vez de desaparecer, os *problemas* insistem e persistem nas soluções que os recobrem porque eles são construídos pelos sujeitos, dependendo da situação em que se encontram. Assim, a questão do outro é colocada como um *problema* porque um sujeito o pensa como tal. Da mesma forma que Gallo faz da questão do outro um problema para a educação, também me associo a esse sentido atribuindo-o a uma determinada realidade.

normatividades, o caminho para torná-lo o mesmo, são muito prováveis. Por isso, Gallo (2008), nos alerta que, quando falamos sobre a alteridade na educação, a questão que se torna necessária é saber se estamos falando do outro e das possibilidades de encontros, ou se falamos do mesmo, da redução do outro ao mesmo e, portanto, sem qualquer possibilidade de encontro.

Na configuração do presente, a questão do outro toma diferentes contornos, por termos abertas as fronteiras culturais, que possibilitaram aos sujeitos transitar e habitar 'entre-lugares' e produzir na 'emergência de interstícios', diferentes identidades e subjetividades. As identidades já não são mais fixas e presas a um sujeito unificado, mas fragmentadas e formando diferentes cenários culturais de classe, gênero, raça, sexualidade. Modifica-se a ideia de um sujeito único com uma identidade fixa, para compreendê-lo como fragmentado e composto não por uma identidade, mas por várias. São identidades que se deslocam, provocadas por mudanças⁵⁴ políticas, culturais e econômicas, a partir da modernidade. Essas mudanças foram rompendo com a ideia de totalização e unificação da sociedade, e atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais, produziram uma variedade de diferentes 'posições de sujeitos'⁵⁵, ou seja, conforme Hall (2003, p. 17), foram produzindo identidades para os indivíduos.

A educação se dá na coletividade. É na relação com o outro, no encontro com o outro, que o sujeito se constitui, assim, não há como pensá-la fora do *encontro com o outro* e a tudo o que acontece nessa relação. Desta forma, a questão do outro torna-se importante para a pedagogia fazer das diferenças, potencialidades à criação e à invenção de outras subjetividades.

Segundo Gallo (2008) podemos distinguir duas perspectivas filosóficas para pensar sobre o outro e alteridade: o *outro como representação* e o *outro enquanto tal, tomado como diferença*. A primeira, situa-se na filosofia moderna,

⁵⁴ Refiro-me às transformações aceleradas, ocorridas a partir do final do século XIX, que afetaram as regras dos jogos no campo da ciência, da tecnologia, da economia, da cultura e da arte, que acabaram por produzir uma condição pós-moderna ao mundo. Essa condição alterou as certezas e as verdades que a modernidade conformou o mundo. Ela é uma tentativa de uma nova compreensão do mundo e do sujeito que, ao deslocar o sujeito da centralidade de interpretar e conduzir o mundo pela razão, introduz uma mudança que focaliza na linguagem e nos seus processos discursivos a produção de identidade e subjetividades.

⁵⁵ Em *Arqueologia do Saber* (2013a), Foucault apresenta a ideia de 'posição de sujeito' que Silva (2000, p. 93) explica seu argumento de que não existe um 'sujeito' que seja "originário, transcendental, pré-social e pré-discursivo: cada discurso põe o 'sujeito' numa determinada posição". Ainda, Silva assevera que o sujeito é pensado correspondendo a discursos que podem ser diversos e contraditórios, permitindo que tanto a subjetividade quanto a identidade possam ser construídas e fragmentadas.

caracterizando-se como filosofia da representação. Marcada pelo pensamento cartesiano, privilegia o sujeito e a razão. O sujeito que conhece, utilizando-se da razão, constrói uma ideia sobre o mundo e as coisas, que é representação, que é uma imagem estática da realidade. Seguindo esse pensamento, o outro é tomado como representação, ou seja, é efeito do pensamento do mesmo e, conseqüentemente, sempre redundante ao mesmo (GALLO, 2008).

O *outro como representação* é o outro que deve ser apagado, anulado, e conduzido ao mesmo, ou ser tratado com indiferença. Muito embora o eu insista na cegueira em relação ao outro, ele está sempre a olhá-lo e, em algum momento, cruzará seu caminho. É o outro que está na periferia, às margens do centro em que o eu habita, mas, que mesmo lá, tem poderes que rebatem aqui, seja pelos efeitos da violência, da pobreza ou pela afirmação do seu mundo e de seu pensamento que, de uma maneira ou outra, acaba afetando o eu. É também, a anormalidade que precisa ser corrigida, ela que faz com que o outro, tido como anormal, seja objeto de investimentos de normalização na educação.

O outro como representação é o estranho, o estrangeiro que ocupa o lugar do fora, do exterior, e que na visão do eu, do interior, ameaça a pureza e a ordem que pertence a um mundo natural, da qual o eu se empenha em conservar. Segundo Bauman (1998), o estranho é como um terremoto, que despedaça a segurança da vida, porque vem de longe e não partilha o pensamento local. Ele é uma ameaça, porque carrega consigo a possibilidade de colocar em questão o que tão solidamente sustenta a vida naquele espaço/tempo. O outro, que é estranho pela sua deficiência, ameaça o eu nas práticas de docência, como se pode observar na seguinte declaração:

“O V (o aluno) não lê frases, não escreve, não faz nada [...] não consegui perceber se ele aprende ou não [...] me sinto de mãos amarradas [...] não sei o que faço [...] não quer ficar comigo [...] não aceita ajuda [...] só me olha e não faz nada” (Professora dos anos iniciais).

(Diário de campo. Formação pedagógica. 2013)

Segundo Gallo (2008, p. 4), a relação entre o mesmo e o outro “é conflituosa porque implica em posse”, pois ao mesmo tempo em que a arrogância do eu insiste em dizer e fazer sobre o outro, este também investe sobre o eu. O outro, com seu olhar, interpela e inquieta a ponto de colocar em questão não só o que somos, mas também:

[...] todas as imagens que construímos para classificá-lo, para excluí-lo, para proteger-nos de sua presença incômoda, para enquadrá-lo em nossas instituições, para submetê-lo às nossas práticas e, finalmente, para fazê-lo como nós, isto é, para reduzir o que pode ter de inquietante e ameaçador (LARROSA; LARA, 1998, p. 09).

Nesse sentido, o outro é uma invenção da mesmidade que, apesar de chegar a odiá-lo, profaná-lo e ultrajá-lo, utiliza-se dele para fazer de sua própria “identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro” (SKLIAR, 2003b, p.121) de maneira a resguardar o seu próprio lugar, a sua normalidade. Podemos dizer que precisamos do outro para “definir melhor aquilo que nosso *eu* contém e/ou deveria conter” (SKLIAR, 2003b, p. 120).

Pode-se dizer também, que a questão básica do conflito entre o eu e o outro está na liberdade. O eu sente-se ameaçado em perdê-la em função da liberdade do outro, que o captura com seu olhar, gerando um conflito inconciliável, que produz uma atitude de ódio para com o outro. Isso explica porque a consciência do eu se descobre presa ao outro e, por isso, entra em guerra com ele e investe na sua anulação e em formas de colonização. Na filosofia da representação, o outro é um problema e a solução está na sua absorção pelo mesmo. Enquanto isso não acontece, mantém-se o conflito, e assim, não há alteridade (GALLO, 2008). Na representação do outro como um ser maléfico, ele é um inimigo real ou um inimigo em potencial.

Nas práticas de inclusão, o outro com deficiência é estranho à normalidade da sala de aula e, por isso, exerce um poder sobre as ações dos professores. O outro é um sujeito que ameaça, porque eles (os professores) não sabem como ensiná-lo, e estando submetidos ao poder da lei que obriga incluir a todos, são obrigados a saber mais. No relato das atividades de pesquisa dos alunos, realizadas no componente curricular Seminário Integrado⁵⁶, alunas do Curso Normal relatam os investimentos

⁵⁶ Seminário Integrado era um espaço/tempo que integrava o currículo no Ensino Médio Politécnico das escolas estaduais do Estado do Rio Grande do Sul. Surgiu com a reestruturação curricular proposta pela Seduc-RS, durante 2011 até 2015. Tinha como objetivo o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar que envolvesse a pesquisa como princípio educativo e metodologia. Ele não era um simples componente curricular a fazer parte da carga horária do ensino médio, mas espaço de articulação entre conhecimento e realidade social, por meio de uma atitude investigativa sob a orientação dos professores. O Seminário Integrado “organiza-se a partir da elaboração de projetos, nos quais a pesquisa se articula com eixos temáticos transversais, com eixos conceituais, linhas de pesquisa ou com eixos produtivos tecnológicos, que sintetizem [...] uma situação-problema relacionada à vida do aluno ou ao seu contexto” (FERREIRA, 2013, p. 193). As alunas do Curso Normal da escola Cairu investiram em projetos de pesquisa relacionados à docência. A escola, organizava anualmente uma Mostra dessas pesquisas feitas pelos alunos.

que fazem para saber mais sobre esse outro, a fim de se prepararem para essa relação:

“O professor tem que conhecer sobre esses alunos. O professor deve pesquisar, ir atrás para saber como fazer a inclusão. [...] A partir da lei começou a ter mais alunos inclusos do que já tinha e agora tem que incluir esses alunos junto com os ditos normais, então é mais trabalhoso, porque só com os alunos ditos normais já é difícil e com esses alunos inclusos, se torna mais difícil ainda. Então, a professora tem que ter paciência para saber como trabalhar com esses alunos” (Aluna do 3º ano).

“Como estamos próximos de ser professores, pois já nos formaremos no próximo ano, pensamos que devemos desde cedo estarmos preparados sobre esses tipos de desafio para nós vencermos com eles, porque o desafio não é só para a criança, mas é também para nós ensinarmos esses alunos. E essas mudanças que vimos na pesquisa não podem mais esperar, só nós professores das escolas regulares podemos fazer isso” (Aluna do 3º ano).

(Diário de campo. Seminário integrado. 2015).

Mas, também é importante dizer que, a relação entre o mesmo e o outro, parece estar perdendo essa espacialidade, esses lugares tão definidos por fronteiras, pois o “outro já não parece ser somente um fora permanente, ou uma promessa integradora, ou seu regresso à nossa hospedagem, ou à sua estrangeirice [...]” (SKLIAR, 2003b, p. 98). Parece que esse 'mapa', que ora definia a espacialidade do eu e do outro está se desfazendo e, por isso, está confundindo o espaço da mesmidade. Ela já não consegue mais ser o centro que vigia e controla o outro conduzindo-o com tanta segurança. Parece que o 'mapa' da mesmidade está se esvaindo, dificultando indicar a direção do mesmo como “um significado completo, absoluto, ordenado, coerente” (SKLIAR, 2003b, p. 98).

Esse borramento de fronteiras entre o mesmo e o outro está associado, tanto à impossibilidade do governo absoluto das diferenças, quanto às novas modalidades de governamentalidade, que as transformações ocorridas entre a passagem de uma sociedade disciplinar a uma sociedade do controle, tem provocado. O poder das disciplinas que agia sobre os corpos trazendo-os para o domínio da docilidade, enfraqueceu. Não porque tenha perdido seus efeitos, mas o que temos prevalecendo agora é um poder modular que ora inclui, ora exclui. Isso porque, o 'governo sobre as diferenças' não funciona mais na contemporaneidade como nas sociedades disciplinares, embora a disciplina faça uma composição com a biopolítica. Por isso, as relações de conflito entre o mesmo e o outro assumem proporções cada vez mais desafiadoras, principalmente, para o campo da educação.

A escola, como uma instituição da modernidade sempre esteve ocupada com o governo dos corpos e das almas desse outro desde a sua infância. Porém, hoje, a

educação vem sendo provocada a pensar outras relações entre o eu e o outro, embora muitas vezes estejamos fixos à ideia de que o outro que é 'diferente', é 'problema' e, por isso, deverá ser conduzido ao mesmo. Nas práticas de docência das alunas estagiárias da escola Cairu, pude ver estas marcas na sua formação, ao observar o modelo de um aluno 'quieto e comportado' como válido para sua condução pela pedagogia:

Tenho uma turma com 25 alunos muito diferente um do outro, em que alguns pedem mais e outros querem explicação inicial, além daqueles que nem sabem o que é para fazer. É complicado ver que os alunos ainda possuem dificuldades de ler e escrever, mas a vontade de ver a evolução é maior. Enquanto há crianças quietas, comportadas, têm os conversadores que não param, querem fazer piadas e se dispersam, alguns no “mundo da lua”, mas com esforço quero trazê-los ao quarto ano, desenvolver autonomia e prepará-los para uma nova fase (estagiária do Curso Normal).

(Arquivos da escola. Relatório de estágio. 2015).

Na segunda perspectiva filosófica que Gallo (2008) nos sugere para pensar a alteridade, o outro não é representação, mas é diferença. A filosofia da diferença, diferentemente da filosofia da representação, toma a diferença em si mesma, porque pensa *o outro em si mesmo*, como singularidade e não como um conceito. Diferentemente da filosofia da representação, na diferença o exterior é o lugar do outro. Segundo Gallo (2008, p.9), “um pensamento do exterior é um pensamento do outro. Mas, não do outro como um 'outro eu', e sim do outro enquanto tal [...]”. Nessa perspectiva não existiria o interesse do mesmo reduzir o outro, fazendo com que o conflito da liberdade fosse redimensionado, porque a diferença seria tratada como diferença simplesmente, sem um retorno ao mesmo. Algo próximo do que escrevem as alunas do Curso de Aproveitamento do Curso Normal, numa atividade feita em sala de aula, a partir de uma palestra, na própria escola, sobre *Diferenças e Educação*:

Acredito que as diferenças na escola, na sociedade existem sim, afinal de contas, somos todos diferentes, tanto quando falamos em questões raciais, tanto quando falamos no nosso modo de pensar, agir, dos nossos valores, das nossas crenças, podemos nos identificar com algum grupo, mas sempre vai haver aquele momento em que discordaremos e, então, seremos diferentes. Acredito que a diferença é algo bom [...] (aluna do Curso Normal).

Somos todos diferentes, ninguém é igual [...] temos que aprender a lidar com isso (aluna do Curso de Aproveitamento).

(Arquivos da escola. Atividade didático-pedagógica. 2015).

Os pensamentos dessas alunas se aproximam, de certo modo, da compreensão das diferenças, e trazem consigo o desafio para pensarmos uma

'política das diferenças', fundamentada na diferença e não na igualdade. Embora a afirmação pelo respeito às diferenças deva ser problematizada, para que não contribua para a naturalização das diferenças, ou produza indiferença, as escritas dessas alunas, levaram-me a ver potenciais indicativos para a construção de relações com o outro que não estejam tão preocupadas com condução do outro mesmo, mas que possam sugerir uma outra relação entre eles. Há nessas falas, indicativos de um potencial ético e de uma política das diferenças. Talvez seja possível pensar que, a partir daí uma política das diferenças poderia ajudar a pensar, ou melhor, a perguntar, sobre os problemas que temos enfrentado em relação à alteridade: é possível uma relação com o outro sem anulá-lo ou apagá-lo? Sem conduzi-lo à mesmidade? Sem normalizá-lo? Sem cair na prepotência de tolerá-lo? Ou talvez, perguntando sob outra forma: como podemos viver com o outro, tomando simplesmente a diferença pela diferença?

Primeiramente, é preciso reconhecer que não podemos viver sem o outro. Em segundo lugar, há que se considerar que a diferença na perspectiva filosófica da representação será sempre tematizada ou apagada, e “quanto mais falamos no outro ou na diferença, [...] mais negamos a diferença” (GALLO, 2012a, p. 147). Já, na filosofia da diferença, o outro é tomado como diferença e, enquanto tal, nos desafia a pensar a possibilidade de não o transformar no mesmo, mas considerá-lo como exterioridade, como ser da ordem da proliferação e do devir. Ao tomar o outro, não uma imagem do mesmo, mas pura afirmação, pura possibilidade, Gallo sugere que essa relação possa levar o mesmo a ver que seu mundo não passa de mais uma possibilidade, porque o outro manifesta outros mundos possíveis. Nesse sentido, pretendi nessa subseção, além de situar o outro e as diferenças nas perspectivas filosóficas – da representação e das diferenças –, pensar o outro da inclusão não como um sujeito a ser tolerado ou respeitado, mas, simplesmente como outro. Considero esta discussão importante para no capítulo 5 e 6 analisar o *encontro com o outro* como possibilidade de *experiência* que provoca a *desconstrução* dos modos de representação do outro.

3.4 A PEDAGOGIA COMO INSTRUMENTO DE UMA GOVERNAMENTALIDADE

Para apresentar o terceiro fio que compõe a tecitura dessa Tese, estou

considerando a pedagogia como um 'instrumento' que tece uma governamentalidade que subjetiva a todos da escola. Essa governamentalidade se ocupa, preponderantemente, da ordenação da multiplicidade e da condução do outro ao mesmo. No entanto, a arte de governar é uma tarefa falha. Assim como, a educação nunca termina, ela é sempre inacabada, também no governo sobre os sujeitos há o 'risco' de que surjam linhas de fuga que permitam à pedagogia produzir o impensado, a diferença.

Nesse sentido, não tenho interesse em tratar a pedagogia como uma ciência ou uma disciplina. Meus interesses por ela não são epistemológicos, mas sim, sobre as formas como os *saberes* e as *práticas* da escola Cairu, desencadeadas pelo processo de inclusão escolar, podem produzir *subjetividades sensíveis às diferenças*. Assim, a noção de *pedagogia* que aqui está presente é a de que ela é como um conjunto de saberes e práticas que constituem os planejamentos⁵⁷ e as práticas da escola, produzindo processos de subjetivação que podem produzir diferentes tipos de sujeitos. Desde o Projeto Político-Pedagógico, passando pelo Planejamento Anual dos níveis de ensino, o coletivo de professores indica saberes e práticas pedagógicas que produzem processos imprevisíveis de subjetivação sobre si mesmos e também, sobre os alunos. Desta forma, entendo que não há *uma* pedagogia atuando na escola Cairu, mas *pedagogias* (no plural) que agem pelo governo de uns sobre os outros e também, por um governo sobre o próprio sujeito.

A pedagogia como governo dos outros e governo se si, pode ser observada, a partir do pensamento kantiano de que “o ser humano é a única criatura que precisa ser educada” e ela poderia se encarregar de transformar a “animalidade em humanidade” (KANT, 1996, p. 11). Essa transformação se daria por um processo de

⁵⁷ A escola Cairu possui uma sistemática organizacional do currículo escolar que se utiliza de um processo de planejamento coletivo, organizado segundo os níveis de ensino. Este processo permite aos professores retomarem, anualmente, suas práticas, na tentativa de construir um currículo integrado entre todas as áreas do conhecimento. Para isso, o ponto de partida é seu Projeto Político-Pedagógico. A partir deste, os professores acordam uma temática que deverá orientar o trabalho de todos em busca de uma certa centralidade. Dessa, decorrem os planejamentos dos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e médio, nas modalidades de ensino técnico e curso normal) e as práticas das salas de aulas. Estas práticas de sala de aula, não se dão somente de forma individualizada, sob a responsabilidade de cada professor com suas turmas, mas também, de forma coletiva. Ou seja, são desenvolvidas práticas que envolvem todas as turmas de alunos, tais como: seminários socializadores de estudos, práticas e pesquisas; palestras temáticas; discussões temáticas. Também, decorrente do planejamento coletivo e das opções metodológicas e epistemológicas da escola, há em desenvolvimento um processo de formação continuada que os acompanha durante o ano letivo.

humanização – a educação - pelo uso da razão humana, pois segundo Kant (1724 - 1804) “um animal é por seu próprio instinto tudo aquilo que pode ser [...]. Mas, o homem tem necessidade de sua própria razão. Não tem instinto, e precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta” (1996, p. 11-12). Rousseau (1712 - 1778) também já pensava a pedagogia, a partir de um governo da infância, com *Emílio*⁵⁸, para evitar que a criança fosse corrompida pelo mundo adulto. Por intermédio da natureza e da liberdade própria do ser humano, ambos acreditavam que a infância poderia ser conduzida por uma arte de governar que a levasse a níveis de emancipação moral e autônoma na vida adulta. Essa arte de governar estaria afastada de um poder individualizante, do tipo pastoral, mas muito próxima de um poder que garantisse um exercício de reflexão sob ações de um (um preceptor) sobre o outro (a criança). Segundo Pagni (2015), esta ação teria um caráter personalizado, garantindo que a criança aprendesse “a partir da sua própria experiência” e graças à intervenção de um preceptor, que agiria no sentido de “chamá-la a refletir quando percebe por si que está agindo contra sua própria natureza, até o momento em que seja capaz de agir conscientemente” (PAGNI, 2015, p. 307).

A pedagogia operacionaliza uma governamentalidade no campo da ética e da moral; atua como um instrumento na escola – local dotado de estruturas e regulamentos – para a 'fabricação' de um certo sujeito. Esse governo pedagógico iniciou com a *pansofia*⁵⁹ de Comenius (1592- 670), no século XVI. Justamente na emergência da problemática de governo dos homens, no desbloqueio de uma arte de governar guiada pelo poder soberano, que inauguraria uma série de transformações nas formas de governo, passando pelas disciplinas e pela seguridade. Sob a alegação de que as escolas existentes eram “instituições segmentadas, desorganizadas, desequilibradas e os processos de ensino reproduzem uma lógica irracional” (NARODOWSKI, 2006, p. 40), Comenius propôs

⁵⁸ *Emílio* é reconhecido como a melhor obra de Rousseau e a mais importante, isso porque, na apresentação da educação de *Emílio* ele desenvolveu os fundamentos de seu pensamento filosófico relacionados a: o Contrato Social, os seus Discursos sobre a desigualdade e sobre as artes e as ciências, a religião, a família, a infância, a liberdade, a felicidade. Ainda é importante esclarecer que *Emílio* não traz um tratado sobre a pedagogia, mas é escrito como um texto literário em que a vida de *Emílio* se confunde com sua educação (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011).

⁵⁹ O ideal *pansófico* de Comenius de ensinar “tudo a todos”, justifica-se pelo seu entendimento de que todos devem atingir a sua natureza, a de ser educado e obter conhecimento (que a sua época era somente para poucos privilegiados). Faz parte da natureza do homem ser educado e assim, ser virtuoso e bom, de maneira a se encaminhar em direção à origem de tudo, que é Deus.

uma organização escolar segundo um *sistema de ensino* que viria a transformar a educação num sistema totalizante. Colocar ordem em tudo era um dos princípios do pensamento pedagógico que vigorava com suas ideias, fazendo da escola a 'oficina dos homens', um lugar destinado a levar o homem a conquistar sua natureza humana: “o homem nasceu com a aptidão para a inteligência das coisas, para a boa ordem dos costumes e para o amor a DEUS sobre todas as coisas” (COMENIUS, 1997, p. 11).

Nesse sentido, à escola foi imputado um modo de governo que faria da educabilidade do homem o caminho para que a natureza humana fosse concluída. Para isso, seguindo a *pansofia* comeniana, ela (a escola) partia do pressuposto de que “os homens possuem as mesmas condições de possibilidades de serem formados e que as diferenças não são outra coisa senão o desvio da natureza que deve ser recuperado” (NARODOWSKI, 2006, p. 84). Assim, ao sistema de ensino recomendava-se um princípio de igualdade que deveria ser preservado como fim na formação humana, o que fazia com que as diferenças fossem consideradas como desordem à harmonia.

Esse pensamento fundante que Comenius instaura na institucionalização da escola, segue a filosofia platônica de que os homens devem ser conduzidos a atingir o caminho da Verdade e do Bem (SCHÖPKE, 2004, p. 69), o que os levaria a ultrapassar a sua condição grotesca e ignorante (pertencente ao mundo sensível) e a acessar a verdade e a perfeição (mundo inteligível). Essa filosofia, ao separar o mundo material (sensível) do mundo das essências (inteligível), começa a tratar da diferença. Porém, de que maneira elas são tratadas? As diferenças devem ser exorcizadas e subordinadas ao mesmo e ao semelhante, ou seja, eliminadas, para que tudo se transforme em semelhança (DELEUZE, 2009).

Na história da pedagogia, Noguera-Ramírez (2011) discorda em parte de Narodowski (2006) afirmando que foi *Emílio*, de Rosseau, e não a *Didática Magna*⁶⁰, de Comenius, a obra fundante de uma pedagogia com uma tradição moderna. Na sua perspectiva, Rosseau inaugura o que Foucault chamou de 'governamentalidade neoliberal' na educação. *Emílio* “estabelece uma nova forma de educação, condução, direção (governo) do 'homem', fundamentada nas ideias de

⁶⁰ NOGUERA-RAMÍREZ (2011), concordando com Narodowski explica que *Emílio* se constituiu como outro 'paradigma transdiscursivo' que passou a desenvolver três tradições pedagógicas (francófona, germânica e anglo-saxônica) modernas emergentes na época, e a *Didática Magna* é a obra fundante da Didática.

natureza, liberdade e interesse (ou desejo) do agente que aprende (a criança) em um 'meio' especialmente adaptado para tal fim” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 150), no caso, a escola. A ideia de que à educação há algo de natural, é justamente a possibilidade de se permitir espaço para que a mecânica interna do indivíduo atue livremente, e assim, a lógica educativa seria “deixar de intervir para que a natureza atue livremente” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 153). Associada à ideia da natureza, a liberdade é um elemento fundamental para a ação do indivíduo ter interesse e desejar aprender, porque “só será possível educar desde a liberdade e para a liberdade” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p.159). A educação liberal, que emerge nesse período, não quer regulamentar ou disciplinar a liberdade, mas sim, regular para que ela seja natural e interior ao sujeito, não exterior. A lógica do pensamento liberal fez a Modernidade 'descobrir' as diferenças que a liberdade individual intensificou, porém, não as deixou por aí, vagueando, mas as encerrou em binarismos, classificando-as e inferiorizando-as.

Não poderia desconsiderar que essa discussão está assentada numa relação muito estreita entre pedagogia e processos de subjetivação. Seguindo o pensamento de Noguera-Ramírez (2009; 2011) para quem 'educar é governar os outros', é guiar e também conduzir, destaco seu alerta de que “a direção dessa ação pode se dar em dupla direção: do exterior para o interior e deste para fora; assim, educar seria, também, uma ação que permite ao sujeito realizar uma ação sobre si mesmo” (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p. 46). Nesse sentido, a pedagogia está muito próxima do governo de uns sobre os outros, como um “conjunto de ações pelas quais uns conduzem os outros” (VEIGA-NETO, 2015, p. 53), e do governo sobre si, ou seja, das ações do sujeito sobre si mesmo.

O estudo das práticas de governo que foi tratado por Foucault, a partir do final da década de 70, torna-se útil aqui para introduzir a discussão que essa Tese faz sobre *os efeitos que as diferenças operam sobre a pedagogia da escola em relação às subjetividades* que está produzindo. A noção de *governo* utilizada por Foucault designa a maneira com que se pode moldar e se ocupar em guiar e dirigir a *conduta* dos indivíduos ou de grupos, tais como: o governo das crianças, das almas, da família, dos doentes. É um governo da “conduta da conduta”, que age sobre o “modo de estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 234). Mas, não somente sobre os outros, é também em relação a si mesmo que esse poder age articulando processos de subjetivação

3.4.1 Na pedagogia, um governmento que não se efetiva

A pedagogia é uma arte de governar. Ela é um instrumento de condução dos sujeitos em torno de uma verdade. Ela age pela verdade e para a verdade, colocando o sujeito em relação com a verdade. Desde a antiguidade esteve preocupada com a verdade no governo da infância. A condução das condutas da infância é o papel que a pedagogia, enquanto ciência, assumiu para si, acompanhando, orientando e controlando a liberdade, a fim de produzir um determinado sujeito que, pouco a pouco, deve assumir a condução sobre si mesmo. A *condução* é uma modalidade de governmento que surge desde a crise do pastorado, com a eclosão da população, que vai tornar necessário o investimento em práticas de conduta da família, das crianças, da vida pública e do próprio sujeito. É uma noção da governamentalidade que Foucault apresenta, ao deslocar-se do campo político dos seus estudos, para aproximar-se de um domínio pertencente à ética e à subjetivação e fazer uma história dos diferentes modos de subjetivação do ser humano.

É na aula do dia 1º de março de 1978 que Foucault apresenta a noção de *conduta*, sob duas formas, com sentido duplo por se tratar da *condução de condutas*, ou seja, a condução de uns sujeitos sobre os outros e, também, a condução do sujeito sobre si mesmo:

[...] esta palavra - "conduta" - se refere a duas coisas. A conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução, se vocês quiserem, mas é também a maneira como uma pessoa se conduz, a maneira como se deixa conduzir, a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução (FOUCAULT, 2008a, p. 255)

Essa condução, embora se desloque para um domínio ético, não se dicotomiza do domínio político, pois, segue uma racionalidade em movimento que perpassa pela temporalidade histórica, política, econômica e cultural. Essas racionalidades que definiram os modos de vida e de pensamentos, podem ser entendidas como o próprio liberalismo quanto o neoliberalismo, que afetaram e afetam a condução da população em geral, e também, a condução que cada um faz de si. Eles articulam um governo que faz do governo de si o objetivo do governo dos outros, pois a condução subjetiva faz com que o próprio sujeito tome para si a

condução que acredita ser sua. Isso porque, a liberdade é o elemento que lhe possibilita tomar para si a condução de si próprio. Desta forma, o governo dos outros sobre si não se trata de coerção, mas se dá numa relação de liberdade.

Nesse processo de condução, articulado com a liberdade, a pedagogia não se cansa em apontar que “está mal ser o que se está sendo; está bem ser o que nunca se poderá ser” (SKLIAR, 2003b, p. 209). Está sempre sugerindo a perfeição e a aceitação de que não se pode ser ou viver de outro modo, encerrando o sujeito numa condução de si, que o leva em direção ao mesmo. Trata-se aqui da negação ao outro que *está sendo*, apagando-lhe, dizendo-lhe que “sempre existiu como um outro do mesmo, como uma repetição da mesmidade” (SKLIAR, 2003a, p.46). Desta forma, acaba sendo uma pedagogia que nega o outro, que cuida da sua natureza e do seu interesse para conduzi-lo à mesmidade, mas, seguindo uma liberdade que faz do sujeito condutor de si.

Para dizer sobre essa pedagogia que nega o outro, retomo a relação entre a pedagogia e a infância. Desde o século XVIII, a infância desponta sob o interesse pedagógico de governo, não somente como *objeto*, mas também, pela *potencialidade humana* que nela poderia ser explorada. Cuidar da educação da infância significava cuidar do outro infantil até que pudesse cuidar de si próprio, quando adulto, assumindo seu próprio governo. Esse cuidado estava atento à naturalidade e ao interesse da infância, e relacionado com a liberdade, constituindo a base da governamentalidade sobre ela. São esses três elementos – naturalidade, interesse e liberdade - que fazem com que o governo da infância seja necessário para garantir a seguridade, a fim de que, a “criança não oriente sua vontade num sentido contrário ao da sociedade e não se constitua num risco social” (MARÍN-DIAZ, 2010, p. 103). Educar a infância é cuidar da seguridade da população, evitando desvios e controlando o novo, o impensado que pode vir a ser.

O que a Modernidade fez com a pedagogia foi colocá-la como um instrumento para trazer à ordem todas as coisas, pois quando a desnaturalização da ordem começou a apresentar problemas, se entendeu que a desordem precisava ser dominada. Esse processo estava relacionado à questão da *norma*⁶¹, esta que seria a

⁶¹ A norma é um conceito utilizado por Foucault para explicar que o poder não se manifesta no domínio da lei e sim da norma. Tanto nas sociedades disciplinares quanto nas de seguridade a norma converteu-se como o critério de divisão dos indivíduos e guiou os processos de normalização dos indivíduos e da população (CASTRO, 2009). A norma, nas sociedades disciplinares, como referência à condução das condutas, definiu o que era normal e o que era

regra para a conduta dos indivíduos e para a separação entre o normal e o anormal. Segundo Veiga-Neto (2001, p. 29) há uma “dupla realidade da norma – de um lado: norma como regra de conduta, como oposição à irregularidade e à desordem; de outro lado: norma como regularidade funcional, como oposição ao patológico e à doença [...]”. Assim, a *norma*, além de separar o que é normal do que é anormal, é também a regra para a condução na anormalidade para a normalidade. Nesse sentido, a *norma* está para todos, ninguém escapa dela.

Assim, a pedagogia assumiu um lugar específico na produção de saberes para colocar em funcionamento um poder que tinha como objetivo “assegurar a ordenação das multiplicidades humanas” (FOUCAULT, 2003c, p. 179) para evitar os riscos da desordem ou da anormalidade. O modelo de escolarização que ela imprimiu instituiu um governo seguindo o pensamento platônico de que uma boa educação garante um cidadão prudente e a cada geração ela se torna melhor que a anterior:

A princípio, essa visão da infância parece extraordinariamente positiva, poderosa: dela pode devir quase qualquer coisa; dela, tudo pode ser. [...] Ela poderá ser qualquer coisa. O ser tudo no futuro esconde um não ser nada no presente. Não se trata de que as crianças já são, em estado de latência ou virtualidade, o que irá devir; na verdade, elas não têm forma alguma, são completamente sem forma, maleáveis e, enquanto tais, *podemos fazer delas o que quisermos* (KOHAN, 2005, p. 40. Grifos meus).

Se a pedagogia tinha, ou tem em suas mãos um poder de produzir sujeitos, com uma função normalizadora que, ao mesmo tempo em que nega o outro, se ocupa com a ordenação das multiplicidades, nessa subseção, quero apontar, ainda que brevemente, uma forma de governo que pode se dar pela *dominação* do outro pelo mesmo.

Essa dominação se dá centralmente pelo poder, pelas relações de saber-poder que se efetivam nos processos pedagógicos. São relações de poder que não podem ser entendidas como simplesmente uma 'relação' entre professores e alunos, mas, um “modo de ação de alguns sobre os outros” que não “age direta e indiretamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p. 242). Isso quer dizer que das/nas relações de poder são produzidas respostas, reações, que não são, necessariamente, positivas ou negativas, simplesmente são efeitos que decorrem das ações de uns sobre os outros e que afetam sobre si. O

poder é uma ação sobre a ação, que pode ser eventual, presente ou futura, porque ele é:

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

O poder que coloca em funcionamento a governamentalidade na pedagogia faz conexões entre educar-conduzir-dominar, e estas são úteis para as análises sobre as relações entre a pedagogia, as diferenças e a produção de subjetividades. Entendo que essa conexão está presente, tanto quando fazemos da inclusão escolar processos de normalização para trazer a anormalidade à normalidade, quanto na educação em geral, quando estamos sempre agindo no sentido de trazer o outro para a nossa morada, 'por que está mal ser aquilo que se é ou que se está sendo' (SKLIAR, 2003b, p. 201).

Nessa perspectiva, educar é governar, é conduzir suas condutas para serem incluídas na nossa cultura, o que leva Veiga-Neto e Lopes (2013b) a dizer que educar é também *dominar*. Utilizo-me do deslocamento que estes autores fazem sobre o sentido que Foucault deu à palavra *dominação*⁶², entendendo-a como um “gênero das relações sociais em que uns agem sobre os outros no sentido de trazê-los para o seu domínio, seu domicílio, sua morada” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 107). Nesse sentido, educar é um processo de governo do mesmo sobre o outro, para trazê-lo ao seu domínio, a sua morada. Veiga-Neto e Lopes ainda se afastam de entendimentos decorrentes do senso comum, explicitando a dominação como “o conjunto de ações estratégicas e práticas que buscam trazer os outros para o domínio do mesmo, *sem que isso implique, per se, algum juízo de valor*” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 110. Grifos meus). Assim, pela dominação trazemos os outros para nosso domínio. Pela educação, tendemos a trazer o outro para o nosso mundo, para a nossa verdade, para a nossa moral.

⁶² Veiga-Neto e Lopes (2013b) se afastam do sentido da dominação atribuído por Foucault para retirá-la da ideia de algo indesejável ou negativo, ligado à repressão ou exploração, pois para Foucault “as relações de dominação são relações de poder que, em lugar de ser móveis e permitir aos *partners* uma estratégia que as modifique, estão bloqueadas e congeladas” (CASTRO, 2009, p. 126). Afastando-se de Foucault, os autores usam a palavra *dominação* para designar simplesmente toda ação em que uns procuram trazer os outros para seu domínio sem atribuir juízos de positividade ou negatividade a essa ação.

Ao tomar a pedagogia como uma forma de governo, de dominação do outro ao mesmo quando discuto a questão das diferenças, situando-a na contemporaneidade, retomo como mencionei anteriormente que, tornar o *outro* o *mesmo*, para o neoliberalismo, não é simplesmente torná-lo igual, mas colocá-lo em circulação e torná-lo apto a se conectar com o mercado (LOPES, 2015). Tornar-se o *mesmo* para o neoliberalismo é ser um sujeito produtivo, é estar ativo nas redes do mercado, é pertencer a um certo grau de normalidade. Pode-se dizer que o neoliberalismo não tem como foco a homogeneidade, mas, a heterogeneidade, porque as *diferenças* é que podem ser potenciais competitivos, por isso, a educação é essencial para que diferentes formas de vida possam participar sob diferentes maneiras, mas sem deixar de ser o *mesmo*, ou seja, o sujeito útil ao mercado.

No entanto, reconheço também, que as intencionalidades pedagógicas e as formas de *dominação* que perpassam a pedagogia não se efetivam numa totalidade, porque:

[...] jamais os que já estavam aí conseguem efetivamente trazer para a sua morada os recém-chegados. Seja porque a morada daqueles que já estavam aí não é, de nenhuma maneira, única e homogênea, seja porque os processos educativos jamais são efetivos, o fato é que a educação nunca consegue repor, para todos os recém-chegados e da mesma maneira, tudo aquilo que já estava aí. O imperativo pampédico não passou, afinal, de um ideal não realizado (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 109).

Isso quer dizer que, a governamentalidade está sujeita a brechas, possibilidades para que certos 'fios' e 'pontos' de liberdade e autonomia humana produzam efeitos que não sabemos, que são desconhecidos. Se há liberdade, existe também a possibilidade de fazer uso dela, para resistir às formas de dominação, para contestar, mudar ou desviar os rumos e, pelo governo de si, criar outras formas de governo para si. Assim, podem surgir 'furos' no 'tecido' da governamentalidade neoliberal que quer subjetivar a todos para que estejam encaixados a sua lógica e, desta forma, poder manter a seguridade necessária às suas tramas. Esses 'furos' podem se dar pelas *diferenças*, "afinal, o que há é apenas diferença, e a diferença sempre se dá como pura diferença" (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 109). São elas que desrespeitosamente os provocam. E é destes que podem surgir outras subjetividades, as quais estou chamando nessa Tese, como *subjetividades sensíveis às diferenças*. São subjetividades que apontam nos interstícios das pedagogias que a escola Cairu promove nos processos de inclusão escolar.

3.4.2 A governamentalidade na pedagogia pelos processos de subjetivação

A escola moderna soube colocar em funcionamento uma arte de governar que fez dela a mais importante “máquina de governamentalização” (VEIGA-NETO, 2001, p. 24). Ela funcionou (e funciona) desta forma porque soube articular muito bem a razão do Estado e as tecnologias necessárias para a produção de subjetividades nos processos de escolarização. Operou um poder incidindo sobre a ação dos outros, através de procedimentos, táticas e disciplinas, como uma estratégia de governo vinculada a um modelo de sociedade. Na modernidade, pelo poder disciplinar, projetou-se um governo sobre o indivíduo utilizando-se de técnicas de vigilância que, pouco a pouco, foram sendo insuficientes para dar conta da problemática do governo da população. Assim, outra modalidade de poder – o biopoder – desenvolveu técnicas de controle sobre os grupos humanos e suas condutas, pela governamentalidade.

Essas duas modalidades de poder (disciplina e biopoder) atravessam as subjetividades produzidas pelos processos educativos, para que a escola contemporânea desempenhe um papel crucial para o funcionamento do neoliberalismo. Embora pretenda obter pelos processos educativos, um '*homo discens*' - o sujeito competitivo -, não se pode falar de uma escola universal, igual para todos. As 'necessidades' e objetivos diferentes à escola, dependem de *para quem* ela se destina, fazendo com que não exista uma 'tipologia escolar contemporânea'. Veiga-Neto (2010), seguindo o pensamento de Bauman, explica que além do controle, a lógica disciplinar continua sendo muito mais importante na escola pública do que na escola privada. Isso porque, aqueles que frequentam a escola pública estão mais afastados das malhas do mercado, o que faz com que necessitem de mais disciplina, em comparação aos da escola privada, que se encontram muito mais seduzidos por ele, porque estão mais próximos do bem-estar proporcionado pelo consumo de bens e pelas exigências de status que sofrem. Para estes, o controle é a forma mais adequada para a condução das suas vidas, pois já estão capturados pelos jogos do mercado e já desenvolveram o desejo de fazer parte dele, enquanto que, para os da escola pública, a disciplina é imprescindível.

A pedagogia é o instrumento para governar desde a infância⁶³ produzindo subjetividades, como já fiz referência anteriormente, em acordo com o modelo social e econômico de sociedade. Pode-se dizer também, que a escola foi instituída para cuidar da educação da infância e da juventude, fixando-as a um conjunto de regras morais importantes à transformação dos indivíduos, em sujeitos. Até o século XVIII ela mantinha uma prática disciplinar de normalização e sujeição dos indivíduos, para realizar um certo controle social. Com a eclosão da problemática do *governo*, a escola intensificou sua ação sobre a liberdade do indivíduo e na condição de sua educabilidade; e também, nos processos de subjetivação, para fazer dele um sujeito capaz de autogovernar-se e conduzir sua vida em permanente processo de aprendizagem.

As mudanças que o problema da população produziu no *governo*, alterando tanto o poder pastoral, meticuloso e individualizado, quanto o poder disciplinar, para constituir um biopoder, produziram a necessidade de um outro homem. Um homem que pudesse governar-se, porque estaria no governo de si a condição para que o Estado pudesse governar menos. Foucault em sua obra, dedicou-se a mostrar essas mudanças que o exercício do poder foi produzindo, primeiramente, tratando-o sob um eixo político de governo de uns sobre os outros, ou seja, como uma relação com os outros. Mais adiante na sua obra, ele o deslocou para o governo sob o eixo da ética, tratando-o como uma relação do sujeito consigo mesmo e, é nesse eixo que a governamentalidade implica em *subjetivação*.

Embora, a questão do poder esteja colocada na obra de Foucault como elemento central, é sobre o *sujeito*, sobre uma 'ontologia de nós mesmos' que ele focou seu trabalho. Ele próprio reconheceu que, com a *História da Sexualidade*, a partir do final da década de 70, introduzia novamente o problema do sujeito que havia deixado de lado nos primeiros estudos (FOUCAULT, 2010a). Se antes estava mais ocupado com as formas que constituíam um sujeito: de conhecimento, com suas ligações ao saber; e de ação, pelo poder; a partir de "*Uso dos Prazeres*" e de "*Cuidado de Si*" (1977-1984), introduz as formas que levam o sujeito a se constituir

⁶³ Segundo Veiga-Neto (2015), governar a infância é educar as crianças, moldando sua alma, de maneira que o corpo fique preso a ela, tal o efeito possível para subjetivar a infância. O governo da infância se torna necessário para integrar aqueles que não estavam aí, aqueles que não estavam integrados a nossa cultura, a fim de que se integrem a nós. A educação sempre quer integrar alguém para dentro de um grupo social, por isso, ela é uma prática includente. A necessidade de governar a infância também está relacionada ao fato de que ela pode representar um perigo. Por ser algo novo, suscetível a discordar do que está posto e a produzir outras coisas, trazê-la para dentro da normatividade já estabelecida, é uma forma de garantir a seguridade.

pela moral e por uma ética. Nessa perspectiva analítica, seu interesse estava em mostrar o problema do sujeito e fazer uma “história dos modos de subjetivação/objetivação dos seres humanos” (CASTRO, 2009, p. 408), para saber como nos tornamos sujeitos.

Não nascemos sujeitos, de indivíduos nos tornamos sujeitos, por meio de práticas envolvidas em relações de poder, que Foucault nomeou como processos de subjetivação. A noção que ele nos coloca é a de que o sujeito é aquele que está “sujeito a alguém pelo controle e pela dependência”, e também, é aquele “preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”, o que faz com que em ambas as situações se sugira uma “forma de poder que subjuga e torna sujeito a” (FOUCAULT, 1995, p. 235).

São os processos de subjetivação que produzirão esse sujeito. Segundo Castro (2009, p. 408), eles se constituem em dois tipos de análise: o primeiro, os modos de objetivação, em que o “sujeito aparece como objeto de uma determinada relação de conhecimento e poder”; o segundo, como modos de subjetivação, identificado com a ética, como as formas em que o sujeito se relaciona consigo mesmo e é capaz de se constituir como sujeito de sua própria existência. Mas, é importante dizer que eles não são independentes, pois seus processos são mútuos.

Ainda sobre a subjetivação, Foucault diz que:

É a experiência, que é a racionalização de um processo ele mesmo provisório, que redundando em um sujeito, ou melhor, em sujeitos. Eu chamaria de subjetivação o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si (FOUCAULT, 2010a, p. 262).

Nesse sentido, esta Tese toma a pedagogia como indutora desses processos de subjetivação na escola, tanto para os professores quanto aos alunos. À medida que, uns agem sobre os outros, também cada um faz experiências sobre si e se re/constitui. Mergulhados em discursos e práticas pedagógicas que se dão por meio de relações de poder-saber, alunos e professores sofrem efeitos destes e acabam sendo 'fabricados' no seu interior.

Os saberes e as práticas pedagógicas que formam uma pedagogia (ou pedagogias) na escola, funcionam como “mecanismos de produção da experiência de si”, pois elas “estabelecem, regulam e modificam as relações do sujeito consigo

mesmo” (LARROSA, 1995, p. 44). Se um sujeito é fabricado no interior dessas práticas e discursos, não há neutralidade na pedagogia. Por isso, esse estudo se movimenta pelos processos inclusivos e pela pedagogia que se encontra intrínseca a estes, para saber sobre os efeitos que esta provoca para a produção de subjetividades que possam ser sensíveis às diferenças.

Pela pedagogia se produzem formas de experiência de si. Desta forma, ela:

[...] não pode ser vista já como um espaço neutro ou não-problemático de desenvolvimento ou de mediação, como um mero espaço de possibilidades para o desenvolvimento ou a melhoria do autoconhecimento, da autoestima, da autonomia, da autoconfiança, do autocontrole, da autorregulação, etc., mas, como produzindo formas de experiência de si, nas quais os indivíduos podem se tornar sujeitos de modo particular (LARROSA, 1995, p. 57).

As experiências de si formam a subjetividade, porque nelas o sujeito se observa, se narra, se julga, e nessa reflexão sobre si, ele é capaz de conhecer-se, e conhecendo-se, pode governar-se. A pedagogia faz tudo isso quando coloca em movimento suas práticas, porque ela está interessada num sujeito que cuide da sua liberdade, que a governe, tanto em relação a si mesmo, quanto em relação aos outros. Há uma governamentalidade na pedagogia, que diz sobre “um governo de si por si na articulação com as relações com o outro”. (FOUCAULT, 1997, p. 111). As práticas de docência relatadas pelas alunas do Curso Normal em seus relatórios de estágio apresentam essa governamentalidade operando pela pedagogia:

“Pediram se mudou alguma coisa em mim desde que comecei a fazer o estágio. Com todas as letras posso dizer que tudo mudou [...] minha forma de pensar, meu jeito de agir. Esse foi o melhor estágio que eu poderia ter feito. Não só ensinei, como aprendi muito, [...]”
(aluna do Curso Normal).

(Relatório de estágio. 2015)

A pedagogia funciona mediante dispositivos pedagógicos, que Larrosa (1994, p. 57) define como sendo “qualquer lugar” ou mesmo “práticas” que proporcionem aos sujeitos “aprender ou modificar as relações que estabelecem consigo”. Estas práticas atuam no sentido de constituir ou transformar a maneira como o sujeito se vê, como se descreve, como se julga. Elas formam um processo de subjetivação que, para Foucault, transforma o ser humano em sujeito de um modo particular.

As práticas pedagógicas desenvolvem processos de subjetivação porque levam os sujeitos a pensarem sobre si, a refletirem sobre seus pensamentos e atitudes, mexendo com as experiências que têm de si. Pude observar também, esse

processo operando sobre as crianças do primeiro ano da escola Cairu, durante o acompanhamento que fiz das aulas nessa turma, no segundo semestre do ano de 2015, conforme a descrição⁶⁴ abaixo:

Na rodinha, professora e alunos conversam sobre alguns 'acordos' que haviam firmado na semana anterior, a fim de melhorar as atitudes em relação aos colegas e às aulas. A professora lê em voz alta, nominando cada um dos alunos e seu 'acordo', para questionar se foi atendido ou não:

- *(Tiago) Fazer os temas?*
- *(Felipe) Prender os cabelos?*
- *(Lucas) Não bater nos colegas?*
- *(Carol) Trazer as atividades?*
- *(Janaína) Correr na chuva?*
- *(Tamires) Não falar palavrão?*
- ...

Semanalmente, às segundas-feiras, as crianças são conduzidas a refletirem sobre as próprias atitudes e a analisar as dos colegas. Oralmente, cada aluno se manifesta individualmente sobre si diante dos colegas e da professora. E, a cada semana, pergunta-se: *'O que podemos melhorar?'* Segue-se um 'exame individual', acompanhado do silêncio e da atenção de todos, que aguardam sua vez para se pronunciar diante dos colegas e da professora, sobre o que podem melhorar na próxima semana. Surgem pronunciamentos como:

- *(Tiago) "Falar baixo".*
- *(Lucas) "Pentear os cabelos".*
- *(Felipe) "Não subir nas árvores".*
- *(Carol) "Melhorar a letra".*
- *(Janaína) "Fazer os temas".*
- *(Tamires) "Parar de furar a fila".*
- *(Joel) "Melhorar a leitura".*
- *(Jonas) "Respeitar a professora".*
- *(Letícia) "Deixar o batom e o perfume na mochila".*

(...)

Após todos terem falado, aguardam pacientemente que todos assinem os acordos registrados no caderno da professora, os quais serão retomados na semana seguinte. Guardam as almofadas utilizadas na rodinha e se abraçam desejando 'boa aula'.

Assim, procedeu-se durante 5 semanas. Todos participavam com atenção na rodinha e, em alguns momentos, eram interpelados pelos colegas com sugestões e cobranças sobre o que necessitavam melhorar, as quais eram aceitas, sem muita oposição ou contrariedade. A professora também os ajudava a avaliar e expressar o que seria necessário melhorar. Formavam um diálogo, sem ofensas, mas de escutas e constrangimentos.

(Diário de campo. Aula do dia 19/10/2015).

Essa prática pode exemplificar como a pedagogia desencadeia processos de subjetivação que levam as crianças a fazerem um 'exercício' para a experiência de si, como num jogo com a verdade. Para falar sobre si, cada criança precisou saber sobre si, pensar sobre si, olhar para si, ver-se, para poder narrar-se, e assim, estabelecer uma relação com a verdade, diante dos outros. Embora, as crianças ainda não tenham uma capacidade moral de analisar a si próprias e colocar em

⁶⁴ Em certas ocasiões opto pela 'descrição', como forma de apresentar a materialidade, por entendê-la como a maneira mais adequada para transcrever minhas anotações e reflexões do diário de campo, produzidas, a partir da observação participante.

juízo sobre suas ações, entendi essa prática como um 'exercício' de poder sobre si mesmas, o qual me surpreendeu ao observá-lo. O poder de uns sobre os outros (professora e alunos) e o poder que cada criança desenvolvia sobre si era, de certa forma, visível naquela cena. Pude percebê-lo ao observar as reações de atenção, concentração e introspecção das crianças sobre si, e a expectativa para narrar-se diante dos demais, ou seja, para dizer uma verdade sobre si. Era como se soubessem que não está bem ser o que estão sendo, pois diziam sobre como poderiam vir a ser durante a semana que se iniciava⁶⁵. O que pude presenciar durante as cinco semanas em que acompanhei as aulas do primeiro ano, de forma tão focada, tão detalhada, tão concentrada, permitia-me observar um esforço infantil para poder dizer de si, para dizer uma verdade sobre si diante do juízo que os demais colegas formavam sobre quem narrava a si. Porque não bastava dizer-se, sabia-se que os outros fariam juízo de si, porque também eles sabiam sobre quem falava uma verdade sobre si.

Larrosa (1994, p. 57) nos diz que “o ser humano, na medida em que mantém uma relação reflexiva consigo mesmo, não é senão o resultado dos mecanismos nos quais essa relação se produz e se medeia”. Esse parece ser o objetivo de tal dinâmica instituída na turma, ou seja, colocar em funcionamento uma pedagogia para atuar de modo individual e coletivo, porém, sistematicamente, a ponto de produzir subjetividades. Como toda ação pedagógica ou didática tem um objetivo, há nessa dinâmica um interesse na produção de um certo sujeito.

Essa produção do sujeito está relacionada com o que Foucault chama de 'tecnologias do eu', ou seja, as formas como o sujeito é levado a estabelecer uma relação consigo mesmo. São técnicas que:

[...] permitem aos indivíduos efetuarem, sozinhos ou com a ajuda de outros, um certo número de operações sobre seus corpos e suas almas, seus pensamentos, suas condutas, seus modos de ser, de transformarem-se a fim de atender um certo estado de felicidade, de pureza, de sabedoria, de perfeição ou de imortalidade (FOUCAULT, 2008c, p. 48. Tradução minha).

Os movimentos de reflexão que as crianças fizeram, funcionam como uma técnica de si que opera sobre seus corpos e sobre suas almas. Elas são levadas a pensar sobre sua conduta e nas possibilidades de alterá-la para alcançar um estado desejável, tanto pelos outros quanto por elas próprias, que poderão sentir o prazer e

⁶⁵ Esta dinâmica era realizada semanalmente e tinha um caráter avaliativo e propositivo, ou seja, as crianças avaliavam suas atitudes da semana anterior para propor mudanças de comportamentos na próxima semana.

a satisfação de serem aceitas no grupo. Elas agem como se estivessem fazendo uma “reflexão sobre os modos de vida, sobre as escolhas de existência, sobre o modo de regular a sua conduta, de se fixar a si mesmo fins e meios” (FOUCAULT, 1997, p. 112). Seguem a uma vontade de obter a capacidade de auto conduzir-se.

Assim, as pedagogias ao produzirem formas de experiências de si, produzem sujeitos. O sujeito não existe antes dela, ele é produzido em relações mediadas pelo poder de uns sobre os outros e do próprio sujeito sobre si. E o que se produz é um tipo de sujeito, dependendo das experiências que as práticas vividas são capazes de provocar.

II PARTE

EFEITOS DE UMA GOVERNAMENTALIDADE NAS PEDAGOGIAS

Nessa segunda parte, empreendo esforços para mostrar os efeitos dos *enunciados* das diferenças nas pedagogias da escola, e ainda, que subjetividades elas estão produzindo. Meus objetivos são mostrar os efeitos de uma governamentalidade⁶⁶ que perpassa as pedagogias da escola, na condução dos processos de inclusão escolar, para poder compreender como *enunciados* sobre as diferenças se manifestam como uma linha em fuga do dispositivo da inclusão escolar.

No capítulo 4, trato do dispositivo da inclusão escolar produzindo uma pedagogia que leva à produção de *subjetividades inclusivas*. Estas são possíveis mediante processos de sensibilização e de normalização dos sujeitos com deficiências. No entanto, do dispositivo da inclusão escolar escapa um 'anúncio' sobre a questão das diferenças, o que me leva na sequência (no capítulo 5) a descrevê-lo e analisá-lo sob a compreensão de que se tratam de *enunciados* sobre as diferenças, que emergem em um entrecruzamento com a inclusão. Desta forma, confirmo minhas suspeitas de que há em funcionamento na escola, não uma pedagogia, mas pedagogias.

Antes, porém, coloco-me a investigar, na história da escola, emergências da inclusão, para compreender como pouco a pouco a questão das diferenças vai se cruzando com ela e tornando possível que os *enunciados* das diferenças possam existir agora, nessa escola.

No capítulo 5, ocupo-me em mostrar como é tecida uma pedagogia que sustenta esses *enunciados* das diferenças. Passo a lidar com eles para dizer sobre seus efeitos nesta pedagogia e, também sobre outras subjetividades que são produzidas por ela, as quais nomino como *subjetividades sensíveis às diferenças*.

⁶⁶ Essa governamentalidade está relacionada tanto ao eixo político, quanto ao da ética e da subjetividade que Foucault desenvolveu em sua obra. Pela política, a governamentalidade está presente na inclusão escolar como um imperativo do Estado neoliberal que opera uma lógica de governo sobre todos e sobre cada um, capturando-os para que esse imperativo se efetive. Pela ética ela se manifesta nos processos de subjetivação que as pedagogias produzem mediante a condução das condutas, seja pelo governo de uns sobre os outros, seja pelo governo de si.

4. O DISPOSITIVO DA INCLUSÃO ESCOLAR NAS PEDAGOGIAS DA ESCOLA

Nesse capítulo, meu objetivo é mostrar como o dispositivo da inclusão escolar opera uma governamentalidade sobre as pedagogias da escola Cairu e acaba produzindo *subjetividades inclusivas*. Essa expressão é proposta por Menezes (2011) para explicar um tipo de sujeito produzido na contemporaneidade pela ação do Estado neoliberal, que tem como centro de suas ações, o mercado. Os estudos dessa pesquisadora nos mostram que a governamentalidade neoliberal que atua na contemporaneidade age sobre a escola e suas práticas transformando-a em “uma maquinaria de normalização para a produção de tipos específicos de sujeitos” (MENEZES, 2011, p. 171) que, ao fim e ao cabo, produzem um modo de vida que fortalece uma racionalidade de Estado neoliberal. No entendimento dessa pesquisadora, as *subjetividades inclusivas* são:

[...] aquelas que se ocupam de si e dos outros para que tenham condições de investimento em si na busca do desenvolvimento de habilidades, competências e aprendizagens, a partir da racionalidade neoliberal, procurando incluir-se nas redes de consumo dessa sociedade e nelas permanecer. São subjetividades que não poderão cessar nunca de se autoinvestir, afinal, a iminência da exclusão os acompanhará permanentemente; por isso, o que se busca é a condição de conquista de um estado inclusivo, e não de uma condição de inclusão [...] (MENEZES, 2011, p. 33).

É pela inclusão, como um imperativo estratégico de Estado, que a escola e suas pedagogias produzem sujeitos capazes de incluir, não só as pessoas com deficiências, mas qualquer um. As pedagogias são o terreno fértil para o dispositivo da inclusão se colocar como uma 'máquina que produz subjetivações' e atuar como uma 'máquina de governo' (AGAMBEN, 2009, p. 46). São formas de *governo* de uns sobre os outros e, como tal, são modos de agir sobre “o eventual campo de ação dos outros”, que objetivam “dirigir a conduta dos indivíduos” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Elas atuam tanto segundo o eixo coletivo (político) da governamentalidade, quanto o eixo individual (ético). O governo que ocorre sob suas práticas é tanto sobre os outros, quanto em relação ao sujeito sobre si.

As subjetivações produzidas pelas pedagogias seguem um princípio de que “a inclusão opera sobre qualquer sujeito e não mais somente sobre alguns sujeitos

considerados anormais, excluídos, delinquentes, deficientes, etc.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 120). Seguindo as justificativas desses autores, isso faz com que todos sintam-se responsáveis pelos outros, ou seja, que todos devam estar abertos para o outro e, de certa forma, “todos são parceiros e corresponsáveis, juntamente com o Estado, pela inclusão, pela educação, pela saúde, pela empregabilidade e pela permanência de todos nos fluxos sociais e econômicos” (VEIGA-NETO; LOPES, 2013b, p. 120-121).

A emergência da inclusão escolar, tal como a escola Cairu vive hoje, sustentada pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, é uma singularidade desse tempo que representa uma descontinuidade da história. Quando escolhi esta escola para torná-la campo de pesquisa, considerei suas marcas históricas que mostravam como os efeitos de uma governamentalidade, em diferentes épocas, levaram-na, no momento atual, denominar-se uma 'escola inclusiva'. Esta escola surgiu antes mesmo da emancipação do município de Santa Rosa e traz consigo uma profícua história de educação, não só para este município, mas para toda a região em que se insere geograficamente. Nessa história, identifiquei algumas condições que fizeram com que ela vivesse diferentes processos de inclusão, os quais foram pouco a pouco tornando possível que, hoje, se encontre tão capturada pela inclusão das pessoas com deficiências. Assim, retomo inicialmente nesse capítulo, as marcas históricas da inclusão no contexto da escola Cairu como possibilidade para compreender como ela se intitula hoje, uma escola 'inclusiva'.

Na sequência, meus esforços são para mostrar a governamentalidade que o dispositivo da inclusão continua operando nas pedagogias da escola nos dias de hoje. Sob uma biopolítica, o dispositivo da inclusão abre três linhas produtivas que não seguem posições valorativas, mas que se cruzam: a primeira, orienta a inclusão como um processo de sensibilização que produz *subjetividades inclusivas*; a segunda, trata da inclusão que normaliza e conduz o outro ao mesmo; e a terceira, abre possibilidades para pensar a questão das diferenças na escola.

Para mostrar essas três linhas⁶⁷ que o dispositivo da inclusão tece sobre as pedagogias da escola, faço uma busca sobre as práticas da escola em geral, dos professores e dos alunos. Assim, destas linhas é a terceira que faz escapar meu

⁶⁷ Essas 'linhas' se identificam com os 'fios' mencionados na organização da materialidade, na seção 2.2 *Caminhos e estratégias*, especialmente, na organização dos Quadros 3, 4 e 5.

pensamento para olhar em torno da produtividade do dispositivo da inclusão para pensar as diferenças na escola. Olho para esta linha como uma brecha que, ao indicar um 'anúncio' sobre as diferenças, faz emergir *enunciados* que agem sobre as pedagogias, produzindo *subjetividades sensíveis às diferenças*.

4.1 MARCAS DA INCLUSÃO NAS PEDAGOGIAS DA ESCOLA

Como um dispositivo biopolítico, a inclusão adentrou nesta escola colocando em funcionamento um governo que, pelas suas pedagogias, foi investindo na sensibilização dos sujeitos para que se envolvessem com ela em todos os espaços da escola e nas salas de aula. Pode-se dizer que hoje há uma 'atmosfera' de inclusão na escola, possível de ser observada nas suas pedagogias, desde os documentos que apresentam o planejamento escolar, até as práticas em sala de aula. No entanto, ao mesmo tempo, também se percebe um 'anúncio' sobre a questão das diferenças, que se apresenta como 'valorização' e 'respeito às diferenças'.

Para dizer sobre esse momento atual da escola, penso ser importante trazer marcas históricas de uma governamentalidade que foi conduzindo-a ao ponto de ser considerada como uma escola pública referência na região, até reconhecer-se, nos dias de hoje, como uma 'escola inclusiva'. Para isso, pretendo nessa seção, fazer uma descrição histórica das práticas da escola para mostrar como foram possíveis certas condições à inclusão. Porém, esclareço que ao fazer essa descrição, não busco sinais para dizer sobre coisas que estão submersas, ou escondidas, mas sim, sobre aquilo que está expresso nas suas práticas, naquilo que se diz ou se faz nas suas pedagogias. Assim, na esteira da perspectiva foucaultiana, tomo o registro de suas práticas considerando-os como monumentos⁶⁸, e não simplesmente, como documentos.

O envolvimento da escola Cairu com a inclusão de alunos com deficiência ocorreu, inicialmente, com uma classe especial para surdos no ano de 1998 que funcionou até 2008. Em 2009, era a única escola estadual na cidade de Santa Rosa

⁶⁸ Em *Arqueologia do Saber* (2013a), Foucault explica que a história sempre tratou os documentos como uma voz reduzida ao silêncio, mas decifrável. Sua crítica aponta um pensamento sobre eles. Para Foucault, os documentos são como monumentos que nos possibilitam reconhecer em profundidade o que tinham sido, sob quais discursos estavam integrados e como se relacionavam a conjuntos de poder e saber de uma época.

a possuir sala de recursos multifuncionais para oferecer o atendimento educacional especializado. Isso a tornava uma escola referência para a educação especial porque atendia alunos de outras escolas.

Foi tomando conhecimento sobre a realidade atual da escola em suas aproximações com a inclusão escolar que compreendi porque ela estava se intitulando 'escola inclusiva'. Um conjunto de ações davam contorno a essa caracterização. Em 2013, a escola recebeu premiação de primeiro lugar na etapa estadual da Feira Estadual de Ciência e Tecnologia das Escolas Técnica do Rio Grande do Sul, pela apresentação de trabalhos sobre a produção de *audiobooks*⁶⁹, os quais foram motivados devido à sensibilização dos alunos do curso (noturno) Técnico em Publicidade⁷⁰ em relação à situação de alunos cegos dos anos iniciais da escola. Essa aproximação provocou nos professores e alunos a discussão sobre a comunicação dos deficientes visuais e a necessidade da tecnologia assistiva na educação destes, e também às demais pessoas da comunidade. A escola também realizou investimentos significativos na acessibilidade, qualificando espaços com rampas, orientação tátil, banheiros adaptados, corrimões, além de adquirir materiais pedagógicos, tais como: lupas eletrônicas e *softwares* para uso nos computadores. Todas essas questões foram estratégias pensadas e concretizadas pela própria escola, a fim de fortalecer o processo de inclusão dos seus alunos.

Em 2015, estavam matriculados no atendimento educacional especializado 32 alunos com deficiência, do ensino fundamental e médio, sendo 22 da própria escola e 10 alunos de outras 05 escolas. Atualmente, possui 02 salas de recursos multifuncionais estruturadas com equipamentos e materiais pedagógicos adequados, recebidos do governo federal e estadual, e outros adquiridos pela própria escola. Estas salas estão sob a responsabilidade de 03 professoras especializadas e, até o presente momento (desde 2009), 08 alunos concluíram o ensino médio e 02 obtiveram a titulação para o exercício no magistério pelo Curso Normal, em nível médio.

⁶⁹ *Audiobook* é uma tecnologia assistiva. É um complemento ao livro em braille, é um livro em áudio, também chamado de livro falado. Uma marca do *audiobook* é a dramatização da leitura, às vezes, feita por mais de um locutor, contando com sonoplastia (trilha sonora e efeitos especiais), ambientando a obra e orientando a interpretação.

⁷⁰ Em 1982, existia como Formação Básica Profissional na área de Comunicação e Artes; em 2001, como curso profissionalizante na mesma área; em 2007, como curso Técnico Profissionalizante; e em, 2012, passou a ser Curso Técnico em Publicidade.

Nos momentos em que estive próxima desse espaço escolar⁷¹, acompanhei seus movimentos em torno da revisão e reorientação da sua proposta pedagógica e dos seus planejamentos de ensino; da formulação de proposta de formação continuada aos professores; da re/organização da sala de recursos multifuncionais; das transformações arquitetônicas para a acessibilidade; da produção de tecnologia assistiva; e, inclusive, da formação de professores para o ensino específico aos alunos com deficiências. Havia, portanto, um conjunto de práticas que intensificavam o discurso da inclusão escolar que, imperativamente, tomava força no interior da escola. Porém, como em um cruzamento a esse discurso também observava que se dispersava um *enunciado* sobre a questão das *diferenças* que, por ora, produziam-me inquietações.

Porém, para dizer das razões que me levaram a perceber a produtividade investigativa a que me propunha nessa escola, apresento um pouco da história que a constituiu no cenário atual. Decidi por esse movimento de pesquisa para compreender as condições de possibilidades que fizeram existir suas capturas pelos processos de inclusão, chegando ao ponto em que, hoje, nesse tempo e nesse lugar, seja possível observar um *enunciado* sobre as *diferenças*.

O que apresento como história da escola foi o que encontrei como documentos em seus arquivos históricos, os quais exigiram-me esforços para tomá-los como 'monumentos'. Esses documentos não são “uma matéria inerte, a partir da qual a história trata de reconstruir o que os homens disseram ou fizeram” (CASTRO, 2009, p. 125) mas, acontecimentos que se dão em séries, seguindo certas condições que os tornam possíveis e necessários num certo tempo e lugar.

Na busca pela materialidade histórica, deparei-me com o vídeo⁷² *Cairu – 90 anos!* uma história contada com relatos e depoimentos de professores, alunos, ex-alunos, pais de alunos e funcionários. Segundo o relato de uma professora entrevistada neste vídeo, a história da escola Cairu – Instituto Estadual de Educação Visconde de Cairu –, confunde-se com a do município de Santa Rosa, pois “ela é mais velha que a emancipação política do próprio município” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU, 2011), datada em 1931.

⁷¹ Em 2013 desenvolvi um projeto de extensão universitária nesta escola, sobre o processo de inclusão e as articulações pedagógicas entre a sala de aula comum e a sala de atendimento educacional especializado.

⁷² Vídeo produzido pelos alunos do Curso Técnico em Publicidade, no ano de 2011 em comemoração aos 90 anos da escola Cairu.

“Em 1914 (Santa Rosa) era uma pequena vila ocupada por madeireiros, ervateiros, contrabandistas [...] A vila era sede do Distrito de Santo Ângelo, a sede 14 de Julho. Antes da criação da Colônia de Santa Rosa, em 1915, era habitada por uma série de pessoas que passavam por aqui. Em 05 de janeiro de 1915 foi criada oficialmente a Colônia Santa Rosa, cuja sede ficava no povoado 14 de Julho. Em 1921 foi criado o Grupo Escolar da Sede (escola Cairu). O Decreto de 10 de dezembro de 1921 cria o Grupo Escolar da Sede no povoado denominado 14 de Julho com sede na Colônia de Santa Rosa, município de Santo Ângelo. Mais tarde terá o nome de Grupo Escolar Margarida Pardelhos. [...] Era uma escola com mais de 400 alunos. [...] Posteriormente (em 1953) foi instalada no centro da cidade (atual região central da cidade). Era um belo prédio [...] chamava-se Escola Normal Regional Visconde de Cairu [...] fez história importante, com excelentes professores, as professoras saíam muito bem preparadas. [...] Quando falamos no Cairu, falamos em excelência. [...] Uma infinidade de pessoas se dedicavam de corpo e alma à escola. A escola Visconde de Cairu foi um divisor de águas na história da educação em Santa Rosa (Professora. 2011).

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU, 2011)

Em 1921, a escola funcionava em dois turnos, em prédio próprio, com 4 salas de aula. Registros encontrados num caderno⁷³ escrito na década de 60, demonstram que até junho de 1943 não existiam outras salas além dessas. Após essa data foram construídas outras salas, as quais tratavam-se da cozinha e do refeitório como espaço para servir a alimentação aos alunos, mobilizando a comunidade para a manutenção desse serviço na escola. Em detalhe, o que chama atenção é a participação e a presença de autoridades no dia (23 de novembro de 1943) em que foi inaugurada a 'Sopa Escolar', tais como: o prefeito, a presidente da Legião Brasileira de Assistência e o apoio da Cruz Vermelha. Conforme este 'caderno de memórias', a partir desse ano, criou-se na escola o Círculo de Pais e Mestres (1943), “podendo assim a sociedade composta de professoras e pais, realizar o seu *grande e nobre plano de auxiliar a criança necessitada*” (caderno de memórias. Grifos meus). Entre outras organizações e 'instituições' da escola, encontra-se registrado nesse caderno o 'Caixa Escolar', que “embora seja a mais antiga de todas as instituições, não há nada no arquivo que diga o dia em que foi fundada”, mas registra que foram “inúmeros os serviços de assistência prestados aos alunos deste grupo” (caderno de memórias). E ainda, este mesmo caderno, menciona sobre uma 'Associação Cooperadora da Escola' que, em 1944 estava sendo cogitada para criação.

Nesse relato simples desse período de tempo, vejo a escola envolvida pelas práticas fomentadas pelo Estado liberal, sob o princípio de que o “Estado governa

⁷³ Denomino este caderno como 'caderno de memórias'. Trata-se de registros históricos da escola, organizados pela professora titular da escola, na década de 60, encontrado nos arquivos da escola.

demais”. Associando-se às práticas de caridade cristã, conduz a sociedade por uma *episteme* que tem o assistencialismo como '*um grande e nobre plano*', incorpora práticas filantrópicas para governar uma população, neste caso, protegendo e assistindo a criança pobre.

Em 1969, ao instalar-se num prédio novo de alto padrão à época (prédio de alvenaria, dois pisos, salas adequadas, pátios, biblioteca e outras instalações), no centro da cidade de Santa Rosa, a escola desenvolvia uma educação de 'excelência', conforme os depoimentos de professores e alunos, registrados no vídeo mencionado anteriormente. Num período em que a escola era só para alguns⁷⁴, ela dispunha de condições físicas, materiais e pedagógicas, que conferiam à escola pública um padrão elitizado. Destacava-se o ensino de música, reservado a um seletivo grupo que lhe concedia prestígio e relevância regional.

“Tínhamos uma escola maravilhosa, um palco, um auditório e um piano que foi doado à escola. Fazíamos uma seleção inicial para detectar discretamente os melhores alunos (as melhores vozes), para na próxima semana selecionar outros, novamente. Todos deviam cantar afinadamente. Todos uniformizados. Não podiam errar um tom. Para eles era um grande orgulho participar do Órfeão, porque se apresentavam em todas as comemorações da escola, desfiles da Pátria (desfilavam cantando na avenida) e comemorações fora da escola. Podemos dizer com muita satisfação que muitos músicos do Rio Grande do Sul pertenceram aos Rouxinóis do Visconde de Cairu”. (Ex. professora de música)

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU, 2011)

As práticas disciplinares podiam ser observadas tal como no depoimento da professora de música que indica a orientação adestradora e seletiva que capturava não só o corpo das crianças para participarem das atividades, mas também sua alma, pois, estando incluídas sentir-se-iam orgulhosas. Afinal, o alvo das práticas disciplinares não está no corpo, mas na alma. O corpo é a entrada do poder para chegar à alma, como possibilidade de autocondução do sujeito. Da mesma forma, a professora exercendo seu poder-saber sobre os outros também o exercia sobre si ao sentir-se satisfeita e, de certa forma, honrada, pelo trabalho realizado, que colocava a escola em destaque regional.

Vasculhando em busca de condições históricas que poderiam dizer sobre as possibilidades de ser uma escola inclusiva hoje, encontrei nos seus arquivos um relatório do Grêmio Estudantil que revela a participação de alunas normalistas no II

⁷⁴ A escola pública, caracterizando-se nessa época como uma escola elitizada, ainda não havia sido afetada pelos princípios de democratização do acesso, que se instauraram na sociedade brasileira a partir da década de 80.

Encontro Estadual de Normalistas, em 1970. Acerca das lutas dos estudantes, apresentavam os 'grandes problemas' que as normalistas enfrentavam à época, e entre estes, encontram-se dois, que destaco:

Problemas das normalistas:

- más condições da criança, tanto físicas como mentais e orgânicas;
- criação de classes especiais para crianças excepcionais;

(Arquivos da escola. Relatório do II Encontro Estadual de Normalistas. 1970)

São problemas que as alunas do Curso Normal identificavam por estarem envolvidas pela racionalidade tecnicista que o período de governo militar instalou no Brasil, fundamento de um projeto de desenvolvimento econômico que tomou a escola e o ensino como parte dos seus investimentos políticos econômicos. O movimento de integração social passou a compor as discussões na educação, ao mesmo tempo em que se propunha a inserção da pessoa com deficiência na sociedade de uma forma geral. Para tal, a escola deveria ser espaço do preparo da criança à vida em sociedade, com recursos e ambientes que proporcionassem o seu crescimento de forma adequada ao modelo em curso. Assim, já preconizava a Lei de Diretrizes e Bases, nº 4.024/61, que apontava o direito dos 'excepcionais' à educação, preferencialmente, no regime regular de ensino.

A manifestação implícita nas 'más condições' das crianças, já operava pela sua inclusão em classes especiais, com perspectivas de normalização. Aqui, a inclusão das crianças em classes especiais pode ser comparada ao modelo de controle da população que o Estado adotou no século XVIII para gerir o fenômeno da peste⁷⁵.

Analisando os registros – Atas – das reuniões dos professores constatei que a década de 70 ficou marcada pelas preocupações da escola, direcionadas às questões administrativas, tais como: às matrículas de alunos, à falta de professores, às taxas de contribuições para a manutenção da escola, às normas disciplinares, entre outras questões administrativas. Porém, na década de 80 é visível, nessa

⁷⁵ O problema da *peste*, ou o modelo de inclusão dos indivíduos pestíferos, é tratado por Foucault em *Os Anormais (2010b)*, como um dos grandes fenômenos de controle político que exerceu o poder de forma plena sobre a população. Substituindo o modelo da *lepra* que marginalizava, expulsava, reprimia e excluía os sujeitos doentes para que morressem a distância e longe do convívio, o modelo da *peste* é uma reação positiva, de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo de observação e do saber” (FOUCAULT, 2010b, p. 41). Era uma maneira de cuidar e, ao mesmo tempo, controlar a população evitando que o risco se propagasse.

mesma tipologia de registros, que as questões pedagógicas predominaram na pauta das suas discussões. Eram constantes as temáticas relacionadas ao planejamento escolar, à formação dos professores, aos processos de ensino, às relações entre professores e alunos, à função social da escola, entre outros, indicando preocupação com a inclusão de todos os alunos nos processos de aprendizagem. Isso evidenciava uma governamentalidade democrática⁷⁶ interessada em governar para formar o cidadão, a qual vai acompanhar a escola no decorrer da sua caminhada, de maneira propositiva, para construir estratégias de gestão do ensino e de inclusão de todos.

Nesse período, a inclusão das pessoas com deficiência não fazia parte das discussões dos professores, tendo em vista que as políticas nacionais de inclusão escolar apresentavam sutis indicações em relação à inclusão nas escolas regulares. As políticas educacionais, predominantemente, concentravam-se na educação geral, como forma de incluir todos na escola e na sociedade pelo viés da democratização ao acesso, à permanência na escola e à aprendizagem, como fruto das lutas sociais que emergiam em favor da 'educação para a cidadania'. Eram constantes as manifestações de interesses inclusivos na educação em geral, tendo em vista a construção de um currículo que contemplasse a educação para todos.

“Precisamos [...] fazer encaminhamentos para estudo do tema “Avaliação escolar” (Ata 02/82).

“Discutir a proposta metodológica da escola” (Ata 11/82).

“Queremos [...] estabelecer uma linha de ação que dê unidade ao trabalho da escola” (Ata 03/83).

“[...] discutir sobre o papel da escola e estabelecer uma linha de ação que dê unidade ao trabalho educativo” (Ata 03/83).

“Vamos [...] discutir as concepções de homem, de sociedade e de educação para traçar o perfil de educador e de educando para a escola” (Ata 08/88).

(Arquivo da escola. Atas das reuniões de professores)

⁷⁶ A Governamentalidade Democrática é um termo utilizado por Silvio Gallo (2012b) para falar de uma governamentalidade situada numa sociedade civil organizada dentro do Estado que, no Brasil, vem surgindo desde a década de 1980, com a promulgação da Constituição Federal de 1988. Como uma governamentalidade política é marcada por um conjunto de ações que pretende exercer um controle sobre os indivíduos, através da população. Trata-se de um poder sobre a população que leva os indivíduos a acreditarem que são livres, participativos e centrais no jogo democrático, ou seja, que são cidadãos de direito. Gallo (2015) explica que, mesmo parecendo um pleonasma, porque a governamentalidade só ocorre em sociedades democráticas, argumenta que a governamentalidade democrática só pode se dar a partir de dois princípios: *educação como direito e participação*. Esses pontos são fundamentais para que ela exista, pois, os indivíduos precisam ser subjetivados, transformados em cidadãos para serem governados. Nesse sentido, há uma biopolítica orientada para a cidadania.

As lutas pela democratização da escola que se fortaleciam no campo da educação foram criando condições para que esta escola introduzisse em seus propósitos de gestão administrativa e pedagógica um discurso sobre a inclusão e a cidadania. Foucault (2012), na sua aula inaugural proferida ao assumir no *Collège de France*, em 1970, anunciava sua hipótese de que:

[...] em toda sociedade a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade (FOUCAULT, 2012, p. 8-9).

Assim, o discurso de democratização que afetava a escola na década de 80 poderia ser entendido como um modo de gerir a população pela inclusão de todos (garantindo acesso e permanência na escola), evitando o possível risco social devido aos baixos índices de escolarização e do que a falta de educação da população poderia produzir na sociedade. Essa democratização aproxima-se de uma governamentalidade que se utiliza da liberdade para conduzir os sujeitos a serem cidadãos. Sílvio Gallo, ao explicar sobre a governamentalidade democrática, diz que:

A governamentalidade política é marcada, então, por um conjunto de ações, articuladas numa maquinaria de poder, que consiste em exercer um controle sobre os indivíduos, através do trabalho sobre as populações nas quais esses indivíduos estão inseridos, de modo que eles se acreditem cidadãos livres, participativos e peças centrais no jogo democrático (GALLO, 2012b, p. 59).

Sob essa perspectiva, apesar de reduzir, progressivamente, o número de alunos matriculados, a partir da década de 90, a escola Cairu foi ampliando e fortalecendo seu trabalho, propondo novos cursos, redimensionando os já existentes e ampliando projetos, até envolver-se, significativamente, com a inclusão escolar no ano de 2000, devido à classe especial para surdos em funcionamento.

Ainda em 1990, a escola recebeu um Centro de Atendimento ao Educando⁷⁷, mantido pelo governo estadual, com a finalidade de proporcionar serviços de saúde

⁷⁷ Os Centros de Atendimento ao Educando foram um programa de saúde escolar da Secretaria Estadual do governo do Estado do Rio Grande do Sul, criado na década de 60. Os centros funcionavam em escolas polo em alguns municípios e mantinham toda a estrutura de salas e consultórios equipados. Médicos, enfermeiros, odontólogos, neurologistas, nutricionistas, pedagogos, psicólogos, entre outros profissionais, concursados pela Secretaria da Educação, prestavam atendimento aos alunos do ensino fundamental. As suas famílias também participavam dos programas tendo acesso a palestras que abordavam diversos temas envolvendo a prevenção de doenças físicas e mentais das crianças e dos adolescentes.

física e mental às crianças (e suas famílias) para diminuir os impactos da pobreza e das deficiências, e proporcionar melhores condições de aprendizagem. Esta década é um período em que a escola sofre os impactos de uma política neoliberal que cresce no país e a educação vive seus efeitos. São anos marcados pela tensão provocada por uma política educacional neoliberal e a resistência dos professores mobilizados pelas lutas sindicais, às suas intervenções na escola.

A partir do ano de 2000, a escola intensificou as formas gerais de organização curricular ao elaborar, pela primeira vez, seu Projeto Político-Pedagógico, articulado com o Regimento Escolar e os Planos de Estudos. Até então, orientava-se por Regimentos outorgados pelo sistema estadual de ensino, pois a autonomia da escola, prevista na Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9.394 de 1996, ainda se encontrava em processo de implementação pelos sistemas de ensino.

O período entre 2000-2002 trouxe importantes discussões para que a escola repensasse suas finalidades, suas práticas e as relações de poder existentes em seu interior. Essas discussões ocorreram impulsionadas por um movimento pedagógico coordenado pela Secretaria Estadual de Educação, chamado *Movimento da Constituinte Escolar*⁷⁸. Em decorrência deste movimento, ela passou a adotar o planejamento coletivo, como metodologia para construir sua prática pedagógica, e o incentivo à participação na escola, como forma de intensificar a inclusão de todos. Desta forma, fortalecia a democratização da escola.

Nos excertos abaixo constam alguns princípios e diretrizes que constituíram as temáticas que sistematizaram as discussões das escolas, registrados no documento final da conferência estadual (em 2000), e que passaram a guiar as práticas da escola Cairu:

Temática 1: Educação: democracia e participação	
Princípios: [...] 3. Escola como espaço coletivo de construção de direitos e deveres (ética, valores, cidadania, responsabilidade), de exercício da democracia participativa, diálogo, justiça e igualdade.	Diretrizes: 1. Fortalecimento da participação da comunidade na escola e da escola na comunidade, qualificando a integração escola-família-sociedade, para o comprometimento de todos no processo

⁷⁸ A Constituinte Escolar foi um amplo movimento de discussão e reestruturação da escola pública para sua democratização. Definiu alguns Princípios e Diretrizes para que as escolas os utilizassem em seus planejamentos. Foi coordenado pela Secretaria Estadual de Educação/RS e desenvolvido no período de 1999 a 2002. Fundamentava-se sob cinco pressupostos: Educação como um direito, participação popular, dialogicidade, radicalização da democracia e utopia enquanto força motriz, impulsionadora da sociedade (RIO GRANDE DO SUL, 2000). É a partir destes que a escola adotou em suas práticas o planejamento coletivo e a organização temática do ensino, e por isso, a cada ano letivo, empenha-se para concretizar essa proposta de trabalho.

<p>[...] 5. Respeito à diversidade cultural, étnica, de gênero e opção sexual, religiosa e política.</p> <p>(Arquivos da escola. <i>Caderno Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual</i>, 2000, p. 33-35).</p>	<p>educativo. [...] 11. Planejamento participativo como instrumento de trabalho coletivo na escola.</p>
--	---

<p>Temática 2: Construção Social do Conhecimento</p>	
<p>Princípios: [...] 5. Escola fundamentada em valores humanistas (solidariedade, justiça social, honestidade, responsabilidade e respeito às diferenças, como condição da construção social do conhecimento).</p> <p>(Arquivos da escola. <i>Caderno Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual</i>, 2000, p. 36-38).</p>	<p>Diretrizes: [...] 11. Criação de mecanismos e espaços para apoio pedagógico aos alunos com necessidades educativas especiais, articulados à proposta pedagógica da escola.</p>

<p>Temática 3: Políticas Públicas e Educação</p>	
<p>Princípios: [...] 1. A educação de qualidade social, direito de todos e dever do estado, passa pela democratização do acesso e garantia de permanência e aprendizagem na escola pública, sem discriminação de qualquer natureza.</p> <p>(Arquivos da escola. <i>Caderno Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual</i>, 2000, p. 39-42).</p>	<p>Diretrizes: [...] 3. Articulação de políticas e programas suplementares à educação (bolsa-escola, renda mínima, etc.), que contribuam para a garantia do acesso e permanência na escola de estudantes com necessidades. [...] 10. Qualificação e formação de trabalhadores em educação para o atendimento às diversidades, democratizando o acesso à educação. 11. Construção de políticas efetivas de inclusão de jovens e adultos, estudantes com necessidades educativas especiais, indígenas e assentados, com provisão de recursos humanos, pedagógicos, tecnológicos e estrutura física. [...] 23. Construção de políticas públicas que garantam o acesso à educação aos estudantes com necessidades educativas especiais em modalidades que respeitem suas diferenças. 24. Articulação de políticas públicas de atendimento especializado na área da saúde aos estudantes com necessidades educativas especiais.</p>

De maneira articulada ao sistema de ensino estadual, a escola passou a empreender esforços para pensar seu currículo de forma articulada. Seguindo uma metodologia de planejamento coletivo, adquiriu como sistemática de trabalho, a definição de temáticas anuais para organizar suas práticas nos níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e nas áreas epistemológicas,

para cada ano letivo:

<p>2004 – O ser humano constituído pelas diferenças 1º trimestre: Somos iguais, mas diferentes: eu e minha história. 2º trimestre: Identidade e cultura: a comunidade, reflexo de nossos valores. 3º trimestre: Identidade social: em busca da felicidade.</p> <p>2005 – O indivíduo se constituindo como sujeito do universo 1º trimestre: Eu e as múltiplas interações com o universo. 2º trimestre: A compreensão do indivíduo do meio em que vive. 3º trimestre: A ação do indivíduo para melhorar o mundo e o universo.</p> <p>2006 – Conhecimento, criação, cuidado e trabalho para humanizar o mundo Educação Infantil – Viver na igualdade da diferença. Ensino Fundamental – Qualidade de vida e humanização. Ensino Médio– Trabalho e humanização. Curso Normal – Trabalho do educador e a humanização do mundo. Ensino Médio Noturno – Conhecimento e humanização.</p> <p>2007 – Comunidade escolar (Cairu): vivenciando atitudes e desenvolvendo ações humanizadoras.</p> <p>2008 – O significado de ser estudante no contexto social</p> <p>2010 –</p> <p>2011- Ser ético na convivência humana.</p> <p>2012-</p> <p>2013 – Educar para compreender.</p> <p>2014 – Educação: princípio do trabalho e da vida.</p> <p>2015 – Cairu: Educação e Responsabilidade.</p> <p>2016 – Incluir, Educar e Aprender.</p> <p>(Arquivos da Escola)</p>

Nessas temáticas observei a vinculação que se estabeleciam com a questão da inclusão e das diferenças. Essa forma de pensar o trabalho da escola, constitui uma 'pedagogia', que sob um referencial teórico-metodológico coloca em funcionamento uma governamentalidade democrática, como sugere Gallo (2012b). Ao organizar os processos de ensino com a participação de todos, conduz todos de forma controlada e em torno de objetivos que atuam segundo um governo de Estado que age sobre o modo como cada um conduz a si próprio nesse coletivo.

A partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que proporcionou a implantação de uma sala de recursos multifuncionais, em 2009, a escola foi redimensionando e fortalecendo o processo de inclusão escolar, afinal, as formas como organizou suas responsabilidades sociais e políticas, desde a sua criação a levaram a aproximar-se, cada vez mais, de práticas inclusivas. Tudo isso parece ter sido impulsionado pela Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008.

Assim, em 2011, a escola se intitulava como 'escola inclusiva', e isso se coloca para mim como uma questão a ser visitada, ou seja, a ser melhor observada, para saber o que acontece quando a escola se diz, ou deseja ser 'inclusiva', e coloca

esse propósito como condição geral para o currículo escolar. Afirmado pela gestão da escola, esse predicado toma a força de um poder que tende a conduzir a todos, mas, certamente, não obtém unanimidade, porque onde há poder, há resistências. A seguir, apresento alguns depoimentos de professores e da gestão da escola que estão relacionados à história da escola e às condições que foram lhe conduzindo para práticas inclusivas:

“Chegamos a ter dez turmas no ensino noturno...hoje isso vem reduzindo ano a ano”. (Ex diretor da escola/ 1998-2001)

“Há 18 anos atrás o Curso Normal era muito forte [...] tínhamos muitas turmas[...] em média 5 ou 6 turmas nos primeiros anos [...] turmas de formandas com mais de 100 alunas. A grande maioria das professoras que estão por aí, passaram pelo Cairu. Muitas estão em outros municípios e também em Santa Rosa”. (Ex diretora/ 2002-2008)

“Em 2000 pensamos num curso novo para a escola. Que curso poderíamos propor? O Cairu é uma escola pública e nós tínhamos que ser um espaço de oportunidades no sentido educacional e profissionalizante, inclusive para aqueles que não tinham condições de pagar um curso particular. Foi assim que pensamos o curso técnico na escola”. (Professor do Curso Técnico)

“Hoje, a escola é uma escola inclusiva [...] está aberta para as crianças com deficiência”. (Professora vice-diretora)

“Temos um grupo de teatro que iniciou em 1993. Temos um projeto da área de Códigos e Linguagens para trabalhar a expressão corporal das alunas do Curso Normal. Outros alunos também participam”. (Professora de Língua Portuguesa)

“O Curso Normal dá ênfase à educação especial e isso é muito importante para a formação de nossas alunas, futuras professoras”. (Coordenadora Pedagógica)

“Temos um trabalho importante com a música, como uma ferramenta nas aulas com as crianças de maneira que todos participam”. (Professor de Música)

(Arquivos da escola. Vídeo. 2011)

Ser uma 'escola inclusiva' faz parte dos desejos dessa escola: ser uma escola para todos, que garanta a aprendizagem para todos. Esse tem sido um firme propósito que a mantém, permanentemente, em discussão com os professores, para concretizar suas intencionalidades previstas no seu Projeto Político-Pedagógico:

Procura (a escola) atender os anseios da comunidade e promover a inclusão social, intervindo na formação de sujeitos capazes de comprometer-se com as mudanças necessárias para o bem comum; [...] ensinar e preparar os sujeitos para exercer a cidadania e o trabalho no contexto de uma sociedade complexa.

(Projeto Político-Pedagógico. 2015).

“A inclusão está em tudo, não está só na questão dos especiais (deficientes) ”. (Professora do Curso Normal)

“A inclusão é grandiosa, é imensa [...] é preciso ter um olhar complexo”. (Professora do Curso Normal)

“Precisamos ver quem está aprendendo e quem não está aprendendo, mesmo sem alguma necessidade especial, [...] às vezes, temos alunos que não estão aprendendo e não estamos cuidando disso. Como estão aprendendo aqueles que não têm necessidades especiais? O que estamos fazendo? Temos que ampliar nosso olhar para incluir aqueles alunos que têm dificuldade de aprendizagem”. (Professora do Curso Normal)

(Diário de campo. Formação de professores. 2016).

Nesse sentido, ainda quero destacar nessa subseção, a lógica da organização pedagógica dessa escola. Ela se empenha para a construção de um trabalho coletivo, que parte do Projeto-Político Pedagógico para encaminhar seus planejamentos de ensino nos diferentes níveis de ensino e áreas epistemológicas. Nessa organização, foi possível constatar pela definição de temáticas anuais que há uma governamentalidade atuando por intermédio de suas pedagogias que pressupõe como tarefa da escola, a educação de um sujeito inclusivo. Nesse desencadeamento em nível macro e micro é possível encontrar a visibilidade de pedagogias em funcionamento, no entanto, estou considerando a “impossibilidade intrínseca à intencionalidade educativa” (UBERTI, 2013, p. 1226). Por isso, embora eu compreenda que não há uma conexão direta e linear entre aquilo que se diz no Projeto Político-Pedagógico e o que se faz nas salas de aulas, porque os processos educativos ocorrem intermediados pela linguagem e há uma impossibilidade de a linguagem representar as coisas, compreendo que há uma perspectiva inclusiva que sustenta as pedagogias da escola.

Apesar de ter-me estendido nessa seção, considero esse movimento de pesquisa importante para apontar emergências da inclusão na história da escola. São práticas que vão mostrando como em diferentes momentos o discurso da inclusão foi tomando força até chegar ao ponto em que enunciados sobre as diferenças são colocados em circulação, como ocorre no momento atual da escola. Essas emergências são importantes porque eu não poderia tratar dos efeitos dos enunciados das diferenças, sem olhar para o processo de inclusão escolar. Afinal, é por meio deste, que a questão das diferenças passa a constituir as pedagogias da escola. Assim, na próxima subseção empreendo esforços para dizer sobre uma governamentalidade que atua nas pedagogias, e que se faz a partir do dispositivo da inclusão escolar, mas que está enredada com a questão das diferenças.

4.2 DAS LINHAS PRODUTIVAS DO DISPOSITIVO DA INCLUSÃO

Nessa seção, analiso as práticas da escola para mostrar como a inclusão escolar pode funcionar como um *dispositivo biopolítico* na contemporaneidade e, desta forma, produzir *subjetividades inclusivas*. Para isso, meu objetivo é mostrar três linhas produtivas abertas por ele nas pedagogias da escola:

- a) a inclusão que sensibiliza e produz subjetividades inclusivas;
- b) a inclusão que normaliza e conduz o outro ao mesmo;
- c) a inclusão que faz um ‘anúncio’ sobre as diferenças.

A partir dessas linhas, tomo a terceira – a inclusão que anuncia as diferenças – para concentrar meu olhar sobre a produtividade do dispositivo da inclusão em relação às diferenças. Esclareço que é sobre essa terceira linha que sigo a investigação dessa Tese, por considerá-la como aquela que me permitirá ver no dispositivo da inclusão, uma fissura para a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. No entanto, não poderia seguir por ela desconsiderando seu cruzamento com a sensibilização à inclusão e à matriz da racionalidade das pedagogias que se ocupam em conduzir o outro ao mesmo.

Para isso, retomo os estudos de Foucault sobre o dispositivo da sexualidade⁷⁹, na tentativa de encontrar neste, uma forma de guiar meu olhar sobre a inclusão escolar, enquanto um instrumento de saber-poder que operou um biopoder sobre a população e sobre o indivíduo, governando e produzindo processos de subjetivação.

⁷⁹ Para falar do dispositivo da sexualidade, Foucault a toma como um ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder dotado de grande instrumentalidade, pois era “utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias” (FOUCAULT, 2003a, p. 98). Ele a denomina como um dispositivo histórico, como uma rede trançada na superfície, por um conjunto de práticas, discursos e técnicas que estimulam corpos, intensificam prazeres, incitam o discurso, formam conhecimentos, reforçam o controle, encadeando-se uns aos outros, segundo estratégias de poder e de saber (FOUCAULT, 2003a p. 100). As sociedades ocidentais o instalaram a partir do século XVIII, por considerarem que o dispositivo anterior – dispositivo da aliança – era insuficiente para cuidar das relações de sexo, devido aos novos processos econômicos e estruturas políticas que inauguravam nesse tempo. O dispositivo da aliança era insuficiente porque não mais era suficiente seguir um sistema que definia o que era permitido, o que era proibido, ou que era ilícito, para cuidar da reprodução da população sob os desígnios da lei. As mudanças sociais precisavam de um outro poder. O dispositivo da sexualidade responderia a esse problema porque ele funciona de acordo com “técnicas móveis, polimorfos e conjunturais de poder” que engendra uma “extensão permanente dos domínios e das formas de controle” (FOUCAULT, 2003a, p. 101). Assim, a razão de ser do dispositivo da sexualidade não estava na reprodução, no sexo em si, mas na sua capacidade de “proliferar, inovar, anexar, inventar, penetrar nos corpos de maneira cada vez mais detalhada e controlar as populações de modo cada vez mais global” (FOUCAULT, 2003a, p. 101).

O dispositivo da sexualidade tornou-se um dos mais importantes para caracterizar a era do biopoder – um poder sobre a vida –, que se iniciou no século XVIII, encaminhando-se por uma razão de Estado, que passou a se utilizar de uma nova arte de governar – a *biopolítica*⁸⁰. Foucault⁸¹ (1997) nomeou a *biopolítica* “como uma maneira pela qual se tentou racionalizar os problemas propostos à prática governamental pelos fenômenos próprios a um conjunto de seres vivos constituídos em população: saúde, higiene, natalidade, raças [...]” (p. 89). Assim, a biopolítica envolve um governo interessado nas relações de coexistência e nas condições de existência da vida da população, produzindo e delimitando modos de vida.

Com o nascimento das ciências humanas, nesse mesmo período, a sexualidade tornou-se objeto de um poder que já vinha sendo operado sobre o indivíduo desde o século XVI-XVII. Ela agiu sobre os modos de existência, controlando a produção de corpos e subjetivando os indivíduos. Sob os efeitos de uma biopolítica, o sexo não seria mais calado ou obrigado a esconder-se, e sim, conduzido por uma 'explosão discursiva' que poderia advir de diferentes lugares, tais como: da religião, da ciência, da moral, da lei. Essa colocação do sexo em discurso veio acompanhada de um biopoder interessado na regulação da vida dos indivíduos e da população. Porém, com uma concepção de poder diferente ao da soberania e da disciplina, era um poder que pensava, ao mesmo tempo, 'o sexo sem a lei e o poder sem o rei', porque agia por meio de um poder sutil da técnica, da normalização e do controle da liberdade, disperso na sociedade, na família e na escola.

Gadelha (2013), ao discutir sobre a forma de repressão da sexualidade no

⁸⁰ A biopolítica, como uma arte de governar, é uma modalidade de poder que se organiza a partir do século XVIII, com o 'descobrimto' da população. O interesse pelo governo da vida da população começa quando se percebe que a “relação de poder com o indivíduo, não deve ser simplesmente uma forma de sujeição que permite ao poder tomar dos sujeitos bens, riquezas e, eventualmente, seu corpo e seu sangue, mas que o poder deve exercer-se sobre os indivíduos, uma vez que eles constituem uma espécie de entidade biológica que deve ser levada em consideração, para utilizar essa população como máquina para produzir, para produzir riquezas, bens, para produzir outros indivíduos” (CASTRO, 2009, p. 59-60).

⁸¹ O conceito de biopolítica não tem em Foucault sua primeira utilização. Outros teóricos, entre eles, Giorgio Agamben e Roberto Esposito também o utilizaram, porém, privilegiando a perspectiva do direito, da economia e da medicina moderna. Foucault quando fala da biopolítica, o faz referindo-se à racionalização dos problemas da prática governamental sobre a vida biológica da população (CASTRO, 2015). Biopolítica é um termo que Foucault usou pela primeira, em outubro de 1974, quando fez uma Conferência no Rio de Janeiro, sobre a medicina social. Posteriormente, retomou o termo nos cursos *Em Defesa da Sociedade* (1975-1976), *Segurança Território e População* (1977-1978), *Nascimento da Biopolítica* (1978-1979) e em *A Vontade de Saber* (1976).

século XVIII e os efeitos que se projetaram dela, cita essa 'explosão discursiva' acerca do sexo, fazendo referência à sexualidade como um dispositivo, que deflagra o sexo em discurso, tornando-o “objeto de interesse público” (p. 70). Como um dispositivo, capturou a todos, estendendo saberes e poderes sobre os indivíduos, por intermédio de discursos, que foram pouco a pouco produzindo um sujeito. A sexualidade tornou-se uma referência na produção de verdades e de subjetividades. Os saberes produzidos a partir dela, eram saberes sobre o sujeito que, agindo profundamente sobre ele, delimitavam identidades e produziam subjetivações. Faziam do indivíduo, um sujeito, tal como Foucault (1995) definiu: um sujeito submetido ao outro pelo controle e pela dependência, e sujeito preso à sua própria identidade pela consciência ou conhecimento de si.

Da mesma forma, ou de maneira semelhante, hoje também existe um interesse de todos pela inclusão, ou seja, podemos dizer que a inclusão é de interesse público. Seja porque um conjunto de discursos morais e éticos se disseminam, inclusive midiaticamente, e atingem princípios próximos à moral cristã da população, seja porque interesses econômicos veem no indivíduo com deficiência a possibilidade de torná-lo produtivo. Do discurso jurídico temos um imperativo da lei que obriga as escolas a aceitarem crianças com deficiências; do discurso midiático a inclusão é 'moda', é o 'normal'; do discurso dos direitos humanos, é direito de todos estar na escola; do discurso das ciências, há possibilidades, desde que sejam feitos ajustes de ordem pedagógica, clínica e psicológica. Sendo de 'interesse público' a inclusão é tarefa de todos. Desta forma, a biopolítica contemporânea tem interesse em trazer todos para um controle social e econômico, diminuindo riscos e perigos à população, tanto para aqueles indivíduos que possuem deficiências, quanto àqueles que convivem com elas.

Segundo os estudos de Foucault, a sexualidade tinha, prioritariamente, na família o *locus* para o desenvolvimento de suas estratégias de poder-saber, a fim de responder a um problema específico relacionado ao sexo, mas no século XVIII “nasce uma incitação política, econômica, técnica a falar do sexo” (FOUCAULT, 2003a, p. 26). Isso provocou um deslocamento do discurso do espaço contido e privado - a família -, para outros espaços e, em vez de escondê-lo, uma quantidade de aparelhos foram inventados “para dele falar, para fazê-lo falar, para obter que fale de si mesmo, para escutar, registrar, transcrever e redistribuir o que dele se diz” (FOUCAULT, 2003a, p. 35). Porém, não mais unicamente vinculado a questões

morais, mas como um objeto de racionalização, ou seja, como “uma coisa que não se deve simplesmente condenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, administra-se” (FOUCAULT, 2003a, p. 27). Assim, também pode-se dizer sobre a anormalidade que estava fora da escola comum, que ficava circunscrita às condições familiares, ou então, segregada em outros espaços, agora é trazida para dentro das escolas comuns e passa a ser gerida, como população. Para isso, incidem-se processos de normalização que convergem poder e saber sobre a anormalidade, sensibilizando e subjetivando professores, alunos e familiares pela inclusão daqueles que possuem deficiências.

No livro *A Vontade de Saber* (2003a), Foucault trabalha o dispositivo da sexualidade, situando-o no século XIX, ao investigar como ela (a sexualidade) foi atravessada por procedimentos de um poder que “funcionam, não pelo direito, mas pela técnica, não pela lei, mas pela normalização, não pelo castigo, mas pelo controle, e que se exercem em níveis e formas que extravasam do Estado e de seus aparelhos” (FOUCAULT, 2003a, p. 86). Pelo dispositivo da sexualidade, os procedimentos adotados não pretendiam conter o sexo nem negar conhecimentos sobre ele, mas produzir 'discursos verdadeiros', a fim de regular a sociedade.

A sociedade que se desenvolve no século XVIII -chame, burguesa, capitalista ou industrial - [...] instaurou todo um aparelho para produzir discursos verdadeiros sobre ele. Não somente falou muito e forçou todo mundo a falar dele, como também empreendeu a formulação de sua verdade regulada (FOUCAULT, 2003a, p. 68).

Essa construção discursiva sobre a sexualidade, como resultado de articulação de saberes e poderes (saber-poder-sexo) também é possível observar em relação à inclusão escolar (saber-poder-anormalidade). Se o dispositivo da sexualidade tem a ver com a regulação e o controle dos modos de vida da população é porque, por meio dele há um controle individual e também do corpo-espécie (a população). Pode-se dizer que há um poder disciplinar que atua sobre o indivíduo e um biopoder sobre a população, fazendo da sexualidade um “elo estratégico entre uma anátomo-política do corpo e uma biopolítica da população” (GADELHA, 2013, p. 80). Assim, também há na inclusão um poder-saber que atua sobre o indivíduo e sobre a população. No indivíduo, normalizando e constituindo uma identidade do aluno com deficiência, demarcando-o conforme o público-alvo

que a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva apresenta, e na população em geral, sensibilizando para a inclusão.

Assim como, em relação à sexualidade, o sexo era objeto de regulação, na inclusão escolar, a 'anormalidade' é o objeto, é o 'problema' a ser gerido e controlado. Penso que cabe aqui, retornar a compreensão da problemática dessa Tese, esclarecendo um pouco sobre os entrelaçamentos entre a inclusão escolar e questão das diferenças que sempre esteve presente na sua tecitura. Pois, o que apresento nas subseções seguintes é um exercício de descrição e análise das práticas da escola produzidas pelas suas pedagogias. Por intermédio desse, pretendo mostrar como a inclusão e o 'problema' da anormalidade são conduzidos, de maneira que pouco a pouco, sensibilizam a todos. Porém, dessa sensibilização, os efeitos podem ser imprevisíveis. Se por um lado, ela pode levar a processos de normalização dos sujeitos com deficiência, por outro, abre possibilidades de, no encontro com o outro (o sujeito com deficiência), se fazer uma experiência que produza *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Foi seguindo essa perspectiva de análise do dispositivo da sexualidade que fui percorrendo as práticas da escola Cairu em relação à inclusão escolar e me deparei com uma certa visibilidade da inclusão como um dispositivo tal como descrevi no capítulo 3, na subseção 3.2.2 *A inclusão escolar como um dispositivo biopolítico*. Encontrei no contexto escolar um conjunto heterogêneo de práticas que colocavam em funcionamento discursos, normatizações, leis, planejamentos, práticas pedagógicas, práticas de formação [...] que sob um biopoder normalizam e sensibilizam a todos. Estas práticas estão associadas a uma vontade de responder a um problema, colocado, não só à escola, mas à sociedade em geral. Além disso, foram nesses movimentos que identifiquei um 'anúncio' sobre as *diferenças* no interior do discurso da inclusão, o qual passei a considerar como um *enunciado* sobre a questão das *diferenças*.

4.2.1 A inclusão como processo de sensibilização que produz subjetividades inclusivas

Nessa subseção, discuto o processo de sensibilização pela inclusão escolar, que ocorre nos sujeitos da escola Cairu, decorrente das suas pedagogias como uma das linhas abertas pelo *dispositivo* da inclusão. Para isso, utilizo-me do *dispositivo*

como uma ferramenta para 'manusear' e 'abrir' as práticas da escola, para mostrar como elas estão subjetivando os professores e alunos. Minha escolha, em buscar no dispositivo da sexualidade uma aproximação com o dispositivo da inclusão, já explicitada nesta seção, ajuda-me a pensar como a inclusão, na contemporaneidade, pode introduzir uma racionalidade, que produza um modo de os indivíduos conduzirem suas vidas em relação ao outro e a si mesmo.

Foucault (2010a) em seus estudos sobre a história da sexualidade explica que, ao ser liberta da interdição e da recusa, ela colocou em ação um “mecanismo de saber, de saber dos indivíduos, de saber sobre os indivíduos, mas também, de saber dos indivíduos sobre eles próprios e, em relação a eles próprios” (p. 72). Desta forma, a sociedade demandou uma busca por saberes e colocou em funcionamento um poder de uns sobre os outros, que também conduziu cada um a exercê-lo sobre si. Com isso, produziu-se uma vontade de saber, uma vontade de verdade, para saber como conduzir sua própria vida.

Da mesma forma, é possível dizer que, pela inclusão, produzimos discursos (científicos, institucionais, éticos, morais e pedagógicos) e uma vontade de saber, que está sensibilizando os sujeitos a conduzirem sua vida em relação ao outro e, em relação a si, de maneiras diversas. Ou seja, ao mesmo tempo em que o outro é objeto de condução ao mesmo pelo eu, também é possível que o encontro do eu com o outro, produza outros efeitos sobre o eu, que não o de condução do outro à mesmidade. Mas, isso passa também por processos de sensibilização.

Incluir tornou-se uma máxima inquestionável na contemporaneidade, não só legal, mas também como um imperativo moral (MENEZES, 2011, p. 31) que sensibiliza para que a inclusão seja uma tarefa que pertença a todos e a cada um. Investimos na necessidade de estarmos dispostos à inclusão. A cada dia aumentam as possibilidades de fluxo da 'anormalidade' por diversos espaços econômicos, culturais, educacionais e sociais. Embora, saibamos que a inclusão escolar pode melhorar a vida das pessoas em relação às questões pessoais, sociais e econômicas, ela também pode envolver-se em práticas excludentes, afinal, não há um estado completo de inclusão ou de exclusão. Inclusão e exclusão não são antagônicas, são como faces da mesma moeda que dependem dos deslocamentos de poder, fazendo com que ora possamos estar incluídos e ora excluídos, sem nunca nos fixarmos numa posição (LUNARDI, 2001). Assim, por não ser capaz de imputar formas de competitividade suficientes a todos, a inclusão acompanha a

lógica para fazer o máximo em favor da vida, seguindo na mesma linha da governamentalidade de 'fazer viver, deixar morrer'⁸².

Seguindo a noção de dispositivo, que Foucault (2006a) explica como “um tipo de formação que, em um determinado momento histórico, teve como função principal responder a uma urgência” (p. 244), pode-se dizer que a inclusão escolar está atuando como um instrumento na lógica atual do capitalismo para responder a um problema⁸³. Nessa lógica, a escola funciona como um espaço de fluxo (RECH, 2013), ou seja, como um espaço capaz de habilitar os sujeitos para que, entrando nela, possam sair dela para inserir-se competitivamente no mercado de trabalho. Desta forma, a inclusão está contribuindo com uma “função estratégica dominante”, tal como Foucault (2006a, p. 244) atribui a um dispositivo.

E, para que se cumpra essa finalidade, é necessário em primeiro plano que as pessoas estejam sensibilizadas, ou melhor, subjetivadas para aceitar e viver a inclusão. Nessa direção, observei como o processo de inclusão da escola Cairu está sensibilizando alunos e professores e produzindo *subjetividades inclusivas*.

Mas, como posso dizer sobre um poder de subjetivação que a inclusão está exercendo sobre os professores e alunos da escola Cairu? Desde os trabalhos de extensão universitária que vinha realizando nessa escola sobre a implantação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, já em 2013, vinha observando suas práticas em relação aos processos de inclusão escolar. Por meio delas, percebia um discurso sobre a inclusão, que estava presente

⁸² Foucault em suas análises históricas aponta para formas distintas de poder como regimes de poder que lidam com a vida, com a morte e com os corpos. Um desses regimes está focado na análise do “fazer morrer e deixar viver”, que estava associado ao poder soberano, em que a vida e a morte de súditos só se tornavam direito pela vontade do soberano. O regime “fazer viver e deixar morrer”, diferentemente, surge com a biopolítica, quando a gestão da vida passa pela disciplinarização dos corpos, buscando torná-los úteis e dóceis até se expandir à população. É em defesa da vida que a morte de uns é importante; a morte é vista como eliminação de perigos à população. Quando me utilizo dessa expressão para dizer da inclusão, associando-a ao regime de “fazer viver e deixar morrer”, embora não se trate da vida ou da morte dos sujeitos com deficiências, é porque ela está relacionada com os investimentos que os sistemas de ensino fazem para fazê-la acontecer. Pois todos são convidados, convocados (obrigados) a estar na escola, mas as condições de possibilidades para que o sujeito com deficiência possa desenvolver suas capacidades de aprendizagem são díspares, entre um e outro, ou seja, nem todos sairão da escola aptos a participarem dos jogos do mercado, como sujeitos produtivos ou competitivos.

⁸³ A anormalidade enseja o problema do governo que aparece já no século XVI sob múltiplos aspectos: sob o governo de si, o governo das almas e das condutas, como se governar e governar os outros. Assim, a anormalidade como problema implica em novas estratégias sobre ela, as quais não são mais de exclusão da sociedade, pelo contrário, são de inclusão, e para tal, são necessários saberes que possam conduzi-la de maneira a não representar riscos à população. Torna-se um problema o governo da anormalidade.

em suas práticas discursivas e não discursivas, tais como: a ênfase em seus documentos escolares sobre a inclusão; o número de alunos com deficiência matriculados na escola; a ênfase que o Curso Normal destinava à inclusão; a existência de duas salas de recursos multifuncionais e três professoras qualificadas atuando nesse espaço; seu interesse em abrir a escola para projetos externos que viessem a qualificar o trabalho de inclusão na escola; os investimentos feitos na parte física e estrutural da escola para torná-la acessível, e ainda, o seu interesse na formação e na qualificação da atuação docente dos professores. Tudo isso, naquele momento, não poderia estar ali se não houvesse uma história de sensibilização dos sujeitos da escola pela inclusão.

Quando fiz uma busca sobre as marcas da inclusão na escola, apresentada na seção anterior, pude encontrá-las desde as décadas que se sucedem logo após a sua criação, nos anos 40, principalmente, nas ações de assistência aos alunos mais carentes, até o momento atual, nas práticas relacionadas diretamente à inclusão das pessoas com deficiências. Além dessas, as práticas de democratização da escola, que objetivam a participação de todos, presentes até os dias de hoje, estão relacionadas à inclusão das pessoas no processo educativo em geral. Aos poucos fui percebendo no 'clima' da escola, uma sensibilização pela inclusão e um interesse por ela que, ao fim e ao cabo, estava subjetivando a todos.

A história da sensibilização pela inclusão das pessoas com deficiências é detalhada no trabalho de Machado (2015) para mostrar como práticas de governo se utilizaram da deficiência como objeto da caridade cristã, entre os séculos XIV e XVIII. Atravessadas pelas verdades cristãs, tomando a caridade como um instrumento do poder pastoral, essas práticas integravam uma arte de governar, de conduzir a vida dos indivíduos, pela obediência, a encontrar o caminho para a salvação e para a felicidade. A caridade, como forma de purificação e de redenção aos pecados era uma virtude que produzia efeitos na subjetividade, tanto daquele que recebia uma doação, – o indivíduo grato –, quanto daquele que a oferecia – o indivíduo caridoso –, principalmente.

A caridade age como prática que relaciona e dimensiona sujeitos – os que doam (não-deficientes) e os que recebem (deficientes). Nessa perspectiva, ambos passam a ser constituídos, posicionados e subjetivados. Trata-se de uma dinâmica que supõe uma relação de dependência: os doadores assumem a tentativa de aproximação divina, repassando amor, misericórdia e compaixão ao próximo; os receptores aceitam-se como dignos desses

sentimentos, por conta da vontade de Deus. A salvação mútua é o elo que articula essa relação: doadores salvam-se dos próprios pecados e também salvam aqueles que não podem conduzir-se; receptores salvam a si mesmos e contribuem para a salvação da humanidade. Trata-se de uma economia bastante produtiva, cuja funcionalidade é visível por muito tempo nos discursos sobre a interação entre deficientes e não-deficientes, especialmente no Brasil (MACHADO, 2015, p. 65).

Assim, quando encontrei um 'caderno de memórias' nos arquivos da escola, onde constavam os registros de uma diretora, na década de 40, fazendo menção à existência da 'Sopa Escolar' e do 'Caixa Escolar', citando-os como importantes instrumentos para que a sociedade pudesse executar “o seu grande e nobre plano de auxiliar a criança necessitada”, identifiquei essa mesma racionalidade em funcionamento. Fruto de uma moral cristã, o atendimento aos pobres é mencionado pela professora, confirmando que foram “inúmeros os serviços de assistência prestados aos alunos deste grupo”.

Ainda, interessou-me nessa pesquisa de Machado, o 'novo' critério que ela identifica para a localização do sujeito como campo de intervenção da caridade. Segundo suas análises, o critério da pobreza, que na Idade Média era uma virtude, sofre mudanças porque ela passou a ser considerada produto da má utilização das próprias condições e possibilidades do indivíduo. A pobreza era atribuída ao indivíduo que não se esforçava para viver melhor e não à má distribuição das riquezas. Assim, não bastaria ser pobre para receber os benefícios da caridade, precisaria ser merecedor da bondade, ou seja, somente aqueles 'realmente' pobres ou desassistidos, incapazes de prover sua subsistência, que não fossem 'vagabundos', seriam dignos da caridade. Nessa racionalização da caridade estariam incluídos os deficientes. A partir disso, inicia-se sobre a deficiência um longo processo histórico de assistência, que passa pela sensibilização das pessoas, chegando a não se restringir à subsistência, pela satisfação das condições mínimas de vida, como saúde, alimentação, habitação, mas também, atingindo a sua educação.

Nessa perspectiva analítica, a inclusão escolar na contemporaneidade, que é um dos fios que tecem essa Tese, não se restringe a essa dimensão assistencial, mas aproxima-se da 'necessidade'. A contemporaneidade vê a inclusão como uma necessidade, um direito e um dever do Estado e de todos. Uma necessidade para

que ninguém seja um 'fardo social'⁸⁴, ou fique à margem da sociedade, e se transforme em risco social; uma necessidade, para que todos possam se envolver nos jogos do mercado; um direito do sujeito com deficiência a usufruir dos bens e espaços sociais e ser reconhecido como cidadão; um dever de todos que devem defender e adotar práticas 'inclusivas' e que, para isso, precisam passar por processos de sensibilização.

Nesse sentido, constatei os primeiros processos de sensibilização na escola, ao percorrer os desdobramentos do seu planejamento pedagógico, por meio das pedagogias que estava colocando em funcionamento. Minha busca nesse momento, era pela descrição das pedagogias da escola em relação ao enredamento do processo de inclusão com a questão das diferenças, pois quando o conjunto de professores pensava e falava sobre a inclusão, também vinha com ela pensamentos que diziam sobre 'incluir as diferenças', 'respeitar as diferenças', 'valorizar as diferenças' [...]. Eu via tudo isso como uma relação confusa, mas talvez, potencial. Queria acreditar que dessa relação, e das próprias práticas de inclusão, poderiam acontecer experiências que provocassem um pensamento sobre as diferenças, para além da deficiência.

Assim, fui buscando a partir dos documentos da escola, tais como, o Projeto Político-Pedagógico, o planejamento anual da escola e os planejamentos das áreas de ensino, uma certa visibilidade da sua coerência com as práticas da escola e dos professores em sala de aula. Encontrei nos registros que a coordenação pedagógica mantinha em seus arquivos, produções escritas dos alunos, decorrentes das atividades feitas em sala de aula pelos professores, relacionados à inclusão das pessoas com deficiências na escola. São excertos que apontam para efeitos de sensibilização decorrentes da pedagogia da escola:

É preciso que as escolas se conscientizem, pois, eles são tão alunos da escola como os outros, pois eles também têm direito de estudar e aprender como qualquer outro aluno, pois também precisam ter um convívio com as pessoas (aluno do Ensino Médio).

Penso que todos deveriam aprender Libras, pois com a inclusão vamos precisar muito dela. Também acho errado que só agora vamos aprender Libras (aluna do Curso Normal).

Meu amigo A (colega com deficiência). Eu gosto do A. Ele é muito legal. Eu não gosto quando ele briga, quando ele morde. Eu brinco com ele de dragão [...] eu brinco de carrinho

⁸⁴ A expressão *fardo social* é utilizada por Lilian Lobo (2008) ao explicar a utilidade do corpo para o trabalho em relação à cidadania, pois o cidadão – sujeito de direitos e deveres – é um devedor para com a sociedade e deve ressarcir-la com seu trabalho. Porém, sendo deficiente ou incapaz para o trabalho não terá como pagar sua dívida, será um “peso morto para a sociedade porque consome sem nada produzir e ainda terá frequentemente de ser assistido pelo Estado” (p. 238).

[...] de fazendinha. A, eu gosto de conversar com você. A, seja querido com a profe!” (aluno do 1º ano do Ensino Fundamental).

Nós vemos a inclusão como uma necessidade para o bom convívio entre as pessoas 'especiais' e as ditas 'normais' [...]. Fazendo a inclusão, as crianças ditas normais aprenderão juntas a aceitar as diferenças (aluna do Curso Normal).

A escola deve proteger, ajudar, auxiliar os alunos 'ditos normais' e os com deficiência (aluno do Ensino Médio).

[...] Eles (os alunos com deficiências) também têm direito de estudar e aprender como qualquer outro aluno, pois também precisam ter um convívio com as pessoas (aluno do Ensino Fundamental).

(Arquivos da escola. Atividade didático-pedagógica. 2011).

Os excertos acima são amostras dos trabalhos realizados com alunos, nos anos letivos de 2010 e 2011, desde a educação infantil até o ensino médio. Essas escritas são indicativos de como a pedagogia da escola estava desenvolvendo práticas de sensibilização com os alunos e provocando processos de subjetivação. Isso também estava presente nas atividades de pesquisa dos alunos, relacionadas à inclusão, que culminaram no Seminário Integrado⁸⁵ do Ensino Médio Politécnico, organizado pela escola, em 2013. Abaixo, alguns excertos dos projetos de pesquisa:

Queremos mostrar como o aluno autista é incluído em sala de aula, com uma aprendizagem significativa, e como conviver com estes, sem preconceitos, pois eles são iguais a qualquer um de nós. Somos todos seres humanos [...] (p. 09).

Com esse trabalho temos o objetivo, não só de expandir nossos conhecimentos como também transmitir aos colegas e professores do que se trata essa deficiência, em caso de uma futura convivência com este (indivíduo autista) (p. 11).

Conhecer este meio (corpo artificial) para melhorar a qualidade de vida das pessoas portadoras de deficiências [...] vem ao encontro da proposta de nossa escola, que é a inclusão (p. 78).

Mas uma pessoa com esse distúrbio, pode sim, ter uma vida normal como qualquer outro cidadão. Muitos trabalham, estudam, têm suas próprias famílias e não veem isso como uma desculpa pra não viver a sua vida, cada um do seu jeito (p. 106).

Na atualidade, não cabe mais que as pessoas com necessidades educacionais especiais fiquem escondidas em casa ou subjugadas à margem na sociedade (p. 109).

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU. 2013).

⁸⁵ Componente curricular que integrou o currículo do Ensino Médio Politécnico, especificamente entre os anos letivos de 2013 a 2015. Das 17 pesquisas apresentadas pelos alunos do Ensino Médio na Mostra de trabalhos/2013, 03 tratavam da inclusão de pessoas com deficiências ou dificuldades na aprendizagem. Já, em 2015, dos 36 trabalhos apresentados, 09 se propunham a discutir problemáticas relacionadas às diferenças, a partir de temas relacionados à: deficiência, ao feminismo, à homofobia, *bullying*, acessibilidade, etc.

Da mesma forma, nos relatórios de estágio e atividades realizadas pelas alunas do Curso Normal, seus relatos sobre a inclusão de crianças com deficiências já mostravam traços de sensibilização incorporados na docência. Porém, também é possível observar a representação da diferença na deficiência, como se a deficiência fosse a diferença:

Um dos meus maiores objetivos foi mostrar às crianças, que somos todos iguais [...] sempre deixei claro para os educandos que todos são iguais.

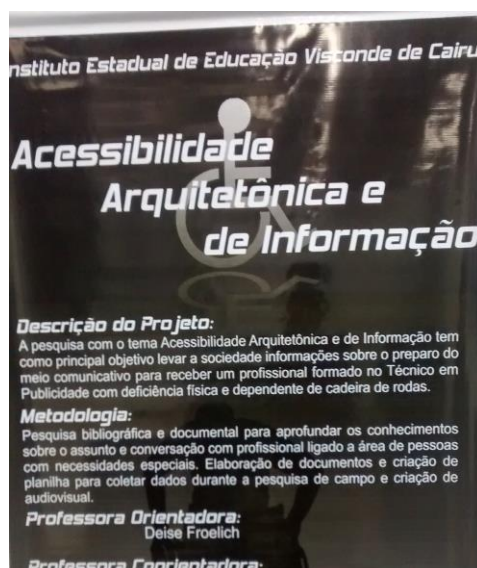
A inclusão é muito mais do que receber o aluno na escola regular e integrá-lo em sala de aula com os colegas. É acompanhar o seu desenvolvimento e certificar-se de que a escola está contribuindo para o seu crescimento, não apenas na aprendizagem, mas também, preparando-o para a vida. Com o passar do tempo fui aprendendo, fui ficando experiente e o que me manteve segura foi o apoio dos professores e monitores.

Devemos lidar com a diferença de forma que ela seja normal em nosso dia a dia [...].

(Arquivos da escola. Relatórios de estágio. 2013).

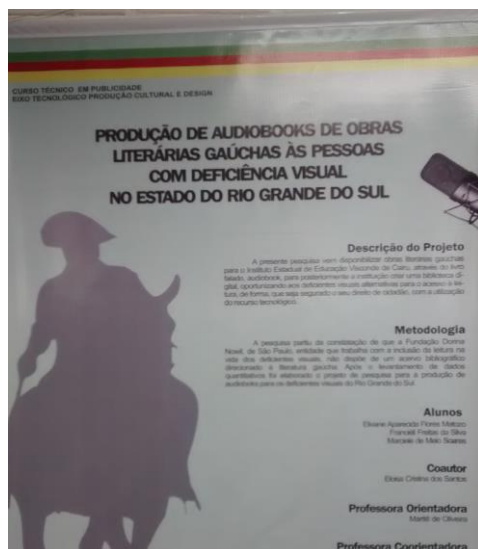
Também observei o discurso da inclusão atuando na pedagogia da escola na elaboração de projetos de pesquisa, por alunos do Curso Técnico em Publicidade, do noturno, relacionados à inclusão das pessoas com deficiências na escola e no mercado de trabalho. Foram três projetos nos últimos anos (2011-2013) apresentados em Mostras de Pesquisa regionais, estaduais e nacionais:

Figura 2 - Banner do projeto *Acessibilidade Arquitetônica e de Informação*



Fonte: Arquivos da escola Cairu. 2012.

Figura 3 - Banner do projeto *Produção de Audiobooks de Obras Literárias Gaúchas às Pessoas com Deficiência Visual no Estado do Rio Grande do Sul*



Fonte: Arquivos da escola Cairu (2013).

Sensibilizados pela situação de alunos cegos matriculados nos anos iniciais na própria escola, os estudantes do curso Técnico em Publicidade desenvolveram projetos de pesquisa (2012-2013) e produziram *audiobooks* de literatura. Esta foi uma das questões que me levou a observar que a perspectiva da inclusão estava perpassando toda a pedagogia da escola, desde os anos iniciais, da educação infantil até o ensino médio, desde as turmas do diurno até as do noturno. Isso estava sinalizando como as práticas de planejamento e de formação dos professores estavam conduzindo a todos na escola para uma sensibilização à inclusão. Pois, ao tomar conhecimento da existência de crianças cegas no primeiro ano do ensino fundamental, do diurno, os alunos do ensino médio, noturno, assumem junto com os professores o desafio de produzir uma tecnologia que pudesse contribuir com a educação dessas crianças:

Pensando nas dificuldades dos alunos deficientes visuais – cegos – que estão sendo incluídos na escola regular, os alunos do curso Técnico em Publicidade propuseram-se a auxiliar, facilitando sua iniciação nas séries iniciais, no processo da alfabetização, com a proposta de produzir o já conhecido “livro falado” que, após pesquisa, recebe a denominação técnica de audiobook. Os objetivos centrais partem do que aprendemos em sala de aula. Então, com o auxílio dos professores, construímos a infraestrutura baseada em fábulas e clássicos da literatura, que será aplicada em sala de aula com esses alunos. O principal foco é a inclusão social da criança cega na escola, sem nenhuma forma de exclusão do saber. Os alunos do curso Técnico em Publicidade motivaram-se com a ideia [...] (grifos meus).

(Arquivos da escola. Projeto *Audiobooks*. 2012).

O projeto não irá beneficiar somente as pessoas com deficiência visual, mas também conscientizar e mostrar a todos os valores sociais [...] a valorização do ser humano, enquanto cidadão de direitos, inserido na sociedade (p. 14).

A presente pesquisa, quer também buscar a valorização da tecnologia, cujo surgimento veio beneficiar o acesso de informação ao deficiente visual. Desta forma, a acessibilidade aos deficientes visuais que não dominam a leitura e a escrita Braille, *garantem a sua inclusão na leitura*, possibilitando a essas pessoas a interagir, ampliar o seu vocabulário, obter conhecimento, [...] Assim, *os alunos do curso Técnico em Publicidade [...] propuseram-se a possibilitar o acesso à leitura aos mesmos, através da produção de audiobooks dessas obras, para garantir, posteriormente, que a instituição venha a criar uma biblioteca digital, através desse acervo bibliográfico* (grifos meus).

(Arquivos da escola. Projeto *Audiobooks*. 2013).

Outro projeto desenvolvido pelo curso Técnico em Publicidade trata-se de um vídeo, produzido pelos próprios alunos, o qual aborda a questão das diferenças na sociedade, sobre negros, homossexuais, deficientes físicos e mulheres. Pessoas são entrevistadas para narrar sua vida, descrevendo suas dificuldades e suas superações, como forma de sensibilizar os demais à inclusão. Esse vídeo foi apresentado na escola Cairu e também para todos os alunos e alunas das escolas que ofertam o Curso Normal, da área de abrangência da 17ª Coordenadoria Regional de Educação-RS, no *XIII Encontro Regional de Alunos e Professores do Curso Normal*, promovido pelo curso de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUÍ/Ijuí, realizado no campus de Santa Rosa, em 2015:

Figura 4 - Banner do Projeto *Diferentes, porém todos iguais*.



Fonte: Arquivos da escola. (2015)

"Todos nós somos diferentes e, por esse motivo, nosso slogan de campanha é 'Diferentes,

porém todos iguais'. Nós somos iguais [...] deveríamos ser iguais em direitos e deveres e obrigações. A gente abordou um assunto que é a Síndrome de Down e outros. Vocês vão ver no vídeo, que é um pequeno documentário [...] vocês vão ver algumas coisas para abordar em sala de aula [...] que são muito importantes, e vocês [...] como normalistas [...] é importante vocês entenderem que são temas relevantes, são temas que a sociedade tem que discutir [...] Síndrome de Down [...] são pessoas que a sociedade tem que incluir [...] temos que incluí-las. A questão da homossexualidade é uma questão muito forte e, infelizmente, estamos no século XXI e ainda existem muitas pessoas que têm preconceito com os homossexuais, e quantos sofrem todos os dias em sala de aula o preconceito dos próprios colegas? Essa é uma questão difícil de se conviver. Vamos falar de outras questões [...] a questão do negro [...] que vocês também vão trabalhar em sala de aula. É uma questão importante porque o negro é visto como pessoa sofrida, mas não é visto como aquela pessoa que trabalhou e construiu esse país. Se muito do que o Brasil é hoje, considerado um grande país, é porque o negro também deu sua parcela de contribuição, [...] afinal [...] somos todos diferentes, mas iguais" (Transcrição da apresentação do vídeo pelo aluno T, do curso Técnico em Publicidade).

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU. Vídeo. 2015).

Como uma 'pedagogia da sensibilização'⁸⁶ (MACHADO, 2015) observei práticas de professores com suas turmas de alunos que colocavam em funcionamento táticas de sensibilização. Não eram simplesmente dinâmicas pedagógicas, mas, um poder em ação que, ao sensibilizar afirmava, cada vez mais, a inclusão como uma verdade a ser assumida por todos. Na turma do 1º ano do ensino fundamental, semanalmente, a professora realizava uma dinâmica de leitura com obras da literatura infantil que apresentavam situações de inclusão, tais como expressa a sinopse do livro infantil *Quem é Glória* (COSTTA, 2007):

Glória é uma garota muito especial. Mas para saber quem é a Glória você vai ter de conhecer sua casa, o que ela faz no dia a dia, a escola que frequenta, os fantásticos colegas de turma, cada qual com problemas, mas sabendo se virar. Glória é uma menina quase igual às outras, mas com algumas diferenças. Quer se apaixonar pela Glória e seus amigos? Ela está dentro do livro, espertíssima, um pouco tímida e sem mistério. Isto é, só com um pouco de mistério! Resumindo, a história da Glória é a história de muitos jovens deste país, com diferenças que fazem deles pessoas diferentes, com necessidades especiais. Mas este livro é, também, uma bela lição de como problemas existem para serem enfrentados. E resolvidos.

Outra atividade realizada em sala de aula com alunos do ensino médio,

⁸⁶ Expressão que a pesquisadora Fernanda Machado (2015) utiliza para definir o conjunto de práticas e táticas de sensibilização para a inclusão escolar de deficientes, que o Estado adota como uma economia política da inclusão, própria do neoliberalismo. O objetivo de colocar em funcionamento essa pedagogia pelo Estado, é "capturar todos e cada um por meio das práticas de sensibilização para a inclusão constituir-se numa nova estratégia" (p. 124), a de gerir bem o risco de conviver ou de não conviver com a inclusão. Pois, o risco de incluir ou não incluir, impõe uma necessidade de incluir e esta, a de sensibilização, como uma estratégia da governamentalidade neoliberal que precisa sensibilizar para proteger todos e cada um.

relatada pela professora M de Educação Física, consiste em uma dinâmica de sensibilização como 'experimentação' da deficiência:

A turma do 2º ano do ensino médio tem uma aluna com deficiência visual, chamada G Na minha aula de educação física proporcionei uma atividade com vendas. Todos os colegas vendados jogaram futebol [...] a bola tinha um guizo. A G Foi escalada como goleira [...] mostrei a ela a trave e o espaço onde podia ficar. Foi uma aula muito boa, onde todos tiveram a experiência, por pouco tempo de não enxergar [...] e ela sentiu-se muito incluída” (Professora M (Educação Física).

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015).

Como atividade decorrente da aula de Educação Física, a professora solicitou aos alunos para, além de relatar, escrever como se sentiram participando dessa dinâmica:

“Essa atividade fez com que todos os alunos se colocassem no lugar da G para entendermos como ela se sente e como podemos ajudá-la perante as dificuldades do dia a dia” (aluna).

“A atividade foi importante para sabermos como é a vida de uma pessoa cega e percebermos suas dificuldades e limitações. E isso nos mostrou como devemos ter mais paciência com as pessoas que tem algum tipo de deficiência e que apenas eles podem saber como é ter limitações [...] não ver ou ter qualquer tipo de deficiência” (aluna).

“Na minha opinião, às vezes, vemos as pessoas com problemas e não damos por conta do que elas podem enfrentar com isso, aí quando estamos na pele dessa pessoa, vemos realmente as dificuldades, e percebemos o quanto essas pessoas são guerreiras” (aluna).

(Atividade pedagógica. Aula de Educação Física. 2015).

Também acompanhei o relato da aluna cega sobre sua experiência nesta aula de Educação Física:

“Eu me senti muito bem participando dessa atividade. Acho ótimo que as professoras façam esse trabalho com os alunos [...]. Isso vai mudar a cabeça das pessoas [...] podem aceitar mais [...] debater mais a inclusão para as pessoas poderem participar. Eu acho importante. A professora conseguiu passar uma mensagem [...] é uma proposta diferente e válida. Fiquei feliz. Eu me disporia a ajudar outros professores a fazerem coisas assim” (aluna G).

(Diário de campo. Aula de Educação Física. 2015).

São práticas de sensibilização que colocam em funcionamento uma governamentalidade que apresenta sinais das práticas de caridade, de 'ajuda ao próximo', quando a professora diz que “ela (a aluna cega) se sentiu incluída”, e a própria aluna confirma dizendo “eu me senti bem”. Sentimentos que definem uma função da caridade, pois aquele que doa, que faz a boa ação, sente-se virtuoso cumprindo a missão de proporcionar bem-estar e felicidade ao outro; e aquele que a recebe, sente-se acolhido e agradecido.

Lobo (2008), ao explicar a administração do Estado liberal sobre a pobreza, no início do século XX, esclarece que o incentivo à caridade é uma das suas estratégias para escapar do perigo que seria assumi-la sozinho, diante das necessidades da população. A pobreza sempre foi alvo de atenção do Estado em relação às questões da população, porque representa perigo a ela e à própria espécie humana. Por isso, dividir a necessária assistência com a população que vive em melhores condições de vida – os ricos –, como um “dever e como um exemplo” (LOBO, 2008, p. 339), seria o mais adequado. Para não colocar em execução um “perigoso privilégio”, que prejudicaria a economia da sociedade, o Estado liberal induz o setor privado à beneficência. Repartir a assistência com o privado e incentivá-la com subsídios, foi uma sutil tática da governamentalidade liberal para gerir a pobreza. Essa governamentalidade, associada às práticas cristãs atuaram com eficiência sobre a população e não deixaram de existir, permanecem na contemporaneidade, manifestando-se sob diversas formas.

Nesse sentido, a escola também se prepara para gerir a deficiência com a participação da família. Diante dos problemas que enfrenta com a falta de participação e acompanhamento destas na educação das crianças com deficiências, a escola propõe ações que atinjam as famílias, a fim de sensibilizá-las para que atuem efetivamente na educação dos seus filhos. A escola lamenta o fato de que os pais e mães não acompanham ou não sabem como conduzir seus filhos com deficiências, pois alguns não apostam no desenvolvimento cognitivo destes:

*“Temos dificuldades com a família que não acompanha” (professora da sala de AEE).
“Encaminhei bilhete à mãe, mas ela não veio” (professora do 4º ano).
“O pai ainda está na época da escolinha: ‘vai na escolinha, meu querido!’ ” (Professora do 4º ano).
“Ela precisa de alguém que a oriente, a família não ajuda” (professora do 6º ano).*
(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2013).

Para resolver ou amenizar essa problemática, a escola se propõe então, a agir sobre as famílias, como um *locus* de governo, de sensibilização para a inclusão das crianças na escola e também, nas próprias famílias. Ao mesmo tempo, é uma forma de condução da conduta dos pais e mães sobre a deficiência. Os excertos abaixo fazem parte da sistematização das decisões da escola para fortalecer o processo de inclusão dos seus alunos. Estas decisões foram tomadas, após a realização de um seminário com relato das práticas das professoras que

atuam nas salas de aula comuns e também das que estão nas salas de recursos multifuncionais, realizando o atendimento educacional especializado. Elas apontaram, inclusive, no caso de não obter resultados positivos pela sua intervenção, a busca por outras estratégias:

1. O que a escola se propõe a fazer para proporcionar maior aprendizagem aos alunos do atendimento educacional especializado?
 - a) Proporcionar atividades lúdicas que estejam relacionados aos conhecimentos desenvolvidos em aula para todos [...];
 - b) *Envolver as famílias no processo de ensino e aprendizagem;*
 - c) Proporcionar entrosamento entre os alunos com atividades que envolvam a participação e a ajuda mútua.

2. O que a escola se propõe a fazer em relação às famílias?
 - a) *Orientar os pais da necessidade de um apoio e aceitação das dificuldades do educando.* Caso não for suficiente e a família não contribuir, a equipe de apoio especializado junto com a coordenação pedagógica e direção, buscará ajuda de outras formas, encaminhando para outras áreas, conforme a necessidade de cada um.

(Arquivos da escola. Projeto de Extensão, Reunião pedagógica. 2013. Grifos meus).

A expectativa de dividir a responsabilidade pela inclusão com a família, levou-me a identificar o governo da família que Foucault (2008a) chamou de 'economia'⁸⁷, ou seja, uma maneira de administrar a família para atingir os objetivos do Estado. Um governo que se faz no interior da família, com relações próximas, de cuidado com a vida e com as condutas, para obter a prosperidade, seria capaz de introduzir essa economia na gestão do Estado. É nesse mesmo governo que a escola busca expandir o seu poder sobre as famílias, a fim de ampliar as condições de inclusão dessas crianças.

Também encontrei poderes e saberes subjetivando professores e alunos a serem mais 'inclusivos', a reverem seus posicionamentos acerca da inclusão e estarem abertos às pessoas com deficiências na escola comum; a desenvolverem uma vontade de saber, de obter um conhecimento que lhes falta – da educação especial –; de saber como desenvolver processos de ensino com o aluno que possui deficiências; e de saber mais sobre esse sujeito, para entendê-lo e saber cuidar da sua aprendizagem. Nos projetos de pesquisa elaborados pelas alunas do Curso Normal é frequente essa preocupação com o conhecimento que lhes proporcionará

⁸⁷ 'Economia' é um tipo de governo que corresponde a administração correta dos indivíduos, dos seus bens e das suas riquezas. É um bom governo que faz um bom pai de família, que sabe dirigir sua esposa, seus filhos, sua criadagem e que sabe prosperar suas riquezas. É essa 'economia' da família, tão cuidadosa que deverá ser introduzida no governo do Estado, a fim de cuidar de cada um e de todos, em forma de vigilância e de controle, da mesma forma que um pai cuida da sua família.

melhores condições para o ensino:

<p>Projeto 1: <i>A criança autista na escola regular (2º ano do ensino fundamental)</i> Objetivo: Compreender as características do autista e buscar diferentes métodos para trabalhar com ele. Justificativa: Meu interesse veio da prática de psicologia que fiz na escola. Nunca tinha convivido com uma criança autista.</p> <p>Projeto 2: <i>A inclusão dos alunos surdos na escola regular (2º ano do ensino fundamental)</i> Objetivo: Compreender por que a inclusão de surdos deve estar presente no ensino fundamental. Analisar os benefícios para os alunos. Justificativa: Mostrar a importância da inclusão dos surdos.</p> <p>Projeto 3: <i>A inclusão de alunos nas escolas regulares (2º ano do ensino fundamental)</i> Objetivo: Compreender mais sobre a inclusão nas escolas. Justificativa: Cada vez mais precisamos de uma melhor formação para os professores e para a equipe da escola [...]. A necessidade de aprender mais sobre a inclusão foi uma das causas para ter escolhido um assunto bastante debatido e trabalhado na sala de aula. Nós vemos a inclusão como uma necessidade para o bom convívio entre as pessoas especiais e ditas normais, mas debatemos a questão de que as escolas ainda não estão bem preparadas para esse acontecimento, não só em estrutura física, mas o 'corpo' da escola e seus professores.</p> <p>Projeto 4: <i>Jogos e brincadeiras com alunos inclusos (3º ano do ensino fundamental)</i> Objetivos: Analisar as dificuldades que os professores encontram em incluir todos nos jogos e brincadeiras; conhecer jogos e brincadeiras que possam ajudar na aprendizagem de alunos inclusos; verificar como se relacionam os professores com os alunos inclusos nas aulas de Educação Física. Justificativa: A inclusão é um tema pouco trabalhado dentro das escolas e fora dela. Os professores têm pouco auxílio neste assunto [...]. Os alunos inclusos são deixados de lado, não participam de nenhuma atividade proposta pela professora [...]. O professor tem que conhecer sobre esses alunos. O professor deve pesquisar, ir atrás para saber como fazer isso.</p> <p>Projeto 5: <i>Inclusão e educação (3º ano do ensino fundamental)</i> Objetivos: Analisar como as escolas, os professores e os próprios colegas incluem os alunos especiais, para saber como acontece esse processo de inclusão na escola; entender como os professores trabalham com alunos especiais para saber que métodos eles usam e como eles agem; compreender o que se passa com um aluno incluído dentro da sala de aula para construir maneiras diferentes de incentivar a aprendizagem desse. Justificativa: Vivenciamos um momento em que mundialmente se fala na inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais, na rede regular de ensino.</p> <p>(Arquivos da escola. Projetos de pesquisa do Curso Normal. 2015).</p>

Nos relatórios de estágio das alunas concluintes no Curso Normal:

<p>Um desafio que esteve presente nesse período de estágio foi a inclusão. Como incluir um aluno com dificuldades na aprendizagem onde não consegue ler e escrever em atividades para uma turma avançada na leitura e na escrita? Essa foi uma pergunta que me fiz todos os dias, sempre questionando como poderia incluir o aluno em aula.</p> <p>(Arquivos da escola. Relatórios de estágio do Curso Normal. 2014).</p>

Nas reflexões e relatos dos professores em reuniões e/ou encontros de formação pedagógica na escola:

“Quando eu entro em uma turma que tem um aluno com deficiência, eu já começo a refletir tudo aquilo a mais que vou precisar desenvolver, planejar e pesquisar para ter aquele aluno pertencente a minha aula. [...] Eu sei o conteúdo, mas não é só o saber [...] vou precisar determinar uma forma para aquele aluno [...] vou precisar desenvolver algo para ele aprender” (Professora T (Ciências).

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016)

Certamente, poderia dar continuidade a essa seção, tendo em vista a expressiva materialidade que encontrei nas pedagogias da escola, produzindo efeitos de sensibilização sobre as subjetividades de alunos e professores. Porém, dou continuidade a essa escrita, nas subseções seguintes, discutindo como linhas de normalização atravessam o dispositivo da inclusão escolar, e também, como enunciados sobre as diferenças, aparecem pela materialidade do contexto escolar.

4.2.2 A inclusão que normaliza e conduz o outro ao mesmo

Nos processos de sensibilização desencadeados pelas práticas da escola Cairu, fui percebendo que, ao mesmo tempo em que ela se preparava para a inclusão, desenvolvia processos de normalização que, de uma forma ou outra, apontavam um constrangimento “para homogeneizar as multiplicidades” (PORTOCARRERO, 2004, p. 175). Seguindo essa perspectiva, nessa subseção, tomo a *normalização* como uma segunda linha que se trama no dispositivo (multilinear) da inclusão, e que pode ser compreendida como uma forma de condução do outro ao mesmo.

Incluir para normalizar pode ser compreendido como uma estratégia do neoliberalismo sobre os sujeitos com deficiências (uma população). Pois como já mencionei anteriormente, na lógica contemporânea, normalizar o sujeito com deficiência, ou seja, conduzir o outro ao mesmo, não é igualá-lo ou homogeneizá-lo, mas é colocá-lo em circulação para estar integrado e apto a se conectar com o mercado. A educação é o caminho para isso (LOPES, 2015), e a inclusão pode ser o primeiro passo para aproximar a anormalidade da normalidade, a fim de ampliar as condições para que o sujeito seja incluído e possa assim, permanecer atuando competitivamente.

Também, quando discutimos sobre a inclusão é inevitável mexermos com noções de normalidade, anormalidade, norma e normalização. Retomando a

discussão da subseção 3.4.1 *Na pedagogia um governo que não se efetiva*, a norma é portadora de um poder que atinge a todos – normais e anormais –, seja estando em acordo com ela ou estando fora dela. Ela atua sobre a conduta das pessoas porque “impõe uma exigência sobre uma existência” que foi “escolhida e instituída como expressão de uma referência e como instrumento de uma vontade de substituir um estado de coisas insatisfatório por um estado de coisas satisfatório” (GANGUILHEM, 2009, p. 109).

Assim também Foucault nos explica que:

[...] a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica. Por conseguinte, a norma é portadora de uma pretensão ao poder. A norma não é simplesmente um princípio, não é nem mesmo um princípio de inteligibilidade; é um elemento a partir do qual certo exercício do poder se acha fundado e legitimado. [...] a norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (2010b, p. 43).

A norma é que vai agir prescritivamente, de modo a intervir e capturar para homogeneizar. É dela que surge a necessidade de classificar, ordenar e hierarquizar, como procedimentos que levarão à definição do que é normal ou anormal. Ela foi fundamental nas sociedades disciplinares para fixar o que era considerado normal. A partir da norma, ou seja, da regra, do modelo, se podia dizer o que estava em acordo e, por isso, era considerado como normal e, ao contrário, o que não estava em acordo, era considerado anormal.

A norma, como definidora da normalidade e da anormalidade, sustentou a ação do poder, tanto nas sociedades disciplinares quanto nas de segurança. Porém, a diferença da noção de norma que está presente entre uma e outra é que, nas primeiras, o normal era uma regra definida por uma decisão normativa. O modo como se chegava a definir o que era normal e o que era anormal, passava pela norma em primeiro plano. A partir dela poderia se dizer o que era 'normal' e o que era 'anormal', e se colocava em funcionamento um processo de normalização para 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” (FOUCAULT, 2008a, p. 75). A normalização disciplinar se dava em decorrência de processos de análise, decomposição e classificação dos indivíduos,

para “a partir daí, estabelecer a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e os outros” (FOUCAULT, 2008a, p. 75), para agir sobre eles.

Todavia, o próprio Foucault explica na sua aula do dia 25 de janeiro de 1978, no Curso do *Collège de France Segurança, Território e População*, que “essa característica primeira da norma em relação ao normal, o fato de que a normalização disciplinar vá da norma à demarcação final do normal e do anormal [...] se trata muito mais de uma *normação* do que uma *normalização*” (FOUCAULT, 2008a, p. 75. Grifos meus). Sua explicação considera esse processo como *normação*, porque nesse caso, é a norma que vai definir a normalidade, ou seja, parte-se da norma para definir a normalidade.

Já, a *normalização*, caracteriza as sociedades de seguridade e seria um processo diferente, pois envolve algumas noções a serem pensadas, a partir de análises feitas sobre os acontecimentos, ou crises. Essas noções são aquelas que proporcionam um certo saber sobre a população: a incidência de casos, a propensão ao *risco*, a possibilidade de *perigo* e probabilidade da *crise* (FOUCAULT, 2008a). Todas essas noções acompanhadas de estatísticas⁸⁸ permitem ver na população os coeficientes de morbidade prováveis, por meio da identificação de 'diferentes curvas de normalidade', que servem para definir o que é *normal*, para, a partir daí buscar a aproximação da anormalidade à normalidade. Desta forma, “o normal é que é primeiro, e a norma se deduz dele” (FOUCAULT, 2008a, p. 83).

Diferentemente dos dispositivos disciplinares que agiam pela descrição e controle dos corpos e que levavam a um adestramento, os dispositivos de seguridade operaram como “estratégias para governar a população, a partir do jogo entre liberdade e segurança” (LOPES *et al*, 2010, p. 12). Com isso, a liberdade se flexibiliza para que a diferença ocorra num jogo de normalidades, permitindo que o 'normal' seja determinado de maneira diferente no interior de cada grupo, o que o torna cada vez mais alargado e plural. Assim, a norma seria “um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença” (GANGUILHEM, 2009, p. 109), porque seu objetivo não se reduziria a simplesmente excluir.

Essa flexibilização da normalidade abarca, cada vez mais, uma variedade de

⁸⁸ A Estatística foi um importante instrumento, a partir do século XVII, para identificar e acompanhar a vida da população, a fim de garantir sobre ela um governo que não estivesse estritamente submetido a leis, mas sim, a táticas de governo que dependiam de saberes e análises sobre a população. Ela era como uma ciência do Estado sobre a população (FOUCAULT, 2008a).

comportamentos ou modos de vida e, por isso, temos na contemporaneidade uma espécie de 'borramento' das fronteiras entre 'normalidade' e 'anormalidade'. A normalidade passa a ser definida a partir de regras que se dão no decurso de um certo problema, de acordo com curvas de normalidade que podem ser identificadas na população. Isso acontece porque o referencial normalizador social existe em razão da “sociedade se definir como um conjunto de exigências coletivas”, e são elas, que vão modificar a norma, fazendo com que, de “conceito estático ou pacífico”, passe a ser “dinâmico e polêmico” (PORTOCARRERO, 2004, p. 178).

Isso faz com que, hoje, a inclusão das pessoas com deficiências, tanto na sociedade quanto na escola, seja aceitável. Porém, a inclusão da anormalidade na escola comum é considerada normal, desde que seja aproximada da normalidade, mediante mudanças nos currículos e nas condutas dos sujeitos envolvidos (professores, alunos e famílias). Condições físicas e pedagógicas deverão ser adequadas, ou até mesmo, como preveem as normatizações e orientações do sistema nacional de ensino, a escola deverá sofrer uma mudança estrutural e cultural, tornando-se inclusiva⁸⁹ (BRASIL, 2008). Com isso, ampliam-se e intensificam-se os mecanismos para os processos de normalização dos alunos com deficiências (os 'anormais'), a fim de que se aproximem da normalidade e se integrem aos processos de ensino destinados aos demais ('os normais').

O processo de normalização que ocorre na inclusão escolar se faz mediante a ação de uns sobre os outros, por intermédio das práticas gerais da escola, das da sala de aula comum e da sala de atendimento educacional especializado para os alunos com deficiências. Observando alguns recortes da materialidade da escola Cairu posso identificar traços de uma governamentalidade que atua tanto sobre os considerados 'normais', quanto os 'anormais' que, ao fim e ao cabo, os subjetiva para envolverem-se com os processos de inclusão, acreditando cada vez mais na sua necessidade. Nesse sentido, é pelas *subjetividades inclusivas* que serão promovidos processos de inclusão e, nestes processos de normalização.

Essa relação, entre *subjetividades inclusivas* e *normalização*, foi importante para que eu pudesse compreender a inclusão como uma verdade desse tempo e como um acontecimento discursivo atuando sobre as pedagogias da escola,

⁸⁹ O conceito de 'escola inclusiva' previsto nessas orientações está relacionado a uma perspectiva de inclusão que acolhe a todos, independentemente das suas condições físicas, sociais e culturais, garantindo-lhes condições de acessibilidade física e de acesso ao conhecimento.

conduzindo o outro – o sujeito anormal –, ao mesmo – à normalidade –. A *inclusão ocupada com a normalização*, foi a segunda linha que se tornou visível nas investigações que eu fazia sobre as práticas da escola. Encontrei visibilidade dessa normalização nos pareceres descritivos dos alunos com deficiências (matriculados no Atendimento Educacional Especializado) e nas práticas dos professores:

Parecer 1: Está evoluindo na participação em jogos e brincadeiras em grupos, está começando a entender e esperar sua vez, já começou a repartir os brinquedos, sabe quando é hora de guardá-los. Sugiro que *A⁹⁰* brinque mais com massinha de modelar, jogos de encaixe, brincadeiras com bolo, ouça histórias e reconte aos seus pais, brinque com jogos envolvendo quantidade, cores, formas, desenhe muito e, se possível, brinque menos com *play station* (aluno do 2º ano do ensino fundamental).

Parecer 2: O aluno *R* não domina as bases da alfabetização. Apresenta muitas dificuldades, seja na relação ao reconhecimento das letras do alfabeto, das famílias silábicas que as compõem, quanto à adição e subtração de sílabas simples. Sugerimos: ler muito e, se possível, em voz alta. Exercitar o hábito de ouvir bem as informações. Procurar concentrar-se mais e realizar as tarefas de sala de aula. Envolver-se em casa com livros, revistas e jogos de leitura e escrita, que vão ajudá-lo na sua alfabetização (aluno do 4º ano do ensino fundamental).

Relato 3: O *L* está mais organizado com seu material, está conseguindo copiar as atividades do quadro e aos poucos orientando-se em seu caderno (aluno do 3º ano do ensino fundamental).

Relato 4: Sugiro que *H* participe de atividades extraclasse, que envolvam a leitura e a escrita e realize atividades de raciocínio lógico-matemático desenvolvendo a concentração. Também deve realizar atividades esportivas, onde poderá desenvolver o espírito esportivo e o trabalho em equipe (aluno do 4º ano do ensino fundamental).

(Arquivos da escola. Pareceres descritivos. 2016).

Esses pareceres, além de esclarecerem e classificarem a condição de cada um dos alunos com deficiência, também prescrevem, destacadamente, 'sugestões' para aperfeiçoá-las, com a intenção de aproximá-las à normalidade.

Sobre a situação de uma aluna cega do ensino médio, os professores relatam como o trabalho pedagógico que fizeram com ela, em sala de aula, foi modificando suas condições, desde a relação com sua mobilidade na escola e na sala de aula, como no desenvolvimento de sua aprendizagem:

"Ela não tinha o hábito de andar sozinha [...] levou três anos para andar com autonomia usando a bengala. Não levantava para nada na sala de aula. Achava que alguém deveria estar sempre ao seu lado. Foi educada para ser dependente. Era necessário exigir dela. Ela reclamava, choramingava, mas dizíamos: 'Tu tens o direito de andar com tuas próprias pernas'" (professor A (Filosofia).

"Sempre pedia que os outros lhe alcançassem as coisas, [...] materiais [...] que colocassem

⁹⁰ Utilizo a inicial de nomes fictícios de alunos.

seu lixo na lixeira [...]. Mas, os colegas começaram a dizer “pega você”, “vai lá” [...], e ficavam orientando ela na sala. Houve interesse dela, e foi se desbloqueando, adquirindo maior mobilidade na 'geografia' da escola e da sala de aula” (professora P (Espanhol).

“Acompanhei ela no primeiro ano e ela pegava os livros de leitura (audiobooks) e inventava uma história. Agora não, ela escuta as histórias, já sabe o que é enredo, os personagens, [...] houve uma evolução” (professora MH (Língua Portuguesa).

“Ela melhorou a memória. Eu pergunto para ela o que estudamos e ela responde [...], pergunto “o que você entendeu?” e ela dá sua opinião (professora MH (Literatura).

(Diário de campo. Reunião pedagógica, 2016).

Na mesma direção, uma professora relata sobre o contexto de inclusão de um de seus alunos do ensino fundamental, em relação a seus colegas de turma, sobre seu processo de 'normalização':

“Agora o T não está sendo identificado como um aluno incluso, porque eles (os alunos da turma) perceberam que tudo o que eles fazem, o T faz também, claro que com outras exigências, mas ele não fica em separado, [...] em nenhuma atividade ele fica separado. Todas as atividades que eles recebem o T também recebe” (professora T (Ciências).

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016).

Esse 'dito' da professora, tal como um 'discurso' como Foucault nos explica em *A Arqueologia do Saber (2013a)*, não tem nada escondido a ser representado pelos signos e descoberto pelas minhas análises. Mas, ele diz exatamente o que a professora disse “[...] o T não está sendo identificado como um aluno incluso”, “[...] ele não fica em separado”, assim se ele faz tudo o que os outros fazem, então o T pode ser considerado 'normal', segundo uma 'curva de normalidade' que se faz no interior da sala de aula.

Nesse ponto, tomo a discussão sobre a relação entre 'normalidade-anormalidade' ou 'normais-anormais', necessária para pensar a inclusão escolar e a questão das diferenças. É por esse pensamento binário que a Modernidade fez uso da norma para definir o 'normal' e o 'anormal', sugerindo sempre “o privilégio do primeiro termo e, que o outro termo [...] não existe fora do primeiro senão dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa”, como um “componente negativo” (SKLIAR; DUSCHATZKY, 2000, p. 166), pois o segundo termo é o outro (marginal, indigente, louco, deficiente, drogado, homossexual, estrangeiro, etc.). Nessa lógica binária, o primeiro termo é o centro que expulsa o outro, e assim, a “anormalidade é o outro da norma, o desvio é o outro da lei a cumprir, a doença é o

outro da saúde, a barbárie é o outro da civilização” (SKLIAR, 2003b, p. 115).

Essa lógica orientou a Modernidade que preparou o mundo para a intolerância à diferença e ao desejo de tudo ordenar, para conquistar a paz e a harmonia e livrar-se da desordem. Como uma racionalidade guiada e marcada pela ordem, “por uma vontade de ordem” (VEIGA-NETO, 2011, p. 112) vista como algo natural, instituiu um governo sobre os homens pela sua própria liberdade. Pode-se dizer que ela foi (e continua a ser, porque não ficou no passado) um tempo da ordem porque, percebendo que ela (a ordem) não era natural, fez dela um problema a ser resolvido (VEIGA-NETO, 2011) e, a partir daí transformou-se numa operação incessante para evitar o caos e o desvio das coisas, dos pensamentos e dos homens.

A norma é o ponto de referência para esse equilíbrio, por um lado, ela é como uma regra de conduta que se opõe à irregularidade e à desordem e, por outro, cuida da regularidade funcional opondo-se ao patológico e à doença. Isso faz com que ela possibilite identificar e capturar o indivíduo anormal (que pode ser o estranho, o selvagem, o desconhecido, o analfabeto) para torná-lo conhecido, educado e governável e, ao mesmo tempo, enquadrá-lo a uma distância segura, a fim de manter a normalidade fora dos riscos da anormalidade.

A escola é a instituição que foi projetada pela Modernidade para cumprir esse processo de governo sobre os indivíduos, que se caracteriza como normalização, de maneira a aproximar todos da norma, a conformar todos às regras sociais e culturais que sustentam a sociedade. Assim, estar na escola é estar na norma, é estar sob constantes ensinamentos de normalização, que não atingem somente os que possuem deficiências, mas todos, com deficiências ou não. Desta forma, também aqueles que estão fora da escola, não estão livres da norma, pois ela continua a agir sobre eles, para que possam ser incluídos, ou simplesmente, para tornar visível a marcação entre a normalidade e a anormalidade, entre o normal e o anormal.

Ainda que os processos de normalização se deem direcionados a todos na escola, há um sujeito – um outro – que foi separado dos demais. Skliar (2003b, p.152) o define como aquele que “inventado, produzido, fabricado, (re)conhecido, olhado, representado e institucionalmente governado”, formando uma “alteridade deficiente, ou então, [...] um outro *anormal*, uma alteridade *anormal*” (2003b, p.152). Esse outro que é objeto da educação especial, que é o sujeito a ser incluído na escola comum é:

[...] um outro que foi pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável, uma espécie de mente obscura e selvagem, um movimento desigual e perigoso [...]. Um outro cujo corpo, mente, comportamentos, aprendizagem, atenção, mobilidade, sensação, percepção, sexualidade, pensamento, ouvidos, memória, olhos, pernas, sonhos, moral, etc. Parecem encarnar, sobretudo e diante de tudo, nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição, ao inominável, ao dantesco. Um outro *cujo todo e cada uma de suas partes* se tornaram objeto [...] de um sonho ou ideal de completamento do outro, da perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro (SKLIAR, 2003b, p. 152. Grifos do autor).

Esse outro 'anormal' que foi inventado para fixar o 'paraíso da normalidade' e, ao mesmo tempo, protegê-la das ameaças da anormalidade, é ele que sofre todas as descrições e prescrições para demarcar as fronteiras entre a normalidade e a anormalidade. Feito isso, a normalidade se encarrega de encarcerar e corrigir o outro ao ponto de aproximá-lo da normalidade. Os pareceres descritivos destacados anteriormente demonstram um processo metódico de identificação e acompanhamento da condução da anormalidade. Assim, fomos e somos conduzidos em direção à norma, à normalidade, ao mesmo, como se o perigo estivesse no anormal, na anormalidade e no outro.

Foi percorrendo as práticas de inclusão na escola que pude perceber as pedagogias de sensibilização e de normalização do outro. A inclusão representava uma positividade à escola e aos sujeitos que a cada dia estavam mais capturados e convencidos da sua necessidade e importância social, moral e ética. Contudo, estou considerando que a inclusão das pessoas com deficiências na escola comum, pode produzir efeitos para além da sensibilização e da normalização.

A mim, não passava despercebido que junto ao discurso da inclusão estava tecido um enunciado sobre as diferenças de maneira a entrelaçá-las. Mas, eu também sabia que não poderia pensar a deficiência como diferença, assim passei a 'puxar um fio' (do dispositivo da inclusão) na tentativa de encontrar respostas às minhas inquietações sobre a questão das diferenças anunciadas no processo de inclusão.

Ao mesmo tempo em que se confirmava para mim a tecitura entre *inclusão*, *diferenças* e *pedagogias*, acreditei que, 'abrindo' o dispositivo da inclusão encontraria bifurcações. E foi isso que me inquietou a querer saber mais sobre os enredamentos entre a inclusão escolar, as diferenças e a pedagogia. Queria saber como a questão das diferenças poderia produzir efeitos sobre a inclusão e as

pedagogias. Assim, fui nessa direção para mais uma vez, de maneira mais detalhada, investigar as práticas da escola com a intenção de encontrar vazamentos da sensibilização e da normalização, em direção às diferenças.

4.2.3 Da inclusão escolar, um enunciado sobre as diferenças

Após apresentar as linhas da sensibilização e da normalização, que se constituem no dispositivo da inclusão, nessa subseção discuto sobre a terceira linha, anunciada no início dessa mesma seção, para dar visibilidade à questão das diferenças que atravessa e, ao mesmo tempo, flui do dispositivo da inclusão escolar. É justamente a multiplicidade de linhas que o integra, que o torna tão produtivo, que me leva à tentativa de apresentar nessa subseção *enunciados* sobre as diferenças que estão presentes nas pedagogias da escola. Além disso, também me ocupo em tecer uma discussão sobre como podemos compreendê-los, a fim de 'preparar o terreno' para minhas análises posteriores.

Esses *enunciados* sempre me acompanharam nessa pesquisa, mas não poderia falar deles sem conhecer um pouco mais sobre a tecitura do processo de inclusão escolar em que ele se constitui. Mas, como posso agora dizer sobre esses *enunciados* agindo sobre as pedagogias da escola? Como posso dar-lhes visibilidades? A partir das práticas da escola, dos documentos (orientações do sistema de ensino e próprios da escola) e os ditos e escritos (atividades pedagógicas) dos sujeitos (professores e alunos) da escola é possível obter-lhe certa visibilidade. Mas, esta não depende de uma busca simples para que sejam encontrados na materialidade, porque eles não são simples palavras, frases ou proposições, mas formações que se distribuem e dispersam-se na espessura da linguagem (DELEUZE, 2005, p. 32). Eles não possuem uma luminosidade própria que nos possibilita vê-los, mas como efeitos da linguagem é “necessário fender, abrir as palavras, as frases ou as proposições para delas extrair os enunciados” porque são como “relâmpagos, brilhos e cintilações” (DELEUZE, 2005, p. 75). Na tentativa de trazer essa visibilidade, apresento descrições e recortes dos documentos orientadores das pedagogias e das práticas da escola.

Nos documentos norteadores das pedagogias da escola, excertos:

Ela (a escola) se torna 'inclusiva' cotidianamente, quando todos seus agentes, perante esforços planejados coletivamente, <i>reconhecem as diferenças</i> dos estudantes no processo educativo, buscando práticas pedagógicas diferenciadas (RIO GRANDE DO SUL, 2014. p.
--

10. Grifos meus).

O Projeto Político-Pedagógico da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da *escola das diferenças* (RIO GRANDE DO SUL, 2014. p. 29. Grifos meus).

“Trabalhamos para que o educando seja comprometido com o conhecimento fundamentado na qualidade humana, [...] *no respeito às diferenças*, promovendo a inclusão” (INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU. 2015b. Grifos meus).

(Arquivos da escola).

Na sala de aula do 1º ano, do ensino fundamental, a professora produziu um vídeo com seus alunos acerca das diferenças entre as pessoas. Ela provocou as manifestações das crianças, a partir do questionamento “*O que quer dizer ser diferente?*” E elas se manifestaram dizendo:

[...] “*É ser uma pessoa diferente das outras...uma faz uma coisa e a outra faz outra coisa*”; “*se um é ruivo, outro preto, uns são brancos... aí tem diferença*”; “*ser diferente é cada um fazer uma brincadeira diferente*”; “*eu sei sapatilhar, fulano não sabe*”; “*eu escrevo diferente*”; “*eu posso brincar com qualquer um [...] só porque o A. é negro não vou mais brincar com ele? [...] não é assim [...] dá pra brincar sim*” (aluno do 1º ano do ensino fundamental).

(Vídeo. Arquivos da professora I. 2015)

Na descrição de uma atividade didático-pedagógica em sala de aula:

Em uma turma do 1º ano, a professora solicita que cada criança conte a história que leram no final de semana (a atividade havia sido encaminhada na sexta-feira anterior). Quando uma menina contava sua história - *A princesa e o sapo*- um dos coleguinhas intervém: “*profe eu acho que ela sabe contar a história porque é de princesa*”, demonstrando julgamento sobre o gosto e interesse das meninas por histórias de princesa. Outros seguem dizendo: “*meninas gostam de histórias de meninas e meninos gostam de histórias de meninos*”. A professora intervém explicando que não existem histórias de meninos e histórias de meninas, todas são para todos. Embora, alguns mantenham concordância com o que foi dito pelo colega, sem demonstrar muito convencimento pela explicação da professora, um menino diz: “*menino pode brincar de boneca, sim*”.

(Diário de campo. 2015)

Nas atividades pedagógicas, ditos e escritos de alunos. Como atividade comemorativa à Semana da Normalista, as professoras organizaram uma noite de aula com palestra sobre *As diferenças e a educação* para as alunas do Curso de Aproveitamento/Curso Normal. Após, realizaram um debate e uma atividade escrita, a partir do seguinte questionamento: *o que você pensa sobre as diferenças na escola?* A partir deste, as alunas expressaram:

“*As diferenças sempre estiveram presentes na escola [...]. Respeitar as diferenças é um dever de todos, pois se formos pensar, somos todos iguais, porém, com as diferenças individuais de cada um [...] é preciso se aceitar e aceitar o outro*”.

“*Somos todos diferentes, pois pensamos, agimos e temos o nosso jeito de ser*”.

“Na minha opinião somos todos diferentes, não existe ninguém que seja igual, pensamos diferente, cada pessoa tem seu jeito, seu modo de pensar e de agir. Na escola é a mesma coisa, temos que saber respeitar essas diferenças. Nós, sendo futuras professoras teremos que além de respeitar, mostrar para os alunos que ninguém é igual a ninguém, para que eles saibam também respeitar essas diferenças”.

(Atividade pedagógica. Aula de Didática. 2015)

A escolha do áudio para a gravação de livros [...], a publicidade, [...] pode ser uma considerável aliada para a disseminação de novos conceitos e atitudes. Não é por acaso que o curso Técnico em Publicidade o tomou como um desafio, afinal acredita-se que esse tem muito a contribuir sobre a inclusão [...] mostrando o quanto o respeito pelas diferenças faz com que haja a inclusão de todos [...]. (p. 14)

(Arquivos da escola. Projeto Audiobooks. 2013)

Nas reuniões pedagógicas, ditos dos professores e alunas do Curso Normal e do Curso de Aproveitamento:

“Esta escola é uma escola que acolhe a todos, que trabalha com todos [...]. Falamos dos alunos com deficiências, mas precisamos incluir a todos” (professora).

“Penso que a inclusão contribuiu para que essas diferenças sejam deixadas de lado e convivamos em harmonia, respeitando as diferenças uns dos outros. Devemos aceitar-nos e aos outros da forma que somos ou são [...]” (aluna do Curso de Aproveitamento).

(Diário de campo. Reunião Pedagógica. 2015).

Enunciados não existem por si só, eles não consistem numa unidade isolada como uma frase, uma proposição ou uma fala. Por não ser uma frase ou um dito por alguém, um enunciado se encontra na transversalidade destes “porque nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2013a, p. 34). Assim, segundo as descrições que Foucault (2013a) faz dos enunciados, entendo que, para descrevê-los é preciso “definir as condições nas quais se realizou a função que deu a uma série de signos [...] uma existência [...]” (FOUCAULT, 2013a, p. 132).

Todavia, não tenho a pretensão de fazer aqui uma descrição de um *enunciado* tal como Foucault apresenta em seus estudos, mas considero importante quando ele insiste em afirmar que um *enunciado* não é uma estrutura e muito menos uma unidade gramatical, mas “uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço” (FOUCAULT, 2013a, p. 105). Diante de uma possível descrição de um *enunciado*, mais importante do que uma análise lógica ou linguística é sua *função de existência* (FOUCAULT, 2013a), ou seja, que uso pode ter um certo

enunciado num determinado contexto, e que condições possibilitam sua existência. Nesse sentido, Foucault descreve o *enunciado* a partir de quatro elementos funcionais: um *referencial*, que forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a delimitação; uma função de *sujeito*, que não se trata da existência de um autor, mas de “um lugar que pode ser ocupado por indivíduos diferentes (FOUCAULT, 2013a, p. 115); um *domínio associado*, que faz com que o enunciado tenha suas “margens povoadas por outros enunciados” (p. 118), desempenhando um papel no meio deles, apoiando-se e distinguindo-se; e uma *materialidade*, que “não é definida pelo espaço ocupado ou pela data da formulação, mas por um *status* de coisa ou objeto, jamais definitivo, mas modificável, relativo e sempre suscetível de ser novamente posto em questão” (p. 125), ou seja, a materialidade é da ordem da constituição do enunciado e não da sua localização ou demarcação temporal.

Assim, identifico no contexto dessa escola enunciados sobre as diferenças que contêm: um *referencial* para sua atuação, que é, neste caso, a pedagogia em articulação com as diferenças e a inclusão escolar; um *sujeito* que pode afirmá-lo, que são todos os professores e alunos envolvidos pela proposta pedagógica da escola; um *domínio associado* que articula o discurso pedagógico com outros vindos da ética e da moral; e também uma *materialidade* que o institui por meio das práticas da escola, dos professores e dos alunos.

Um enunciado não o é porque um sujeito o enuncia, pois não é preciso haver alguém para pronunciar o enunciado, ele não remete a um sujeito. O sujeito não é autor do enunciado, ele é sim, atravessado pelos discursos e, por isso, fala. Antes o enunciado está ligado a um 'referencial' que não se constitui de fatos, falas ou sujeitos, mas a:

[...] leis de possibilidade, de regras de existência para os objetos que aí se encontram nomeados, designados ou descritos, para as relações que aí se encontram afirmadas ou negadas. O referencial do enunciado forma o lugar, a condição, o campo de emergência, a instância de diferenciação dos indivíduos ou dos objetos, dos estados das coisas e das relações que são postas em jogo pelo próprio enunciado; define as possibilidades de aparecimento e de delimitação do que dá à frase seu sentido, à proposição seu valor de verdade (FOUCAULT, 2013a, p. 110-111).

Esse referencial, nem sempre está imediatamente visível, mas também não está oculto, é necessária uma conversão no olhar e na atitude para reconhecê-lo e considerá-lo em si mesmo, interrogando “a linguagem não na direção a que ela

remete, mas na dimensão que a produz” (FOUCAULT, 2013a, p. 136). Isso quer dizer que a linguagem não será considerada como algo que designa, nomeia, mostra ou faz aparecer um sentido e que, através dela, seria possível buscar em um nível mais profundo algo que está sendo omitido, mas é na sua própria superfície da linguagem que o enunciado desempenha uma função.

Assim, se analisar os enunciados é “analisá-los em sua exterioridade [...] para apreender sua própria irrupção no lugar e no momento em que se produziu; para reencontrar sua incidência de acontecimento” (FOUCAULT, 2013a, p. 149), identifico na exterioridade deste enunciado um jogo entre um conjunto de elementos e de possibilidades, que passam pelos seguintes aspectos:

a) está presente nos documentos e nas práticas da escola, relacionadas ou não à inclusão escolar; está nos ditos dos sujeitos, porém, estes não são falas particulares, localizadas, mas atravessam práticas pedagógicas;

b) pode ser compreendido como uma singularidade descontínua que irrompe agora com características próprias desse tempo, porém, está ligado a outros enunciados que o precedem, nas próprias marcas históricas da escola;

c) está desempenhando uma função produtiva sobre uma realidade de maneira a conduzir e subjetivar os sujeitos;

d) se articula com outros enunciados de ordem moral e religiosa que se aglutinam em torno da inclusão e do respeito às diferenças.

A inclusão escolar e as diferenças se dão entrelaçadas nas práticas dessa escola. Como já mencionei anteriormente, trabalho tomando como referências as noções de dispositivo de Foucault (2006a), Agamben (2009) e Deleuze (1990) considerando-o como uma rede que engloba práticas discursivas e não discursivas, que atua sob regimes de poder e saber produzindo subjetividades; como um dispositivo que captura; e também, como um conjunto multilinear, que permite linhas de fuga à totalidade, produzindo outras configurações (de poder, de saber e de subjetividades).

Quando apresentei a inclusão escolar no capítulo 3 como uma *verdade* e como um *acontecimento discursivo*, tinha a intenção de demarcar um poder discursivo no *dispositivo da inclusão*. Tal como Foucault define o dispositivo como uma rede de discursos, leis e regulamentos envolvidos por saberes e poderes que subjetivam, há na contemporaneidade um discurso sobre a inclusão, que desempenha uma função de *verdade*. Mas, este não surgiu aqui e agora, pois não

tem uma origem que se dissipa em continuidade, e sim, em descontinuidade histórica, aberta à repetição, à transformação e à reativação. Ele está ligado a situações que o provoca, porque antes dele, outros enunciados existiram, sob outros efeitos de poder, tal como a história dessa escola apresentou.

Nesse sentido, pela escolha teórico-metodológica que fiz para este estudo, pretendo ser fiel à Foucault em não querer fazer a descrição de um enunciado, como se para isso existisse um método tão esclarecido que pudesse ser utilizado em situações quaisquer, mas quero mostrar como um enunciado que integra a um discurso, pode tomar alguma visibilidade numa determinada realidade. Não se trata de interpretar um discurso para fazer dele uma história de um referente ou para mostrá-lo como um conjunto de signos, mas como Foucault nos diz que “gostaria de fazer aparecer uma possibilidade descritiva” (FOUCAULT, 2013a, p. 132), [...] não uma “descrição total, exaustiva da 'linguagem' ou de 'o que foi dito', mas em mostrar como eles são “práticas que formam sistematicamente um objeto de que falam” (FOUCAULT, 2013a, p. 60).

É importante dizer que essas práticas só formam o objeto de que falam porque em torno delas se formam concordâncias que levam à aceitação, a uma certa conformação produzida por saberes que trazem uma condição para sua existência. Assim, a inclusão como um acontecimento discursivo é constituída por um conjunto de enunciados que tomam força para dizê-la e fazê-la. Por si só, ela não existiria como um objeto, ela só existe porque algo fez com que existisse, porque diferentes conexões de discursos concordam em dizer que ela é importante, que é uma verdade. Esses discursos são feitos por um conjunto de enunciados que são modalidades particulares de sua existência e, por isso, Foucault (2013a) nos diz que podemos fazer uma análise dos acontecimentos discursivos descrevendo os enunciados.

Embora Foucault não tenha apresentado uma definição pronta e acabada sobre o enunciado, porque essa foi sua característica como filósofo, em não dizer um conceito, mas nos colocar diante das situações para que cada um de nós faça alguma coisa com o que ele problematiza, é importante nesse estudo considerar que:

[...] o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apoia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus

limites e sua independência. [...] O enunciado não é, pois, uma estrutura (isto é, um conjunto de relações entre elementos variáveis, autorizando assim um número talvez infinito de modelos concretos); [...] é que ele não é em si mesmo uma unidade, mas sim uma função que cruza um domínio de estruturas e de unidades possíveis e que faz com que apareçam, com conteúdos concretos, no tempo e no espaço (FOUCAULT, 2013a, p. 104-105).

Por isso, ao aproximar-me de uma análise enunciativa, não pretendo uma descrição total da linguagem, das falas e das proposições, do que foi dito, ou então, buscar um elemento oculto ou secreto que se esconde e que precisa ter visibilidade, mas considerar que:

A análise enunciativa só pode se referir a coisas ditas, a frases que foram realmente pronunciadas ou escritas, a elementos significantes que foram traçados ou articulados [...] A análise enunciativa é, pois, uma análise histórica, mas que se mantém fora de qualquer interpretação: às coisas ditas, não pergunta o que escondem, o que nelas estava dito e o não dito que involuntariamente recobrem [...]; mas ao contrário, de que modo existem, o que significa para elas o fato de se terem manifestado, de terem deixado rastros e, talvez, permanecerem para uma reutilização eventual; o que é para elas o fato de terem aparecido – e nenhuma outra em seu lugar. Desse ponto de vista, não se reconhece nenhum enunciado latente: pois aquilo a que nos dirigimos está na evidência da linguagem efetiva (FOUCAULT, 2013a, p. 133-134).

Nesse sentido, no capítulo a seguir empreendo esforços para fazer a descrição e análise de enunciados sobre as diferenças na escola Cairu, que está produzindo *subjetividades sensíveis às diferenças*, a partir do processo de inclusão escolar.

5. OS ENUNCIADOS DAS DIFERENÇAS ATUANDO NAS PEDAGOGIAS DA ESCOLA

*Não se volta ao aquém do discurso –
lá onde nada ainda foi dito e onde as coisas apenas despontam sob uma luminosidade cinzenta;
não se vai além para reencontrar as formas que ele dispôs e deixou atrás de si;
fica-se, tenta-se ficar no nível do próprio discurso
(FOUCAULT, 2013a, p. 59).*

No capítulo anterior trabalhei com o dispositivo da inclusão mostrando linhas de poder e saber que constituem processos de sensibilização e de normalização, produzindo *subjetividades inclusivas*. Porém, na última subseção empreendi esforços para dar visibilidade a *enunciados* que estão permitindo uma fissura no dispositivo da inclusão. Reafirmo que não estou em busca das origens ou da longínqua presença destes enunciados, mas atenta para o que Foucault (2013a, p. 31) sugere para tratarmos um discurso no “jogo da sua instância”, fiz alguns recortes das práticas da escola para associá-las a um jogo discursivo e, assim, ficar no nível do próprio discurso.

Essa materialidade obtida por meio da observação participante e da pesquisa documental, permitiu-me observar que enunciados sobre as diferenças circulam por diferentes espaços da escola e atingem, de maneira geral, os sujeitos da escola.

Meu objetivo nesse capítulo é mostrar como esses enunciados sobre as diferenças atuam nas pedagogias da escola. Início descrevendo e analisando uma governamentalidade *política* que perpassa os documentos orientadores das pedagogias da escola. Procedo desta forma, para compreender as noções de diferença que neles estão presentes; e, na sequência, desloco essa governamentalidade para uma dimensão *ética*, a fim de introduzir análises sobre a *experiência* que os sujeitos vivem no *encontro com o outro*, que pode levar à produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*.

5.1 PONTOS E AMARRAS DE UMA GOVERNAMENTALIDADE QUE TECE PEDAGOGIAS

Nessa seção, descrevo como enunciados sobre as diferenças se articulam

nos documentos orientadores das pedagogias da escola, demonstrando que estão associados a uma governamentalidade política, a qual provém do Estado e afeta as práticas da escola. Estes enunciados fazem parte de um discurso pedagógico que está integrado a uma biopolítica de inclusão social que engloba tanto a inclusão das pessoas com deficiências na escola comum, quanto a inclusão de outras formas de vidas sociais e culturais na sociedade e na escola. Para isso, duas questões orientam a escrita dessa seção:

a) Como se manifesta nos documentos político-pedagógicos orientadores da escola uma governamentalidade que produz enunciados sobre as diferenças?

b) Que noções de diferenças estão compondo esses enunciados?

Meu propósito é olhar para as condições de possibilidades que tornam esses enunciados presentes no contexto atual da escola. A partir de orientações político-pedagógicas e normativas do Estado, constato que estão atuando sobre as pedagogias desta escola, influenciados por um discurso pedagógico. Para tratar da primeira questão, tomo como referência alguns dos principais documentos que orientam a escola, tais como: 1) as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, expressas no Parecer do Conselho Nacional de Educação/CNE nº 7 de 2010; 2) a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008; 3) o Caderno Pedagógico nº1 organizado pela Secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, em 2014, sobre a educação especial; e 4) o Projeto Político-Pedagógico da escola. Pela descrição e análise destes, é possível observar uma governamentalidade que orienta as pedagogias da escola em direção à questão das diferenças, sob a forma de enunciados.

A escolha que fiz por esses documentos se deu porque o Parecer/CNE nº 7/2010 contém as diretrizes que orientam a educação básica (tipologia da escola Cairu); a Política Nacional da Educação Especial, por ser a orientadora do processo de inclusão escolar que esta escola estava empenhada em realizar; e o Caderno da Secretaria Estadual de Educação, por ser o único documento orientador que encontrei na escola, encaminhado por este órgão, no período de 2008 a 2016, em decorrência da política nacional de educação especial, de 2008.

Esses documentos expressam uma relação entre a inclusão escolar e as diferenças como ideias-forças para serem contempladas nas pedagogias da escola. São instrumentos de uma governamentalidade de Estado porque organizam o sistema de ensino brasileiro segundo normatizações legais (diretrizes, resoluções,

pareceres) e orientações pedagógicas que acabam sendo traduzidas no Projeto Político-Pedagógico da escola e, na sequência, em práticas escolares. Desta forma, agem sobre a instituição e sobre os sujeitos.

A legislação nacional, em específico no Parecer/CNE nº 7 de abril de 2010, explicita que a escola precisa *acolher, respeitar e valorizar* as diferenças para o desenvolvimento de uma educação de qualidade social. Para dizer sobre as diferenças e compor um discurso sobre a educação inclusiva, este Parecer apresenta um conjunto de argumentos e justificativas que se relacionam a ela por meio da *pluralidade, da diversidade e da heterogeneidade* das pessoas.

A escola de qualidade social adota como centralidade: o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, o que pressupõe, sem dúvida, atendimento a requisitos tais como:
II – Consideração sobre a inclusão, a *valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural*, resgatando e respeitando os direitos humanos, individuais e coletivos e as várias manifestações de cada comunidade (p. 17. Grifos meus);

A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um *espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento*, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do *respeito e da valorização das diferenças*, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica (p. 22-23. Grifos meus).

Na Educação Básica, o respeito aos estudantes e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais, identitários, é um princípio orientador de toda a ação educativa. É responsabilidade dos sistemas educativos e respondem pela criação de condições para que crianças, adolescentes, jovens e adultos, com *sua diversidade* (diferentes condições físicas, sensoriais e socioemocionais, origens, etnias, gênero, crenças, classes sociais, contexto sociocultural), tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria do percurso escolar, da Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao Médio (p.42. Grifos meus).

(BRASIL, 2010)

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva/2008, o discurso sobre a inclusão encaminha-se para a construção de uma *educação inclusiva*, que se fundamenta na concepção dos direitos humanos, conjugando igualdade e diferença como valores indissociáveis (BRASIL, 2008). Ela defende uma educação para a cidadania que se fundamenta no *reconhecimento*, na *valorização* e na *convivência* com as diferenças:

A partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no *reconhecimento das diferenças* e na participação dos sujeitos, decorre uma identificação dos mecanismos e processos de hierarquização que operam na regulação e produção das desigualdades (p. 9. Grifos meus).

O acesso à educação tem início na educação infantil [...]. Nessa etapa, o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a *convivência com as diferenças* favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (p. 16. Grifos meus).

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favorecem a promoção da aprendizagem e a *valorização das diferenças*, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (p. 17. Grifos meus).

(BRASIL, 2008)

No Caderno Pedagógico nº 01/2014, organizado pela Secretaria Estadual de Educação, sob o título *A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: Diretrizes Orientadoras para a Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul*, é possível observar que não basta para a escola pública estadual ser *inclusiva*, é necessário que ela se torne uma *escola das diferenças*, ou seja, uma escola que *reconheça e valorize* as diferenças, aproximando a educação geral da educação especial.

Entendemos que o mero acesso de estudantes com deficiência na escola comum não a faz 'inclusiva'. Ela se torna 'inclusiva' cotidianamente, quando todos seus agentes, perante esforços planejados coletivamente, *reconhecem as diferenças* dos estudantes no processo educativo, buscando práticas pedagógicas diferenciadas (p. 10. Grifos meus).

A escola que *valoriza as diferenças* aproxima a escola comum da área da Educação Especial, na medida em que essa última passa a ser construída no contexto escolar como uma modalidade transversal que perpassa todos os níveis e etapas de ensino (p. 11. Grifos meus).

O Projeto Político Pedagógico da escola deve contemplar o AEE como uma das dimensões da *escola das diferenças* (p. 29. Grifos meus).

(RIO GRANDE DO SUL, 2014)

Do Projeto Político-Pedagógico da escola, recorto cinco excertos que apontam suas finalidades educativas, relacionadas à inclusão e às diferenças em uma perspectiva de inclusão social. Ela (a escola) reconhece e se apoia na ideia de que a sociedade abriu espaços para a democracia, e entre suas principais características estão: a liberdade de expressão, a inclusão social, a *valorização das diferenças* e os espaços de participação que se multiplicaram.

1.A função social da escola é ensinar e preparar os sujeitos para exercer sua cidadania [...] no contexto de uma sociedade capitalista e complexa.

2.A escola reconhece a sociedade capitalista com avanços democráticos, em destaque: a liberdade de expressão; a valorização positiva das diferenças; e, ampliação dos espaços de participação.

3.O papel da escola não é só acompanhar as mudanças do mundo globalizado, mas também ser agente desencadeador de novos conhecimentos, promovendo a inclusão social [...].

4.Entre seus objetivos, a escola se propõe a respeitar as diferenças do educando em relação ao tempo e ritmo de aprendizagem; às diferenças de gênero, raciais, religiosas e sociais.

5.A escola como espaço privilegiado da construção do conhecimento [...] busca o respeito à diversidade acolhendo as pessoas com deficiências.

(INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE DE CAIRU. 2015b)

Esses documentos expressam também as mudanças culturais que adentraram nos currículos escolares como resultado das transformações sofridas pela Cultura moderna e que contribuíram para a emergência das diferenças. A Cultura (com letra maiúscula e no singular) moderna tinha um *status quo* de Cultura universal, dotada de um caráter diferenciador e elitista, único e unificador, e ainda, idealista (VEIGA-NETO, 2003). O que se pretendia nessa perspectiva era um mundo limpo, homogêneo e com risco social igual a zero. Nesse mundo se atualizaria a doutrina platônica dos dois mundos, significando como válida “uma identidade única e a rejeição de toda e qualquer diferença” (VEIGA-NETO, 2003, p. 10). No entanto, seu universalismo e centralidade foram abalados, proliferando-a em culturas (com letra minúscula e no plural) plurais e marginais. A Cultura, a serviço do *status quo*, da reprodução monótona da sociedade e da manutenção do equilíbrio do sistema, perdeu seu sentido, em decorrência das transformações sofridas pela modernidade, que esmaeceu de uma 'fase sólida' para outra, 'líquida'⁹¹, e 'dissolveu tudo o que era sólido'. No século XX, a Cultura sofreu rachaduras com a intensificação das trocas culturais que foram possibilitadas mediante os avanços tecnológicos da informação.

Além disso, o mercado mundial fundado no neoliberalismo contemporâneo, fez das diferenças culturais alvos mercadológicos incentivados por uma política de inclusão da diferença, apostando na lucratividade da diversidade e do multiculturalismo. Por esse viés, segundo Hardt e Negri (2001), “toda diferença é uma oportunidade” (HARDT; NEGRI, 2001, p.170) e as teorias racistas e sexistas não são bem-vindas, porque incluir a diferença é maximizar a criatividade e a

⁹¹ As expressões 'fase sólida' e 'fase líquida' são utilizadas por Zigmund Bauman para caracterizar a 'modernidade líquida', como aquela que 'dissolve tudo o que é sólido'. Segundo este autor, a expressão 'modernidade líquida' denomina o formato atual da condição moderna da sociedade, ao lado de outras definições descritas por outros autores, como 'pós-modernidade', 'modernidade tardia' ou 'hipomodernidade'. Pelos efeitos da modernização da sociedade nenhuma das formas sólidas da vida social é capaz de se manter por muito tempo, elas se derretem ao ponto de liquefação e se mantem inconstantes (BAUMAN, 2013).

liberdade de todos para o fortalecimento dos jogos de mercado (HARDT; NEGRI, 2001).

Assim, entendo que as mudanças e a liquidez do cenário atual, provocou a emergência de conceitos como diferença, diversidade e multiplicidade, os quais, além de abrirem espaços sociais e culturais àqueles e àquelas que estavam às margens destes, ampliam a flexibilização e a competitividade entre os indivíduos. Conseqüentemente, esse mesmo cenário de mudanças culturais mobilizou o princípio da educação para todos e tensionou a escola a tornar-se um campo aberto às diferenças. Nesse sentido, os documentos político-pedagógicos que orientam a escola refletem esse pensamento e acionam uma governamentalidade de Estado em direção a esses propósitos. Esta é uma análise em que situo os enunciados das diferenças na escola Cairu.

É importante reconhecer que na tentativa de dar visibilidades aos enunciados das diferenças, nessa seção, posso estar cometendo equívocos, porque como Foucault (2013a) nos diz, “o enunciado é, ao mesmo tempo, não visível e não oculto” (p. 133). Isso porque ele não se oferece à nossa percepção, é necessária uma certa conversão do olhar para poder reconhecê-lo e “interrogar a linguagem, não na direção a que ela remete, mas na dimensão que a produz” (FOUCAULT, 2013a, p. 136).

Por isso, não poderia desconsiderar que esta escola, em sua trajetória histórica, como apresentei no capítulo 4, seção 4.1, *Marcas da inclusão na pedagogia da escola*, vinha se intitulando como *escola inclusiva* e, desde os primeiros momentos de seu funcionamento ocupou um espaço expressivo para a promoção da inclusão social nos primórdios da colonização do município de Santa Rosa (datada em 1921). Era reconhecida regionalmente pela importante função social que desempenhava na formação de professores, contribuindo para a educação desempenhar a estratégia de inclusão social, mesmo que, ainda não se orientasse pela 'educação para todos' (o que viria a ocorrer a partir da década de 80). Constatei que os princípios de democratização da escola eram constantes nos seus debates internos, já na década de 80, e produziam exercícios de processos coletivos na organização curricular, na tentativa de fazer da prática pedagógica um amplo espaço de participação, de construção coletiva e de inclusão de todos. E ainda, por ser uma das escolas públicas estaduais do município a antecipar-se nos processos de inclusão escolar (antes mesmo da política de educação especial de

2008) podia-se entender porque ela se anunciava como uma *escola inclusiva*. Mas, como ela entendia essa '*escola inclusiva*'? As manifestações dos professores apontavam:

“Essa escola é uma escola que acolhe a todos, que trabalha com todos”. “Falamos dos alunos com deficiências, mas precisamos incluir a todos”. “Nós, aqui na escola não trabalhamos para a competição. Queremos trabalhar para que sejam gente [...] para ser um cidadão”. “A escola não deve trabalhar para a competição. Nosso desafio é equalizar as diferenças sociais traduzidas em diminuição da evasão e da reprovação em relação ao processo de ensino. ”

“Estou trabalhando sobre a aprendizagem. A compreensão de que existem saberes diferentes, que todos são capazes, que precisamos educar nosso olhar para o novo, para o diferente, para o respeito com as pessoas. ”

“Trabalho buscando o envolvimento de todos. A inclusão se dá em todos os momentos, ninguém é um ser absolutamente desprovido de potencialidades. ”

“Para incluir e educar precisamos ver quem está aprendendo e quem não está aprendendo e que não tem necessidade especial. Às vezes, temos alunos que não estão aprendendo e não estamos cuidando disso. Como estão aprendendo aqueles que não têm necessidade especial? Pergunto: O que estamos fazendo? Temos que ampliar nosso olhar para incluir também aqueles alunos que não estão aprendendo”.

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015; 2016).

Ao situar-se como uma *escola inclusiva*, ela vivia o paradoxo da inclusão social e da inclusão escolar como estratégias do neoliberalismo contemporâneo que captura a educação e investe nos processos de inclusão, por entender que ela é efetivamente mais interessante do que a exclusão. A inclusão social, como forma de conduzir vidas aos jogos econômicos do neoliberalismo, faz da educação uma estratégia para oferecer condições a todos para *entrar* nesse jogo, para *permanecer* nele por ter desenvolvido potenciais produtivos e/ou criado estratégias que lhe assegurem uma posição e, ainda, para *desejar* permanecer jogando, por estar suficientemente capturado por ele (LOPES, 2009). Para isso, é necessário que as diferenças sejam *respeitadas* e *valorizadas* como uma forma de incentivo a todos a empreenderem formas de aperfeiçoamento pessoal para tornar-se competitivos. Assim, justifica-se uma *escola inclusiva*, embora a escola Cairu (o conjunto de professores) manifestava-se contrária à possibilidade de coadunar com a lógica neoliberal e tornar-se seu instrumento. Há uma expressão desse paradoxo nas discussões dos professores:

“Especialistas' pensam a educação como um investimento para o capital. Nós pensamos a educação como formação do sujeito com liberdade e autonomia”. “A proposta da escola é trabalhar pela participação de todos, pela aprendizagem, pela democratização em contraposição ao que a lógica mercadológica impõe. A nós, professores, cabe resistir para

fazer o protagonismo. Valorizar nossa própria discussão como estamos fazendo hoje, discutindo o PPP. Precisamos fazer resistência a essas ondas do capitalismo, mas como fazer.” “Não é de hoje que estamos lutando contra os interesses do capital na educação. Mas, será que estamos enfraquecendo?”. “Muitas vezes, somos envolvidos, e sem perceber, desempenhamos tarefas, sem perceber os fins e o que elas podem produzir”.

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015)

No entanto, inevitavelmente, ela foi capturada pelo imperativo da inclusão que deu consistência à legislação educacional brasileira. Lopes e Fabris (2013) apresentam um estudo detalhado sobre esta para mostrar a importante função que desempenham, para a ampliação das práticas inclusivas e do conceito de educação inclusiva. As autoras destacam que, embora a educação tenha em sua gênese a inclusão, porque ela é responsável para trazer os 'recém-chegados' para a cultura que vivemos, os processos que se constituíram em seu nome, adotaram graus de segregação e de exclusão. Hoje, o caráter inclusivo é articulado na educação brasileira integrando todo o sistema de ensino e de educação especial, apontando que um enunciado sobre a inclusão das diferenças na escola seja mais abrangente do que a inclusão escolar (inclusão das pessoas com deficiências). Por isso, não estava olhando para esses documentos somente sob uma perspectiva interna, mas também como Foucault (2013a) nos desafiou a olhá-los, como 'monumentos', que possuem rastros deixados na história e que constituem uma série, pois a inclusão não é algo novo na história, mas aparece agora como novidade, sob novas roupagens.

Nesse sentido, entendo que as diferenças, ao mesmo tempo em que fazem parte das mudanças e transformações ocorridas na cultura, as quais provocaram fraturas em um pensamento hegemônico que conduzia a uma razão universal em torno de um sujeito único, também são importantes para dinamizar o neoliberalismo contemporâneo. As diferenças não são da ordem da natureza, são produzidas e produtivas e, por isso, são importantes para 'azeitar' os fluxos de competitividade, o que é essencial para o neoliberalismo contemporâneo. Nesse sentido, tanto o discurso da inclusão escolar quanto os enunciados das diferenças estão imbricados numa governamentalidade de Estado, e é sob esse paradoxo que a escola se situa como *inclusiva*.

A segunda questão que conduziu minhas análises, como apresentei no início dessa seção, está relacionada ao meu interesse em problematizar as noções de *diferenças* presente nesses documentos. Não procuro um conceito, mas uma noção

que permita uma análise sobre o que esses enunciados podem produzir nas pedagogias da escola. Como nos diz Deleuze (2009), a diferença não pode ser representada e nem tampouco capturada pela percepção sensível, porque ela está sempre se diferenciando, especialmente de si própria e, por isso, se “constitui em devir, em diferença primeira, sem referência a nada exterior ou interior a ela”, é também, “uma diferença que não é nem comparativa nem fundada em essência alguma” (CRAIA, 2005, p. 79-80).

Portanto, não seria possível 'mostrar' a diferença, ou dizer o 'que ela é', porque nada podemos definir pela palavra. Wittgenstein (1999) nos alerta de que somos educados, treinados a perguntar pelo nome das coisas e, a partir daí, seguimos uma denominação. No entanto, uma palavra não traduz as coisas, porque ela sofre variações que dependem do contexto e de seu uso. Depende também da compreensão que dela se faz, das circunstâncias e dos sujeitos que a utilizam. Uma mesma palavra pode ser usada em diferentes situações, com diferentes sentidos e propósitos, porém, isso não quer dizer que a palavra possa ser usada de qualquer jeito e para qualquer coisa. Ainda, como Wittgenstein (1999) nos diz, a linguagem cria superstições sobre nossa inteligência para tentar descobrir sua essência e o significado das coisas. Nesse sentido, seu pensamento é importante para esta reflexão, a fim de que eu esteja disposta a abandonar qualquer tipo de ilusão que se proponha a descobrir o que supostamente esteja oculto sob a linguagem. Todavia, como o próprio Wittgenstein sugere, proponho-me a abrir os olhos para ver como ela funciona em seus usos e como as palavras adquirem significados, a partir do que os sujeitos fazem dela.

Mas, se não é possível definir 'a inclusão é', ou 'a/s diferença/s é/são', é porque a linguagem, as palavras, não denominam as coisas, mas, as fazem. Foi considerando essa imprecisão da linguagem que fiz uma análise dos documentos levando em conta as noções de *diversidade* e *pluralidade* que estes atribuíam às diferenças. Estava considerando o que Veiga-Neto e Lopes (2007) discutem em seus estudos, quanto às políticas de inclusão, ao tratarem as diferenças como diversidade:

[...] parecem ignorar as diferenças [...] elas defendem a inclusão do diferente, entendendo-o como um “único estranho”, um exótico, um portador de algo que os outros, normais, não possuem. Resulta, dessa forma de diferenciar, o paradoxo de silenciar aqueles que “já estavam ali”, de reforçar as noções de normalidade e anormalidade, de fazer proliferar e de disseminar as normas e

os correlatos saberes especializados e, até mesmo, de gerar exclusão [...]. Desse modo, ao invés de promoverem aquilo que afirmam quererem promover – uma educação para todos –, tais políticas podem estar contribuindo para uma inclusão excludente (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949)

Diferença, diversidade e pluralidade não fazem parte do mesmo plano. Segundo Deleuze (2009, p. 313), a “diferença não é o diverso. O diverso é dado. Mas, a diferença é aquilo pelo qual o dado é dado”, ou seja, enquanto aquilo que é dado é percebível num fenômeno como uma sensação, a diferença é aquilo que possibilita o fenômeno. Ela é o “princípio do que é dado como diverso na percepção sensível” (CRAIA, 2005, p. 73). A diferença não é também uma diversificação que se transforma em pluralidade; ela não tem nada a ver “com a diferença entre x e y, mas, com o que se passa entre x e y [...] ela é simplesmente um devir-outro” (SILVA, 2002, p. 66).

Burbules (2008), ao pensar uma 'gramática da diferença' também nos alerta de que tomar as diferenças como diversidade é insuficiente para considerar o seu caráter dinâmico, pertencente às mudanças de tempo e dos contextos espaciais. A diversidade faz a diferença ser dependente de similaridades ou de pontos de referência, marcados por normas, e está envolvida pelo discurso do respeito e valorização em direção a uma lógica consensual. A diversidade traduz a diferença como estática, como um simples predicado. Nesse sentido, essas normas, as quais, Burbules se refere, pertencem a um discurso hegemônico que, ao fim e ao cabo, 'domesticam' a diferença, permitindo-lhe 'livre expressão', mas, em um âmbito extremamente limitado (BURBULES, 2008, p. 173).

A pluralidade, por sua vez, refere-se à multiplicação da mesmidade, “como matizes do mesmo inventado pela mesmidade” (SKLIAR, 2003b, p. 122). Diferentemente da diversidade e da pluralidade, as diferenças são multiplicidades. Inadvertidamente as multiplicidades podem ser compreendidas como uma extensão do uno, como oposição entre o uno e o múltiplo. No entanto, Deleuze (2009) explica que a multiplicidade “não deve designar uma combinação de múltiplo e de uno, mas, ao contrário, uma organização própria do múltiplo como tal, que de modo algum tem necessidade da unidade para formar um sistema”. A multiplicidade é assim, sempre diferença.

Essa noção de diferença em analogia à diversidade, que as orientações pedagógicas do sistema transmitem à escola, produzem uma lógica de consenso e

de convívio harmonioso com as diferenças. Não procura problematizar o sistema normativo que orienta essa lógica e, muito menos, se propõe a discutir ou questionar como as diferenças são produzidas, nem tampouco se voltar à normalidade das identidades dos sujeitos e das práticas instauradas na escola para questioná-las. Nesse sentido, Silva (2000) nos alerta de que uma pedagogia curricular “tem de ir além das benevolentes declarações de boa vontade para com as diferenças [...]. Ela tem que colocar no seu centro uma teoria que permita, não simplesmente reconhecer e celebrar a diferença e a identidade, mas questioná-las” (SILVA, 2000, p. 100). Uma pedagogia que esteja preocupada com as diferenças não pode restringir-se a fazer um currículo pela diversidade, porque:

A diversidade é estática, é um estado, é estéril. A multiplicidade é ativa, é um fluxo, é produtiva. A multiplicidade é uma máquina de produzir diferenças – diferenças que são irredutíveis à identidade. A diversidade limita-se ao existente. A multiplicidade estende e multiplica, prolifera, dissemina. A diversidade é um dado - da natureza ou da cultura. A multiplicidade é um movimento. A diversidade reafirma o idêntico. A multiplicidade estimula a diferença que se recusa a se fundir com o idêntico (SILVA, 2000, p. 101).

Seguindo esse pensamento da diversidade como diferença caímos em formas equivocadas de as escolas pensarem suas pedagogias. A diversidade e a pluralidade estão considerando que há uma origem de sujeito, ou seja, há um *mesmo*, que se diversifica e se torna plural, para constituir o *outro*. Esse *mesmo*, incorre no modelo, no 'normal', que embora admitindo outras formas, mantém para si uma posição de certa legitimidade e de tolerância com os demais. É nesse sentido que Deleuze conduz seu pensamento na tentativa de extrair a diferença da representação e liberá-la para ser sempre diferença em si e não em comparação ou derivação.

Reconhecer, respeitar e valorizar as diferenças são manifestações constantes nos discursos pedagógicos contemporâneos e corroboram Tomaz Tadeu da Silva (2000, p. 73) quando critica que “a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença”. Mas, o que está em jogo quando o respeito e a valorização das diferenças se orientam pelas noções de diversidade e pluralidade? Esse respeito e valorização conduzem nossa ética em direção a uma noção de igualdade que se afirma mediante a expressão 'somos diferentes, mas iguais'. Ou seja, se diz 'você pode ser diferente', mas, 'no fundo, no fundo é igual ao mesmo (ou deveria ser)'. A partir desse discurso

se tem uma atitude de tolerância com a diferença tomando-a como identidade fixa. Esta é considerada como “a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença” (SILVA, 2000, p. 75-76). Nessa relação, identidade e diferença são determinadas de maneira fixa e colocadas em oposição, pois a diferença passa a ser aquilo que a identidade não é.

Nesse sentido, currículos como o da escola Cairu carregam nas suas estruturas, marcas de uma identidade hegemônica definida pela cultura branca, hétero, masculina, católica e ocidental, que estão sendo tensionadas na contemporaneidade por outras identidades culturais. Estas 'chegam' ao espaço escolar sem serem convidadas, e a postura exigida a quem já estava aí, é de respeito e valorização, simplesmente, como se as diferenças fossem resultados da natureza. No entanto, mais do que isso, o que se faz necessário é compreender que, tanto a diferença quanto a identidade são produzidas a partir de 'atos de criação linguística': “Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais” (SILVA, 2000, p. 78). Ainda, dizer que são criações linguísticas, é concordar que são produções instáveis, porque a linguagem não é absoluta, ela não pode descrever as coisas, senão fazer com que alguma coisa possa acontecer, a partir do que ela nomeia. Assim, a identidade não é fixa nem definida, e a diferença não pode ser conceituada, porque ambas estão sujeitas a relações pertencentes a um sistema de poder em que “quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade” (SILVA, 2000, p. 91). Nessas relações de poder ocorre uma diferenciação, que se traduz pela inclusão ou exclusão, pela demarcação de fronteiras, que num primeiro momento deixou as diferenças do lado de fora da escola. Assim, *reconhecer, respeitar e valorizar* as diferenças, passa por relações de poder que vão dizer:

[...] sobre quem pertence e quem não pertence, sobre quem está incluído e sobre quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. A identidade está sempre ligada a uma forte separação entre 'nós' e 'eles'. Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo afirmam e reafirmam relações de poder. 'Nós' e 'eles' não são, neste caso, simples distinções gramaticais, [...] mas evidentes indicadores de posições-de-sujeito fortemente marcadas por relações de poder (SILVA, 2000. p. 82).

No entanto, embora as diferenças tenham adentrado o espaço escolar no contexto atual, correm o risco de viver processos de classificações e normalizações mediante a afirmação da identidade como marcação das diferenças. A polarização entre identidade e diferença gera classificações e binarismos, e estes, produzem oposições, tais como: masculino/feminino, branco/negro, heterossexual/homossexual, normal/anormal, eu/outro. Essa polarização está presente nas orientações pedagógicas que conduzem o eu a *respeitar* e *valorizar* as diferenças que são *do outro*. Sem problematizar essa posição teremos nos processos de inclusão escolar um Eu que é normal e que respeita o Outro, que é anormal, e dessa relação surge um conjunto de práticas que só tendem a manter o binarismo que os assegura. Afirma-se, portanto, a superioridade do eu baseada numa ética que se ocupa de si, da sua vontade, da sua definição de dever e de verdade que, ao tornar o outro como objeto de sua tolerância, o inferioriza. E, acima de tudo, nega as diferenças, que estando presas à identidade tornam-se representação de um sujeito hermético.

O alerta de que as políticas inclusivas podem borrar as diferenças e fazer uma inclusão excludente, pode ser justificado pela construção de uma ética que está focada no reconhecimento das diferenças como algo natural e de origem biológica, implicando em atitudes de valorização e respeito.

A tolerância é um discurso de fácil aceitação e, de certa forma, inevitável no campo da educação, quando se considera os graves problemas que enfrentamos em decorrência da intolerância com o outro (violência, massacres, guerras). Mas, ela é ambígua, porque ao mesmo tempo em que pode ser um convite para admitir as diferenças, supõe também a aceitação da indiferença (SKLIAR, 2003b):

A tolerância debilita as diferenças discursivas e mascara as desigualdades: quanto mais fragmentado se apresenta o mundo, mais ressoa o discurso da tolerância e mais se *toleram* formas desumanas de vida. A tolerância tem uma forte relação com a indiferença. Corre o risco de se transformar em um mecanismo de esquecimento e de levar seus donos à eliminação das memórias de sofrimento, paixão e de dor. Além disso, ao se compreender a tolerância como uma virtude natural ou como uma utopia incontestável, ignora-se também a relação de poder que lhe dá razão e sustento (SKLIAR, 2003b, p. 133).

Essa relação – tolerante – traz, como nos porões que guardam as mais arraigadas relíquias, marcas do pensamento platônico. Como este não suporta a diferença, mas também quer manter subterfúgios para não ser revertido, então, num

gesto condescendente, pede pela tolerância. Segundo Bauman (1999, p. 300) a tolerância é:

[...] mais uma maneira, talvez mais sutil e astuta de reafirmar a inferioridade do Outro e oferecer um pré-aviso da intenção de eliminar a alteridade do Outro – junto com um convite ao Outro para cooperar na realização do inevitável. A famosa humanidade da política da tolerância não passa de consentimento em adiar o acerto final de contas – com a condição, no entanto, de que o próprio ato do consentimento reforce ainda mais a ordem de superioridade vigente (BAUMAN, 1999, p. 300).

Ainda, Bauman (2013) adverte que 'a arte de conviver com a diferença' se tornou um problema cotidiano quando se percebeu que as diferenças não são temporárias, e sim, que elas vieram para ficar, diferentemente de como era no passado, que elas podiam ser restringidas ou enclausuradas. Desta forma, como é o outro que chega, ele é o diferente. Nessa relação de superioridade e hierarquização do eu sobre o outro, ao defender a tolerância, o que se está fazendo é deixando claro que ele (o outro) é detestável e que o eu (o mesmo) é o bom. Assim, o que de melhor o eu pode fazer é aceitá-lo, tolerá-lo e respeitá-lo, nada mais, o que não deixa de ser também uma forma de indiferença (SKLIAR (2003c).

Nessa perspectiva, Skliar (2003c) faz uma crítica sobre o enunciado do respeito às diferenças alertando para as armadilhas que isso pode representar. Essa relação de respeito pode conduzir à tolerância em uma demonstração de superioridade e de hierarquização do eu sobre o outro. No respeito e na valorização está presente uma relação entre o eu e outro que tem como ponto de partida o *eu que respeita o outro que é diferente*, perpassada por uma ética centrada no eu que *tolera* o outro.

É a noção de *diversidade* que sustenta, predominantemente, o arcabouço teórico orientador das pedagogias desta escola. Como uma constatação, como se fosse um princípio organizador de uma 'tipologia de indivíduos', ela acomoda com naturalidade diferenças biológicas e culturais sob identidades fixas, fazendo das diferenças, pura representação. A noção de diversidade naturaliza e cristaliza a diferença e a identidade (SILVA, 2000), a primeira como consequência da segunda, sob o comando da linguagem que não só descreve, mas faz com que algo possa ser ou acontecer. É pela linguagem que vamos produzindo entendimentos sobre a diferença e a identidade no contexto das relações culturais e sociais, e estimuladas pela noção de diversidade, que se aplica no interior da escola, conduzem a um

reconhecimento que se propõe a *respeitar*. Nessa perspectiva, a construção das identidades e das diferenças não são questionadas, não há preocupação em saber como foram produzidas, sob que relações de poder se fazem presentes (ou ausentes).

Ainda, como diversidade, o outro é o estrangeiro, aquele que deve ser assimilado e conduzido à normalidade que o mesmo elegeu como privilegiada. Como diz Skliar (2014), a diversidade devém do idêntico, ela nomeia o outro tipificando e exemplificando-o, falando de uma diversidade que é: de raça, de sexo, de geração, de idade, de gênero, de religião, e por aí adiante, até mencionar um 'salvador *etcétera*', que se parece mais como uma espera para continuar a lista, do que reconhecer que o outro pode existir sem estar previsto nessa lista.

Assim, compreendo que ao *respeito e à valorização das diferenças* que orientam as pedagogias da escola, faz-se necessário considerar o alerta de Skliar (2014) quanto às armadilhas da diversidade em assumir o lugar das diferenças. Ao fazer uma leitura pedagógica de como a diversidade pode comprometer a alteridade, ele questiona sobre a possibilidade de a diversidade apagar a alteridade. É sob essa armadilha que vejo as pedagogias da escola conduzindo os sujeitos à tolerância em relação às diferenças. Pela descrição e análise que pude fazer, compreendo que os documentos que as orientam, as amarram em torno de uma governamentalidade política que se utiliza do dispositivo da inclusão para capturar a noção de *diferença* como *diversidade*.

Não obstante, da análise sobre os documentos fui deslocando meu olhar em direção às práticas da escola, a fim de, deter-me um pouco mais aos efeitos que a governamentalidade presente nos documentos orientadores estava produzindo nas pedagogias da escola. Esse deslocamento levou-me a perceber que havia em curso também uma governamentalidade ética, tal como Foucault se deteve a observar quando identificou que, além de um eixo político da governamentalidade sobre o sujeito e a população, também podia-se falar de outra governamentalidade. Pertencente ao campo da ética, esta é possível de ser observada no *encontro com o outro*, como um encontro do governo de uns sujeitos sobre os outros e sobre si mesmo. No encontro com o outro, as relações de poder fazem com que muitas coisas possam acontecer, a imprevisibilidade é sua marca.

Assim, percebendo que os efeitos de uma governamentalidade ética que atravessa os enunciados sobre as diferenças têm potencial para afetar as

subjetividades, fui conduzida a seguir descrevendo e analisando seus efeitos nas práticas da escola, conforme abordo na próxima seção.

5.2 OS EFEITOS DOS ENUNCIADOS DAS DIFERENÇAS ATUANDO NAS PEDAGOGIAS

Na seção anterior, busquei recortes de documentos orientadores das pedagogias da escola Cairu, para mostrar como ela as organiza, segundo enunciados sobre as diferenças que tomam força de um discurso pedagógico. Ao descrever e analisar as orientações político-pedagógicas do sistema de ensino e da própria escola, pretendia mostrar como uma governamentalidade de Estado manifesta na atual política educacional (educação em geral e inclusão escolar) um enunciado sobre as diferenças, que ocupa centralidade na pedagogia e na organização curricular. Este está assentado em uma racionalidade que conduz vidas, tanto por uma política do corpo social (dimensão política), quanto do corpo individual (dimensão ética) em direção à questão das diferenças.

As análises feitas permitiram-me observar que não seria possível (nem era o que eu pretendia) que tais documentos expressassem claramente um conceito sobre as diferenças, afinal, elas não podem ser traduzidas com a finalidade de acessarmos ao que *são mesmo*. Como Veiga-Neto (2009) adverte, perguntar 'o que é' a diferença, recoloca a velha questão 'que é isso?', e com ela o aprisionamento em que colocamos a linguagem ao pensar que tudo pode ser absolutamente definido por ela.

No entanto, ao mesmo tempo em que encontrei um conteúdo que dissesse a respeito de uma noção sobre as diferenças, relacionada à diversidade e à pluralidade, encontrei também nas práticas da escola outras possibilidades para pensar as diferenças, um pouco além do que era apresentado nesses documentos. Isso foi possível porque estou considerando que o enunciado sobre as diferenças que acompanha o processo de inclusão escolar, não cumpre uma única função. Esse enunciado está provocando na escola o *encontro com o outro*, e nele, a imprevisibilidade é uma marca produtiva que acompanha a relação entre os sujeitos. Por isso, como sugere Skliar (2003c, p. 4), penso que “a questão, não é respeitar as diferenças, mas perceber as diferenças como possibilidade”.

Assim, minhas suspeitas iniciais de que a inclusão escolar, como dispositivo

biopolítico neoliberal, trouxe para o espaço escolar o sujeito com deficiências provocando encontros com a alteridade e com as diferenças, foram tomando força, à medida em que, fui acompanhando as práticas dessa escola.

Desta forma, a partir do momento em que passei a compreender a inclusão como um *dispositivo multilinear* (DELEUZE, 1990), o qual abriu linhas em fuga para que o enunciado sobre as diferenças tomasse força a partir dele, foi possível pensar que além de *subjetividades inclusivas*, também são possíveis, *subjetividades sensíveis às diferenças*. Segundo o pensamento de Deleuze (1990), como trabalhei no capítulo 3, na subseção 3.2.2 *A inclusão escolar como um dispositivo biopolítico*, as “produções de subjetividades escapam dos poderes e dos saberes de um dispositivo para colocar-se sob os poderes e saberes de outro, em outras formas, ainda por nascer” (DELEUZE, 1990, p. 2). Além disso, Deleuze também nos diz que todo dispositivo “detém novidade e criatividade”, assim, percebi no dispositivo da inclusão uma fissura que pode fazer escapar a deficiência em direção às diferenças. Isso porque, o dispositivo da inclusão, como todo dispositivo, contém uma “capacidade de se transformar ou se fissurar” (DELEUZE, 1990, p. 3) e eu estava entendendo que essa fissura da inclusão em direção às diferenças ocorre no *encontro com o outro*.

Assim, mesmo compreendendo todas as estratégias que uma governamentalidade neoliberal, com seus interesses na inclusão como princípio para a competitividade e para a produção de um capital humano, penso que outros arranjos intersubjetivos podem emergir no tensionamento entre o eu e o outro, a partir do processo de inclusão escolar. Nesse sentido, seguindo a discussão que Lopes e Morgenstern nos trazem, é possível:

[...] entender que a proximidade do outro é sempre *potência* ou condição necessária para, talvez, uma vida outra, mesmo que tal vida seja ignorada e brevemente vivida. Portanto, mesmo entendendo que a inclusão, como um imperativo de Estado brasileiro, esteja na ordem discursiva que sustenta um tipo de racionalidade governamental neoliberal e, mesmo entendendo a inclusão como uma estratégia pervasiva de Estado, pois ela se entranha na população e nas subjetividades, também é possível afirmar [...] que ela possibilita outras condutas, *outras formas de condução que não rompem com o princípio do viver com o outro* (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 186-187, grifos meus).

São essas outras condutas que não rompem com o princípio de viver com o outro, que entendo serem possíveis, a partir do *encontro com o outro* e da produção

de subjetividade inclusivas, no que tange sua característica de abertura e flexibilidade diante das diferenças. Porém, não temos a certeza de que a simples aproximação entre o um e o outro, mediante o trabalho educativo se trate de um encontro em que exista alteridade, ou simplesmente, uma redução do outro ao mesmo e, portanto, sem a possibilidade de que existam *encontros* (GALLO, 2008). Há uma imprevisibilidade nesses encontros com o outro (o sujeito 'normal' e o sujeito com deficiências) que está relacionada às pedagogias que são tecidas na escola.

Nesse sentido, retomo a questão que me orienta para seguir neste caminho:

- *Que efeitos enunciados sobre as diferenças estão produzindo nas pedagogias da escola, a partir do encontro com o outro? Que (im)possibilidades há nessas pedagogias para produzir subjetividades sensíveis às diferenças?*

Pelas análises que vinha fazendo sobre as práticas da escola, foi possível compreender que os enunciados sobre as diferenças estão produzindo, pelo menos, dois efeitos sobre as pedagogias da escola em relação ao processo de inclusão escolar. Um deles, é o funcionamento de uma *pedagogia que hospeda o outro*, que conduz o outro ao mesmo; e o outro, é a possibilidade de uma *pedagogia que se fissa e se abre para o outro*, introduzindo a alteridade como horizonte e limiar ético. Ao mesmo tempo, também estou compreendendo que esta última possibilidade pode indicar a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Mas, como é possível dizer sobre isso? Para a primeira subseção apoio-me nas teorizações de Jaques Derrida (1930-2004) para compreender a alteridade como o ponto mais acessível para tratar das diferenças no âmbito da escola. A discussão que ele faz sobre o conceito de *hospitalidade* (pela lei e pelas leis da hospitalidade) levou-me a considerar que, no encontro com o outro pode acontecer a *desconstrução* dos modos de representação do outro. Essa *desconstrução* é possível também porque subjetividades sensíveis estão em construção. A perspectiva de Derrida ajudou-me a olhar para a relação entre o Mesmo e Outro e ver uma certa desestabilização da oposição entre ambos; ver também um certo deslocamento das diferenças presas à identidade como representação, para entendê-las como um devir (o que pode vir a ser) que se manifesta *na* relação entre os sujeitos.

Para a segunda subseção, elejo a perspectiva da ética da alteridade de Lévinas (1906-1995), a ética do outro, que tem como ponto de partida o *acolhimento*

e a *responsabilidade* para com o outro, para dizer sobre uma outra relação entre o Mesmo e o Outro, atravessada pela sensibilidade enquanto vulnerabilidade do eu diante do outro. Diferentemente da ética do eu, do sujeito da filosofia moderna ocidental dotado de uma razão autônoma, é uma ética que parte do outro, que produz uma responsabilidade do eu sobre o outro. Esse acolhimento e responsabilidade é uma certa inversão ao poder soberano do eu. São respostas à exterioridade que estão “fora da intencionalidade, fora da consciência, longe do ego originário, totalitário e imperialista” (MÈLICH, 1998, p. 172-173).

Compreendo possibilidades nessa perspectiva ética, porque o que está na base da filosofia de Lévinas, assim como também em Foucault, é o deslocamento do sujeito que é 'invadido' pelo outro, pela exterioridade, seja pelas relações de poder e saber em Foucault, seja pela anterioridade absoluta do outro sobre o eu, na ética de Lévinas. Embora estes filósofos tenham feito caminhos diferentes para suas pesquisas, ambos reinventaram sua filosofia tocados por alguns dos horrores produzidos pela humanidade e isso, de certa forma, os influenciou. Como justifica Orellana (2008), Lévinas viveu o confinamento num campo de concentração e Foucault viveu o horror da guerra. Desta forma, tanto um quanto o outro fazem sua filosofia, a partir de 'uma experiência direta sobre a vulnerabilidade humana'. Assim como Foucault se preocupou em descrever os dispositivos e os sistemas de poder e saber que, em relações de exterioridade e interioridade, produzem os sujeitos, Lévinas também reconheceu que a subjetividade não se faz pela centralidade de um sujeito soberano. Há diferenças entre eles, mas o que os aproxima é a questão da exterioridade, é o outro, a alteridade e seus efeitos sobre a subjetividade.

Tanto Lévinas quanto Foucault se afastam da filosofia moderna que se fundamenta no princípio da subjetividade como elemento totalizante e desprovido de exterioridade. Para eles, o sujeito da filosofia moderna “constitui-se sem apelo a nenhuma exterioridade” (HERMANN, 2014, p. 34), é o sujeito centrado e absoluto dotado de uma razão totalitária, preparada pelo platonismo a só reconhecer o que é idêntico ou semelhante. Esse sujeito totalitário e centrado em si, permaneceu presente na contemporaneidade incentivado pelo neoliberalismo que lhe exige maior aprimoramento e investimentos sobre si para ampliar sua competitividade. Lévinas, propõe destituir toda primazia sobre o eu, e defende que o outro seja o ponto de partida da ação. Elege, portanto, a ética como a filosofia primeira e não a ontologia, como era o caminho que a filosofia ocidental vinha adotando. Por isso, para Lévinas

o outro é quem perturba a ordem do mesmo e é ele quem exerce um poder que exige do eu uma resposta.

Desta forma, é a partir das noções de *hospitalidade e desconstrução* (DERRIDA, 2003; 2004) e de *acolhimento e responsabilidade* (LÉVINAS, 2015), que sigo fazendo análises dos efeitos do enunciado das diferenças sobre as pedagogias da escola, que permitem dizer sobre (im)possibilidades para a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Esclareço que, nas duas próximas subseções, pretendo trazer o que foi possível capturar de um governo das pedagogias da escola, a partir do enunciado das diferenças. Para isso, estou considerando a discussão que fiz acerca da pedagogia, no capítulo 3 “*Tecituras [...] enredamentos: inclusão, diferenças e pedagogias*”, como conjunto de saberes e práticas que subjetivam; como instrumento para colocar em funcionamento práticas de governo sobre os sujeitos; e como possibilidade para produzir uma relação com o outro em que as diferenças indiquem uma ética da alteridade.

5.2.1 O encontro com o outro que se faz como pedagogia que hospeda

A educação é marcada por encontros entre os sujeitos. São encontros entrecruzados por relações de poder e saber que subjetivam. E, nesses encontros, algo se faz com as diferenças, dependendo do que as pedagogias são capazes de colocar em funcionamento. Para dizer sobre as pedagogias que tratam a diferença como diversidade e acabam por tolerar o outro, busco a noção de *hospitalidade* em Jaques Derrida (2003). Ele utiliza esse termo por encontrar nele uma flexibilidade que lhe permite entendê-la para além da tolerância. Para Derrida a questão da hospitalidade começa quando perguntamos se deve o estrangeiro nos compreender e falar a nossa língua, seguindo nossos costumes, antes mesmo de ser acolhido por nós, incondicionalmente, ou deve o estrangeiro *pedir* para viver como nós, para obter nossa hospitalidade.

Retomo esse questionamento e o transformo em outro, direcionado ao sujeito com deficiência que chega à escola: deve ser ele, o sujeito 'anormal' a entrar em nossa cultura, ou devemos nós acolhê-lo de maneira que possa ter um lugar que é seu no meio de nós? Ampliando a problemática que ele desencadeia, pergunto: é a anormalidade que deve se adaptar à normalidade, ou é a normalidade a ser

questionada e revisitada? Com esses questionamentos quero problematizar sobre o que acontece no encontro com o outro.

Para Derrida, a hospitalidade pode ser incondicional ou condicional. A primeira, como *lei da hospitalidade* é ilimitada, sem contrapartida, sem a necessidade de o estrangeiro preencher condições para ter um lugar no nosso. Seria “uma lei sem imperativo, sem ordem e sem dever. Uma lei sem lei” (DERRIDA, 2003, p. 73), que se diz ilegal e transgressora; a outra, como *leis da hospitalidade* está vinculada a direitos e deveres sempre convencionados, que asseguram um pacto entre aquele que hospeda e o estrangeiro. Um pacto que limita a acolhida e mantém controle sobre aquele que adentra em *meu* território, em *minha* casa. Por isso, acaba se transformando em tolerância, como uma “hospitalidade vigiada” (BORRADORI, 2004, p. 170). A primeira é o que nos parece impossível. É impossível não saber quem é o outro para permitir que viva conosco, ele é uma ameaça à nossa vida. A segunda, se aproxima do possível porque oferece segurança à nossa integralidade. No entanto, embora a hospitalidade incondicional seja dotada de perigos e de (im)possibilidades é também inseparável da hospitalidade condicional, porque “elas se implicam e se excluem simultaneamente” (DERRIDA, 2003, p. 71).

Influenciado por Nietzsche e Lévinas, Derrida esteve ao longo de sua vida preocupado com as diferenças e com as singularidades, sempre se movendo pelo outro. Sua própria vida dá sentido a essa preocupação, pois como integrante de família judia e árabe, chegou a ser expulso da escola e sofreu perseguições pelo governo francês na Argélia. Essas marcas da vida lhe proporcionaram a compreensão de uma noção de identidade que o fez entender a necessidade de superar a ideia clássica da unidade do homem, e que ancorar a realidade humana como nossa responsabilidade com o mundo, poderia ser uma espécie de antídoto para a desumanidade do totalitarismo (BORRADORI, 2004).

Ao falar da hospitalidade, por um lado Derrida, a associa à tolerância⁹² como um conceito chave do Iluminismo enfatizando sua matriz cristã e, por outro, sugere-a

⁹² A 'tolerância', como diz Derrida em entrevista com Borradori (2004) é marcada por uma guerra religiosa entre cristãos e não cristãos. É uma virtude cristã e, por isso, católica. Segundo ele “o cristão deve tolerar o não cristão, porém, ainda mais do que isso, o católico deve deixar o protestante existir” (p. 136). Dessa forma, a paz seria uma coabitação tolerante. Ainda que ele prefira a tolerância à intolerância, o que o preocupa está relacionado ao discurso que a tolerância organiza com suas raízes religiosas e seu uso por aqueles que detêm o poder – a 'razão mais forte', ou seja, onde o 'poder está certo' - como espécie de concessão.

como uma alternativa (embora frágil) para o encontro com o outro. Sob o primeiro prisma, como hospedeiros abrimos o espaço que ocupamos desde sempre, para o outro que chega, mas sob o preceito de que “eu dou-lhe as boas-vindas ao meu lar, sob a condição de que você se adapte às leis e normas do meu território, de acordo com minha linguagem, tradição, memória” (DERRIDA, 2004. p. 138). Dito de outra forma, essa hospitalidade tolerante impede que o outro seja outro em si. Para ser hóspede, ele precisa ser o mesmo. Esta é a primeira violência que sofre o estrangeiro, adaptando sua língua e seus costumes ao que a hospitalidade condiciona. A primeira recepção começa por querer saber seu nome, como maneira de obter conhecimento sobre sua procedência, sobre seu território de origem.

Na inclusão escolar, o outro com deficiência é o *estrangeiro*, aquele não fala nossa língua, que tem outra vida e outros comportamentos. É também, a anormalidade que se aproxima da normalidade e que, sob os perigos de questioná-la, precisa ser condicionada às leis da hospitalidade. Acompanhei essa relação nos processos de inclusão na escola Cairu, pois o imperativo da inclusão nas políticas educacionais não deixou alternativas para a escola escapar do dever de acolher esse outro que chegou sem convite e destinado a permanecer. E ela (a escola) se prepara para receber esse 'estrangeiro', esse sujeito 'anormal'. Não raras as vezes seu estrangeirismo é traduzido por 'relatórios', 'cartas' ou 'laudos médicos', indicando sua procedência, estranha ao território escolar que, até então, mantinha certa assepsia à 'anormalidade'.

Trata-se de uma hospitalidade condicionada, a qual Derrida menciona como *leis da hospitalidade*, ou seja, uma hospitalidade que se dá pelo direito de pedi-la e o dever de estendê-la ao estrangeiro que chega, e está condicionada às leis e aos tratados político-jurídicos formalizados em sociedade. Ela se transforma em tolerância e, é predominantemente, defensável no contexto contemporâneo. É um dos conceitos mais difundidos pelos processos de globalização que atuam sobre o mundo como herança dos ideais do Iluminismo. Somos todos afetados por ela porque parece ser a saída mais acertada dos conflitos que a perda dos referenciais únicos da racionalidade humana tem provocado na contemporaneidade. Mas, ela é problemática, porque carrega consigo uma marca da caridade cristã que se empenha em mostrar a razão e o poder de uma soberania que diz: “estou deixando que você exista, você não é aceitável, estou lhe deixando um lugar em meu lugar, mas não se esqueça de que este é meu lar” (DERRIDA, 2004, p. 137). Desta forma,

o outro só pode existir, só pode viver com o mesmo se submeter-se às suas normas, à sua linguagem e à sua cultura. É o que está previsto quando a escola se propõe a saber quem é o aluno que chega, para, a partir disso, oferecer-lhe um currículo escolar já pensado.

De outro modo, em outra direção, a hospitalidade que é tolerância, Derrida (2003) sugere como alternativa uma outra hospitalidade que exige que eu abra minha casa e não apenas a ofereça ao estrangeiro, mas que eu o deixe vir, e “ter um lugar no lugar que ofereço a ele, sem exigir dele nem reciprocidade [...] nem mesmo seu nome” (DERRIDA, 2003, p. 25). É o que ele chama por *hospitalidade incondicional*, que recebe o outro sem se preocupar sobre sua origem ou procedência. Ele a situa em uma ética que está além do que a sociedade (Estado) tem pensado como regulamentação político-jurídica para a convivência. Ela está além das *leis da hospitalidade* condicional, está acima e fora da lei, por isso, ela é transgressora. No entanto, como Derrida (2003) nos diz, embora esteja acima das *leis*, a *lei* da hospitalidade (incondicional) necessita delas para se efetivar. Para ser o que ela é, a *lei* da hospitalidade só pode existir inscrevendo-se nas *leis* da hospitalidade. Para não correr o risco de ser tragada pela impossibilidade de acolher o outro, sem exigir nada dele, e fazer desta relação hostilidade, a hospitalidade precisa inscrever-se nas leis condicionais da hospitalidade. Assim, embora, se traído e se pervertendo, se transmutando, poderia se efetivar, ainda que de maneira pura estaria submetida à impossibilidade (BERNARDO, 2002).

Nesse sentido, o que se torna importante para as análises que faço em relação aos efeitos dos enunciados das diferenças nas pedagogias que hospedam o outro e/ou que deixam escapar esse governo, é que essas leis – a *lei da hospitalidade*, que é incondicional, e as *leis da hospitalidade*, que são condicionais – ao mesmo tempo em que se contradizem, são inseparáveis. Derrida (2003) nos explica sobre a impossibilidade da *lei da hospitalidade* se efetivar, porque ela facilmente se transforma em hostilidade. Como ela não exige nada em troca, nenhum compromisso com o estrangeiro para se introduzir nas regras já estabelecidas no território que chega, ele pode se transformar num bárbaro, sem que reconheçamos sua singularidade.

Mas, ele complementa dizendo que há reciprocidade entre ambas essas leis. Na impossibilidade há possibilidades. As *leis* precisam da *lei* porque deixariam de ser “se não fossem guiadas, inspiradas, aspiradas, exigidas mesmo pela lei da

hospitalidade incondicional” (DERRIDA, 2003, p. 71). Bernardo (2002) corrobora que essa complementaridade contribui para que a *lei* esteja presente transgredindo as *leis*, sem reduzir-se a elas, sem acomodar-se *nas* leis. Sua função é contradizer as *leis*, incorporando-se e excluindo-se. Quiçá esse movimento produza a inevitável contaminação da ética da hospitalidade incondicional no sistema jurídico-político que guia a hospitalidade condicional, reinventando esse sistema, e assim, anunciando uma “mais justa hospitalidade: aquela que tenta fazer o impossível; aquela que se expõe sem limites ao que chega; aquela que começa por acolher sem cálculo e sem reservar o outro singular e não (apenas) o cidadão” (BERNARDO, 2002, p. 445). O que Derrida nos deixa claro é que não existe modelo de hospitalidade, mas apenas processos sempre em vias de se perverter e de melhorarem um ao outro (BERNARDO, 2002).

Assim, nos deixa uma brecha para que o processo de inclusão escolar, que sensibiliza e normaliza, produzindo *subjetividades inclusivas*, também possa escapar das práticas de normalização e criar ou inventar (im)possibilidades de o sujeito com deficiência ser simplesmente outro, de maneira que as diferenças não sejam apagadas. A partir dessa noção de hospitalidade, analiso o *encontro com o outro* que as práticas da escola produzem no processo de inclusão escolar.

Retomo a expressão *alteridade deficiente* utilizada por Skliar (2003b) considerando que esse outro com deficiência, esse outro anormal, foi “produzido, governado, inventado e traduzido” (p.155). Pois, não se trata de um sujeito individual, mas da invenção de um outro:

Existe um outro [...] que foi e ainda é pensado, percebido e sentido como uma espécie de corpo amorfo e incontrolável, uma mente obscura e selvagem [...] Um outro, cujo corpo, mente, comportamento, aprendizagem, atenção, mobilidade, sensação, percepção [...] parecem encarnar nosso mais absoluto temor à incompletude, à incongruência, à ambivalência, à desordem, à imperfeição [...]. Um outro, *cujo todo e cada uma de suas partes* se tornam objeto [...] de um sonho ou ideal de completamento do outro, de perfectibilidade do outro, de correção do outro, de normalização do outro. [...] Trata-se de um outro que exacerba a secular imaginação da mesmidade – tão improvável quanto impossível – em relação a um corpo perfeito, a uma inteligência compacta [...] uma língua capaz de ser só monolíngue, e de dizer aquilo que todos querem ouvir (SKLIAR, 2003b, p. 152-153. Grifos do autor).

Essa alteridade deficiente, produzida como representação do outro anormal é, segundo Skliar (2003b) resultado da mediocridade na normalidade que é, permanentemente, confrontada por esse outro e sua “experiência irreduzível e

misteriosa” (p. 154). Não é a anormalidade ou a deficiência o objeto 'perigoso', que o discurso da inclusão tenta acalantar, mas sim, a constituição histórica e cultural da normalidade que tomou para si o *status quo* de verdade. Por isso, segundo Skliar (2003b) ela constituiu para si o “Paraíso da normalidade”, da mesmidade que, quanto mais “olha cegamente somente para si, mais se torna hostil contra esse outro” [...]; quanto mais “se move ritmicamente em torno de si mesma, mais se faz hospitaleira com esse outro, até fazê-lo unicamente um hóspede, um hóspede imóvel, um hóspede hostilizado pela norma” (SKLIAR, 2003b, p. 153), tal como as *leis da hospitalidade* tratam o estrangeiro.

Seguindo nessa perspectiva filosófica, Skliar (2003a) adverte que a pedagogia que hospeda é aquela que toma o outro como hóspede da *nossa* hospitalidade, ou seja, ao mesmo tempo em que hospeda, hostiliza, porque governa:

É a pedagogia [...] que tenta alcançar o outro, capturar o outro, domesticar o outro, dar-lhe voz para que diga sempre o mesmo [...] oferecer-lhe um lugar vago, escolarizá-lo cada vez mais, para que, cada vez mais, possa parecer-se com o mesmo, ser o mesmo. [...] É a pedagogia da diversidade como pluralização do 'eu mesmo' e de 'o mesmo'; uma pedagogia que hospeda, que abriga; mas uma pedagogia a qual não importa quem é seu hóspede, mas que se interessa pela própria estética do hospedar, do alojar. [...] É uma pedagogia que não se preocupa – e que se aborrece – com a identidade do outro [...] (SKLIAR, 2003a, p. 46-47).

Essa é a pedagogia que predomina no processo de inclusão escolar, tanto nas práticas gerais da escola, quanto nas práticas pedagógicas dos professores. É a pedagogia que identifica a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal que, ao mesmo tempo em que se ocupa com o cuidado, com o controle, com o governo da anormalidade, enquanto destinada a uma população (público da educação especial), também governa o sujeito ('normal' e 'anormal').

É a pedagogia da hospitalidade, produzida pelo enunciado do respeito e valorização das diferenças, que recebe o outro, mas também faz do outro o mesmo. É a pedagogia que “converte o outro, ao mesmo tempo, em um outro remarcável, censurável, em um outro permanente: o que sempre ocupa o lugar de ser, e quer ser, o tolerado, o reconhecido, o aceito, o respeitado, etc.” (SKLIAR, 2003b, p. 206). Tal como se pronuncia uma aluna cega na aula de educação física em que a professora realiza um jogo, no qual os alunos têm seus olhos vendados e utilizam uma bola especial para cegos:

Eu me senti muito bem participando das atividades (inclusivas) que a professora realizou com a turma. Acho que é ótimo que as professoras façam esses trabalhos. Isso vai mudar a cabeça das pessoas. Fiquei feliz! (Aluna cega do ensino médio)

(Diário de campo. Aula de educação física. 2015)

Essa pedagogia se faz, segundo princípios de respeito às diferenças e, por isso, busca saber quem é o outro, de onde vem, para, em seguida, dizer-lhe o que deve ser ou não ser. Identifico-a também, nas entrevistas realizadas pela escola, com pais e mães dos alunos do 1º ano do Ensino Médio, no início do ano letivo/2015. A escola organizou um momento específico para que professores conversassem, individualmente, com as famílias, a fim de saber sobre seus filhos, suas atitudes, seus problemas, suas dificuldades, seus interesses, enfim, sobre sua vida:

INSTITUTO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO VISCONDE CAIRU
ENTREVISTA COM PAIS – 2015

Nome: Turma:
 Telefone para contato: pai: mãe:
 Trabalho: aluno: responsável:
 Nome do responsável:.....
 Professor/a:

1. Como foi a vida escolar de seu/sua filho/a nos Anos Iniciais/Ensino Fundamental?
2. Por que escolheu o Cairu como escola para seu/sua filho/a?
3. Qual é a expectativa para esse ano em relação ao seu/sua filho na escola?
4. Descreva seu filho/a: Como ele/ela é?
5. Seu/sua filho/a tem atividades extras no turno da tarde? (ex.: trabalho, cursos...)
6. Seu/sua filho/a tem horário de estudo em casa? Quantas horas ele/ela estuda?
7. Como ele/ela se comporta em relação aos horários?
8. Que dificuldades possui?

(Arquivos da escola. Ficha de Entrevista. 2015).

Destaco essa prática por entender a entrevista como uma tática para o governo de cada um e de todos. Como numa situação contratual com fundamentos que preservam direitos e deveres, a escola busca saberes sobre o aluno e sua família como condição para endereçar sua pedagogia. São estratégias de uma governamentalidade para conhecer esse outro que chega à escola, identificando-o e classificando-o, para governá-lo. A entrevista com a família é uma forma de saber 'quem' e 'o que' será objeto de governo, ou seja, quem é o sujeito aluno, suas histórias de vida escolar, escolhas e comportamentos. Mas, também, 'invadindo' a família, quer saber mais sobre suas expectativas, horários e

atividades que o aluno realiza além da escola (afinal, o tempo da escola já está sob uma normatividade controlada), e assim, expande um poder de governo sobre a família. Quanto mais conhecimento sobre o outro, mais poder para conduzir sua conduta. De posse desse saber, organizando-o em dados da população (conjunto de alunos, ou de famílias), como num estudo estatístico, a escola pode retirar daí 'curvas de normalidade' e utilizá-las como bases para organizar o planejamento pedagógico que, anualmente, vem fazendo. Como estratégias de um dispositivo pedagógico esta técnica se inscreve num jogo de poder e de saber que, além de proporcionar visibilidade sobre os alunos (população), também indica onde o poder deve agir, tanto no individual quanto no coletivo.

Derrida (2003) nos diz que o direito oferecido ao estrangeiro, protegido por seu nome de família, possibilita a hospitalidade (as *leis*), pois “não se oferece hospitalidade ao que chega anônimo e a qualquer um que não tenha nome próprio, nem patrimônio, nem família, nem estatuto social, alguém que logo seria tratado não como estrangeiro, mas como mais um bárbaro” (DERRIDA, 2003, p. 23). Assim, o que a escola faz é buscar um estatuto social e familiar dos seus alunos com a possibilidade de estabelecer um contrato entre ambos, e assim, confirmar o direito de integrar-se ao processo educativo da escola, hospedando-o. Ao mesmo tempo, a escola aprimora seu dever de educar, conhecendo-os e fazendo desse saber, poder para governar. Assim, pode dizer quem são e o que precisam ser, endereçando o processo educativo que se produz no currículo escolar.

Esta prática da escola em proceder entrevistas com as famílias no início do ano, se destacou para que eu pudesse dizer sobre uma pedagogia que pratica as leis da hospitalidade. São inúmeras as situações em que é possível ver em funcionamento essa pedagogia que hospeda o outro, tanto as relacionadas ao processo de inclusão escolar, quanto as práticas em geral. Já no capítulo 3, quando eu trouxe a pedagogia como instrumento de uma governamentalidade, descrevi práticas que compõem uma arte de governar que conduz condutas e que aciona processos de subjetivação, em direção à condução do outro ao mesmo, como uma pedagogia que hospeda.

Na próxima subseção, discuto sobre as possibilidades de uma pedagogia que produz uma relação com o outro em que as diferenças indicam uma ética da alteridade.

5.2.2 A pedagogia que se fissa para fazer da alteridade um limiar ético

A pedagogia que se fissa das práticas de governo que hospedam é aquela que modifica a relação entre o mesmo e o outro sob outras perspectivas de tempos e espaços. O tempo presente é constituído pelo caos e a desordem que se fizeram, a partir do rompimento com o projeto da Modernidade interessado em ordenar o mundo. Esse tempo proibiu a diferença expulsando-a às margens. A Modernidade, com sua pretensa proposta, prometeu um mundo repleto de paz e de perfeição e, para isso, seria necessário que a diferença fosse reconhecida pela mesmidade para ser domesticada, ordenada e governada. Mas, todas as suas tentativas não foram suficientes para garantir essas promessas. Quanto mais a Modernidade nomeou e definiu lugares, mais diferenças emergiram formando um tempo das diferenças, que se volta contra a mesmidade. O tempo em que vivemos agora tenta se recompor nessa condição babélica⁹³ de um mundo confuso e incompreensível que se formou, por isso, propõe-se a:

[...] administrar as diferenças, identificando-as, e tratar de integrar todos em um mundo inofensivamente plural e, ao mesmo tempo, burocrático e economicamente globalizado. Tem-se a impressão de que aquilo que importa é seguir administrando e governando as fronteiras e a transposição de fronteira entre o sim e o não, o ser e o não ser, o possuir e o não possuir, o saber e o não saber, entre o mesmo e o outro (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 11-12).

Segundo Larrosa e Skliar (2011), fomos expulsos do Paraíso prometido – da unanimidade, da totalidade e da mesmidade – e agora temos que recompor a pluralidade humana, aceitando e celebrando as diferenças, que já não são mais possíveis de serem mantidas em torno da Unidade (embora, nunca tenha existido), mas podem ser administradas como diversidade. E é na diversidade que se instala uma problemática, porque ela assegura o platonismo e sua intenção de identificar a

⁹³ Babelizado, babelismo, e outras derivadas, são utilizadas pelos autores para fazer uso da metáfora da Torre de Babel, ao construir sua crítica referindo-se ao nosso tempo presente confuso e incompreensível, e também, para dizer que nossas palavras e nossas experiências não podem ser senão babélicas. “Babel fala de unanimidade, de totalidade e de mesmidade: de uma cidade, de uma torre, de um nome e de uma língua, que são para todos a mesma coisa. E fala também do fim da unanimidade, da totalidade e da mesmidade: da dispersão dos homens, da destruição da torre, da perda do nome, da confusão da língua e do aparecimento de outros homens, de outras torres, de outros nomes e de outras línguas” (LARROSA; SKLIAR, 2011, p. 09-10).

diferença, podendo eliminá-la. O platonismo nos legou o pensamento sobre o outro “associado ao estranho da identidade, a tudo que lhe é estranho, distinto e diverso” (HERMANN, 2014, p. 34). Esse pensamento levou à exclusão do outro que se afasta da normalidade estabelecida como verdade; negou a pluralidade e a multiplicidade e produziu a desvalorização das culturas por meio do colonialismo; produziu, inclusive, a barbárie e o fascismo, porque fechou o eu na identidade e na subjetividade, resultando sobre o outro o aniquilamento ou a assimilação.

No entanto, ao mesmo tempo em que o outro que irrompe nesse tempo, aparece como imagem daquilo que deve ser apagado, como um outro maléfico que é depositário de todos os males, também se torna “irreconhecível, indefinível, inominável, ingovernável” (SKLIAR, 2003b, p. 38). E, mesmo assim, continua sendo condição para afirmar a mesmidade, “como resguardo para nossas identidades, nossos corpos, nossa racionalidade [...] uma invenção maléfica da mesmidade, de nós mesmos e da necessidade de definir melhor aquilo que nosso eu contém e/ou deveria conter” (SKLIAR, 2003b, p. 120).

Contudo, o que conduz meu pensamento nessa subseção está relacionado às (im)possibilidades de que o enunciado das diferenças esteja abrindo fissuras na pedagogia que hospeda. Olho para as práticas da escola para pensar que a relação entre a mesmidade e o outro possam se dar mediante outros possíveis, que se possa dizer sobre as diferenças sob uma ética da alteridade e não uma ética do mesmo. A suspeita que vem me conduzindo sobre tal possibilidade, deve-se também pelo entendimento de que as estratégias de governo sobre os sujeitos não se dão de forma absoluta, algo lhe escapa, algo mais é (im)possível.

Além disso, o tempo presente muda as paisagens, estremece a homogeneidade, a estabilidade e os lugares 'certos' das coisas que nos foram prometidas pelo projeto da Modernidade. Cada vez mais perdemos as referências fixas de mundo, de homem, de vida, e também a mesmidade é afetada por essas alterações. As espacialidades do eu e do outro se confundem no tempo presente. O eu que se sentia seguro na espacialidade da mesmidade não o está mais. Sofre pelo poder das transformações culturais e políticas que afetaram o mundo, esmaecendo seu território. O outro, que estava enclausurado como diferença irrompe nesse espaço como devires minoritários que quebram o silêncio no reino da mesmidade. Esses espaços que ora eram homogêneos, sólidos e fixos, e mantinham o mesmo e o outro em relação de oposição, se desordenaram embaraçando o outro que já não

se parece mais como um “fora permanente, ou uma promessa integradora, ou seu regresso à nossa hospedagem” (SKLIAR, 2003b, p. 98).

Nessa direção, o outro que irrompe hoje (o negro, o homossexual, a mulher, o deficiente, o índio) provoca um enfrentamento com o pensamento platônico que tem nos acompanhado, para se voltar à mesmidade, mas não só para opor-se a ela, mas sim, para problematizá-la e quiçá retirá-la da centralidade que ocupa. Problematizar a mesmidade parece ser um dos paradoxos pelos quais a pedagogia convive na contemporaneidade. À pedagogia moderna lhe coube como tarefa primordial, governar os sujeitos para conduzi-los a um estado de racionalidade em direção à mesmidade e à normalidade. O tempo presente já não se faz seguramente pelo poder disciplinar que a caracterizou e contribuiu para realizar estes propósitos, mas, por um poder de controle, que modula e não fixa, ao contrário, permite flexibilidade e circulação das diferenças. Assim, as pedagogias que se fazem na contemporaneidade, já não são mais capazes de controlar as emergências das diferenças que irrompem, porque um amplo e irrestrito cenário de singularidades se cruzam, se agrupam, se distinguem, se enfrentam e se somam, dificultando este controle.

A irrupção do outro está confundindo a mesmidade ou, pelo menos, sacudindo-a, como vi no processo de inclusão escolar desta escola. Percebi isso quando a professora *N* depôs sobre o seu encontro com o aluno surdo:

Foi muito frustrante meu trabalho com ele (o aluno surdo)! Porque eu não sabia o que fazer na sala de aula [...] Não consegui me encontrar com ele, não consegui me comunicar com ele. Só a intérprete falava com ele. Achei muito ruim. Não me senti bem. (Professora N. do Curso Normal)

(Diário de campo. Reunião Pedagógica, 2015).

O outro – sujeito com deficiências – está perturbando a mesmidade, pelo menos por dois motivos: o primeiro, porque ela percebe que não possui o saber e nem o poder necessários para viver com ele (o outro) e construir seu processo de aprendizagem, e conduzi-lo em um governo pedagógico 'seguro'; e segundo, porque está sendo confrontada com outras formas de vida que, pouco a pouco, passam a ocupar espaços e produzir saberes que vão alterando os lugares de um e de outro, alterando a superioridade do eu diante do outro.

Segundo Skliar (2003b) o desdobramento de espaços que o outro passou a ocupar, parece ter mexido com o mapa que orientava e delimitava a mesmidade,

fazendo-a esvair-se da sua completude, da sua absolutização e coerência. Isso faz com que “as flechas que apontam para a mesmidade se curvam perguntando-se, confundidas e perplexas em relação a que direção tomar” (SKLIAR, 2003b, p. 98). O mapa da mesmidade, ou da normalidade que foi construído pelo poder disciplinar, contém linhas fronteiriças que borram e confundem o que pode estar fora ou dentro das suas margens, permitindo a “existência de alguns *entrelugares* que já não (re)presentam com tanta claridade nem o centro nem sua suposta periferia” (SKLIAR, 2003b, p. 99. Grifo do autor). Essa possibilidade de existência de *entrelugares*⁹⁴ é o que me leva a pensar que as pedagogias desta escola, mesmo tendo a mesmidade como seu ponto de partida e de chegada, podem não atingir efeitos de um governmentamento que produza o retorno do outro à mesmidade, como tanto se espera. Mas sim, desse governmentamento surjam fissuras para que a diferença possa ocupar um *entrelugar*, sem que o outro seja borrado e, tampouco, a mesmidade seja absoluta sobre sua existência.

É nesse sentido que arrisco a pensar fissuras na pedagogia da escola, por meio dos enunciados das diferenças que emergem de forma intrínseca ao processo de inclusão escolar, embora só possa percebê-las sob algumas nuances. Estes *entrelugares* são possíveis de serem encontrados em algumas de suas práticas. Percebi como as pedagogias da escola poderiam estar produzindo uma abertura para falar sobre as diferenças na escola e, ao mesmo tempo, preparando-se para o encontro com o outro, a partir de um depoimento da professora *E* sobre seu trabalho em relação à inclusão e às diferenças, o qual, descrevo a seguir:

A professora *E*, do 5º ano, trabalhou com todas as turmas dos anos iniciais do ensino fundamental e educação infantil o filme *Cuerdas* (2013)⁹⁵, o qual relata a amizade entre uma menina (Maria) e um menino (Nícolás) com paralisia cerebral, num orfanato. Ela, empenhada em fazer amizade e interagir com ele, produzia diversas maneiras para envolvê-lo em brincadeiras e estudos e, principalmente, para proporcionar-lhe experiências corporais

⁹⁴A expressão *entre-lugares* é assim apresentada por Bhabha (2013, p. 19) para explicar que “encontramo-nos no momento de trânsito em que espaço e tempo se cruzam para produzir figuras complexas de diferença e de identidade (...) e que esses espaços e tempos possibilitam aos sujeitos transitar e habitar 'entre-lugares'. Na 'emergência de interstícios', produzem-se diferentes identidades e subjetividades. As identidades já não são mais fixas e presas a um sujeito unificado, mas fragmentadas e formando diferentes cenários culturais de classe, gênero, raça, sexualidade, etc. Skliar (2003b) segue seu pensamento, empregando a forma de *entrelugares*, para dizer sobre a perda do mapa da mesmidade da sociedade disciplinar que estabelecia fronteiras claras entre o centro (o eu) e a periferia (o outro), e que na sociedade de controle a flexibilidade e a mobilidade permitem fazer circular zonas de inclusão e de exclusão, produzindo lugares outros.

⁹⁵ *Cuerdas*, é um curta-metragem espanhol que foi escrito e dirigido por Pedro Solís García em 2013. Recebeu o Prêmio Goya de melhor curta-metragem de animação em 2014.

e emocionais que certamente nunca havia vivenciado. Com um pedaço de corda Maria ingressa no mundo do amigo recém-chegado e une as duas realidades. Porém, tudo acontece de modo diferente.

Antes de assistir ao filme a professora fez alguns questionamentos às crianças suscitando algumas observações sobre os sujeitos (Maria e Nicolás) e sobre a relação entre eles. Após o filme, as crianças comentaram suas impressões e produziram um texto.

(Diário de Campo. Reunião pedagógica. 2015).

Essa foi uma atividade planejada e executada pela professora *E*, e envolveu todas as turmas dos anos iniciais. Embora o objetivo desta, possa estar vinculado ao planejamento didático-pedagógico da escola para sensibilizar as crianças em relação à inclusão, ela também compõe um enunciado sobre as diferenças atuando nas pedagogias da escola. Eu não tinha como ter acesso às escritas dos alunos e muito menos ao diálogo que foi feito após assistirem o filme, mas destaco a escolha da professora pelo filme e a própria atividade proposta (assistir ao filme e discuti-lo, e após, escrever sobre ele), porque o roteiro deste filme contém um conteúdo que trata de um encontro entre sujeitos, em uma relação com a deficiência, que foge às intenções de normalização. Ouvindo o relato da professora *E*, descrevendo as emoções manifestadas pelas crianças, após assistir ao filme, inevitavelmente associei ao meu questionamento sobre *que subjetividades estavam sendo produzidas pela pedagogia da escola sob os efeitos do enunciado das diferenças*. Certamente, eu não poderia pensar que somente por meio desta atividade estavam se formando subjetividades, mas o que estava considerando era a 'tática' da reflexão sobre o filme, o fato de a atividade envolver, metodologicamente, a *reflexão*⁹⁶, pois após o filme, as crianças foram conduzidas a se manifestarem verbalmente e ainda, a escreverem o que pensaram a partir do filme. Esse 'pensar' ao qual as crianças foram submetidas, não deixa de ser um certo exercício sobre si, por meio de um julgamento sobre si (moral), que prepara transformações sobre si, em que as crianças são levadas a (re)pensar sobre suas atitudes (ética) em relação às pessoas com deficiências. E desse 'pensar', narrativas sobre si são possíveis de ocorrer. Mesmo não sendo verbalizadas, podem ocorrer como um exame sobre si. Também estou considerando que esta reflexão envolve relações de poder e saber que conduzem as crianças a agirem em torno de uma verdade, que as provoca a demonstrar uma moral em relação à inclusão e às diferenças.

⁹⁶ Larrosa (1994) utiliza-se do termo 'reflexão' como estrutura básica no processo de subjetivação quando explica sobre os dispositivos pedagógicos e a experiência de si.

Mas, o que me conduziu a pensar que esta prática estava 'compondo um enunciado sobre as diferenças' nas pedagogias da escola? Essa compreensão foi possível porque esse filme sugeria às crianças, possibilidades outras para inventar uma relação com o outro. De maneira criativa, a protagonista Maria produzia uma relação *a partir* de Nicolás, a partir da deficiência e das *suas* possibilidades ela inventava brincadeiras que produziam um encontro entre eles – um encontro com o outro – com infinitas construções de entendimento. Compreendi essa atividade fazendo parte de uma pedagogia que estava interessada em conduzir uma abertura ao outro⁹⁷ e mostrando o que se pode produzir no encontro com o outro de maneira a não o anular, mas pensando a alteridade para o limiar de uma outra ética, que não seja a do eu.

Essa ética que vem do outro está presente na crítica que Lévinas faz à filosofia ocidental – filosofia da subjetividade – que fechou o homem como o centro de tudo, capaz de conhecer tudo, dominar tudo, dirigindo-se ao outro em atitude de destruição e anulação. Para Lévinas (2015) não é a ontologia, mas a ética à filosofia primeira. É sobre esse deslocamento, da ética do eu para a ética do outro que a sua proposta é importante nessa Tese, para dizer sobre a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. A ética que vem do outro, sem que o eu precise antes se pronunciar no encontro, está marcada pelo *acolhimento* e pela *responsabilidade* para com o outro e se dá pelas *leis* da hospitalidade em tensão com a *lei* da hospitalidade. Para isso, a sensibilidade, como abertura ao outro, torna-se importante. A alteridade pensada, a partir de Lévinas trata da produção de uma subjetividade que é capaz de acolher o outro como *infinito*⁹⁸, ou seja, desprovido de tematização e de bordas, enfim, como infinitamente outro e, por isso, jamais possuído (MÉLICH, 1998).

A ideia de *infinito*, em Lévinas, é a que diz sobre o descentramento do sujeito, da retirada do mesmo da condição de um eu autônomo e tomado como totalidade,

⁹⁷ Embora a utilização da expressão 'abertura para o outro' tenha se tornado enfadonha, como diz Skliar (2003b) corroborando o pensamento de Derrida, sigo pela sua crítica de que é necessário 'olhar bem' para a questão do outro, sem assumir as imagens habituais que se fazem sobre a alteridade como diversidade, mas compreendendo o outro no seu mistério e na sua irredutibilidade.

⁹⁸ A ideia sobre o infinito na filosofia de Lévinas e que trago para as discussões feitas aqui, é a de ruptura com a totalidade e por isso, se torna importante para pensar a alteridade. Tal como Miranda (2008) explica, "a ideia de infinito de Lévinas se encontra vinculada à procura de uma relação entre o mesmo e o outro, na qual a exterioridade do Outro se mantenha garantida" (p. 84). Assim ele explica a relação entre o eu e o outro, o outro que é infinito, que é indecifrável, que é um mistério.

ou seja, dotado de um saber absoluto que, pela sua consciência é capaz de abarcar o mundo não deixando nada fora; um eu que por acreditar que pode ter consciência de si mesmo, pode tê-la sobre o todo (do mundo) (LÉVINAS, 2015). O *infinito* se opõe à totalidade da subjetividade que se vê proprietária da liberdade de um eu cognoscente que se dirige à exterioridade, ao outro, para fazê-lo o mesmo. É essa relação entre um eu totalizante que se dirige ao outro que Lévinas problematiza e propõe que o eu responda ao outro num gesto sensível de responsabilidade para com o outro.

Assim, Lévinas (2015) trata de uma subjetividade que se constitui na relação entre os sujeitos, no encontro entre o mesmo e outro e que se apresenta como acolhimento e hospitalidade. Para este filósofo, estes são os primeiros movimentos em relação ao outro que podem aproximar os sujeitos. Ele introduz também, a ideia de *Rosto* para dizer sobre um enfraquecimento do eu diante do outro, para falar sobre a ideia de *infinito*, sobre o que pode acontecer na relação com outro.

O outro é *rostos*. O rosto é o que escapa permanentemente. O outro, como rosto, é a resistência ao poder imperialista do eu. Contemplo o rosto, escuto-o porque o *rostos* fala. Escuto-o e não posso com ele, não posso absorvê-lo. O rosto está além do reconhecimento, porque não depende de minha liberdade (MÉLICH, 1998, p. 173. Grifos do autor).

Sua ideia de *rostos* não é explicada como uma imagem física, descrita pela percepção da face e sua composição (olhos, nariz, boca), e sim, como o *rostos* que fala, que afeta o eu e começa uma relação. É o *rostos* que dá a entrada ética, porque está exposto diretamente, sem defesa, pois é a “pele do rosto a que se mantém mais nu, mais desprotegida” (LÉVINAS, 2015, p. 71) nos convidando para uma resposta, que pode ser um ato de violência, mas também de acolhimento que nos conduz à responsabilidade.

A responsabilidade pensada por Lévinas (2015) não decorre da liberdade do sujeito autônomo, não depende da sua deliberação. É uma responsabilidade do eu para com o outro, por aquilo que, inclusive, não é seu, que não é assunto seu, que não lhe diz respeito, mas, ao mesmo tempo, incumbe-lhe responsabilidade. Assim, desde o momento em que o outro olha o eu, este passa a ser responsável por aquele, sem que sequer tenha que tomar responsabilidades em relação a ele como consciência de um dever. Essa responsabilidade vai além do que o eu pode fazer, ele não pode recusar e nem esperar reciprocidade.

Desse pensamento de Lévinas pude compreender que a inclusão escolar, ao mesmo tempo em que está submetida a um imperativo da lei que obriga a escola a operacionalizá-la, seguindo a *lei da hospitalidade*, também não impede que as *leis da hospitalidade* encontrem espaço para um devir ético outro. Em um entre-lugar, as diferenças não se fixam, pois no encontro com o outro se movimentam entre uma hospitalidade condicional e outra incondicional.

Ao continuar minha busca pelos efeitos do enunciado das diferenças deparei-me com uma centelha desse pensamento que indicava uma espacialidade para o outro fora da mesmidade, fora do seu domínio. Durante uma das reuniões pedagógicas da escola, quando os professores discutiam sobre o perfil desejado dos alunos na reconstrução do Projeto Político-Pedagógico, uma professora intervém, alternando o poder que os demais se utilizavam para dizer '*quem são nossos alunos*' e intrinsecamente, também definir o que eles e elas '*devem ser*'. Sua fala recoloca o outro em uma espacialidade que lhe é própria da alteridade, porque se propõe a retirar o poder de alguns (professores) em dizer *quem são* ou o que *deveriam ser* os outros (alunos):

Discussão sobre o Projeto Político Pedagógico. O ponto em discussão era sobre o sujeito aluno e a tentativa dos professores em definir o perfil dos alunos da escola nomeando algumas características que lhe seriam próprias e também, desejadas. O grupo de professores apresentava contraposições, pois alguns apontavam os alunos como 'sujeitos que buscam seu espaço (pensando na sua identidade)', outros manifestavam opiniões de que eles são 'acomodados'. Porém, uma professora fez sua interferência redimensionando a discussão, que estava em curso, sobre a identidade para uma reflexão sobre as diferenças, ao dizer que "*eles buscam um espaço sim, mas não é o espaço que esperamos (ou queremos) que busquem [...] eles não são acomodados [...] eles são do jeito que são [...] desse jeito [...] do jeito deles*". (Professora R (Curso Normal)

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015).

A intervenção dessa professora afasta-se da lógica preponderante que conduzia o debate entre os professores sobre a definição de identidades, reduzindo o outro a um conceito, a uma identidade fixa: 'nosso aluno é', 'nosso aluno deve ser'. Nesse momento, compreendi que sua manifestação, diversa das demais, apontava para uma ética que não é a do eu, mas a da alteridade. Dizia sobre um pensamento que não toma o outro como objeto da mesmidade e nem o converte a ela, mas responde ao outro, segundo as leis da hospitalidade; indica uma vulnerabilidade do eu que o destitui da soberania de dizer sobre o outro. É então, um pensamento que se afasta da matriz preponderante da pedagogia moderna: identificar o sujeito,

constatar seu estado e, desse ponto, nomeá-lo e dizer-lhe o que deve ser. Mas, ao mesmo tempo, questionei-me: seria possível pensar pedagogias que não estivessem tão empenhadas em fazer do outro o mesmo? Poderia dizer que aqui há uma fissura para as diferenças, para que a alteridade se manifeste na pedagogia e produza um limiar ético? Acreditei que sim, e investi em buscar na materialidade da escola, práticas que pudessem dizer mais sobre isso.

Para pensar essa relação, retomei Derrida (2004) quando diz que o outro pode chegar até nós na forma de *convite (leis da hospitalidade)* ou *visita (lei da hospitalidade)*. Como *visita*, é aquele que chega inesperadamente sem ser convidado e, por isso, é um outro que questiona. Como tal, dele não se deveria esperar nada em troca, como em uma hospitalidade incondicional, de maneira que ele pudesse simplesmente ser como um “visitante absolutamente estrangeiro” (DERRIDA, 2004, p. 138). Como *convite*, o outro é aquele que chega e é esperado, a hospitalidade ocorre mediante um aceite do eu, por isso, é condicionada. Assim, nessa segunda condição, a relação não passa de tolerância, permitindo que o outro exista, enquanto que a hospitalidade ao visitante é transgressão sobre o que se entende como aceitável e de direito em relação à alteridade. No entanto, embora Derrida nos lembre que a hospitalidade incondicional não deixa de ser um paradoxo e uma aporia, também insiste em dizer que, sem ela não teríamos sequer a ideia do outro, daquele que entra em nossas vidas sem ter sido convidado.

Assim, quando a professora *R* rompe com a lógica que conduzia a discussão dos professores sobre 'quem são os alunos', compreendi que ela estava travando contradições entre as *leis* da hospitalidade e a *lei* da hospitalidade que Derrida (2003) apresenta. Sua intervenção estava tensionando e abrindo a possibilidade de a hospitalidade incondicional questionar a hospitalidade que hospeda de forma condicionada, afinal, ela própria não via a necessidade de saber 'quem eles são'. Dessa maneira, a professora *R* remetia os alunos a *visitantes* e não a *convidados*, apresentando-se como um outro não necessariamente identificável. Eu não poderia saber também até que ponto essa transgressão agiria sobre a lógica de normalização que os demais professores lidavam ao identificar e nomear os alunos, mas a sua manifestação alterou o debate que se travava naquele momento. De certa forma, esta intervenção contrariou toda a lógica situada no direito dos alunos de serem convidados e, ao mesmo tempo, de se esperar deles o cumprimento do dever de retribuir ao acolhimento feito, tal como se prevê como lógica 'normal' de

uma instituição escolar.

Minhas compreensões levaram-me a aceitar que essa visão transgressora que a professora *R* colocava em cena é um movimento de acolhimento e hospitalidade que significa uma abertura ao outro, simplesmente outro, destituído de uma representação. É nessa abertura ao outro que seria possível um outro que é exterioridade e que não se sabe o que é, e tampouco, seja necessário saber o que são, pois '*são do jeito deles*'.

Desse recorte da observação participante que vinha fazendo na escola, compreendi que uma pedagogia que se fissura poderia ser aquela que é afetada por um pensamento como o manifestado pela professora *R*. Contudo, apesar de ser uma única voz a manifestar-se desta forma, não a via como isolada, própria desta professora, mas sim, atravessada pelo poder discursivo do enunciado sobre as diferenças que trazia uma outra noção de diferença, que não estava presa à de diversidade, mas à de diferença em si.

Meu foco nas investigações sobre as práticas da escola estava direcionado a encontrar outras manifestações que pudessem dizer-me sobre o funcionamento dos enunciados sobre as diferenças nas pedagogias da escola, na lógica das professoras *E* e *R*, ou seja, meu interesse de pesquisa aguçava-se por encontrar pequenas possibilidades (mínimas, certamente) da existência de pedagogias que estejam sensíveis às diferenças, não tão ocupadas com a condução do outro ao mesmo. Sabia que não estariam explícitas e nem disponíveis a um simples olhar. Muito pelo contrário, o que mais podia-se encontrar eram práticas de sensibilização e normalização, mas eu estava disposta a vasculhar por entre elas para encontrar não apenas estas. Continuei minhas buscas e encontrei nos relatórios de estágio das alunas do Curso Normal, vestígios de um pensamento sobre o outro, que eu entendi como efeito de subjetivação a que foram submetidas durante o processo de formação para a docência vivenciado nesta escola, e que estava atravessado pelos enunciados das diferenças. Elas assim refletiam suas práticas:

Um aspecto importante que aconteceu no meu estágio foi o projeto que realizei junto com a escola sobre o respeito às diferenças, o qual deu grande ênfase à aprendizagem das crianças. Entendi a importância de respeitar o tempo de cada criança, pois uma não é igual a outra, uma pode ser mais rápida que a outra e outra mais lenta, mas não porque ela não saiba, ela só precisa de tempo (2012).

No primeiro plano de aula, procurei desenvolver um tema relacionado à alteridade, abrindo um olhar sensível às diferenças, e possibilitando conhecer-nos uns aos outros, para então darmos continuidade aos trabalhos. [...] Busquei refletir muito durante a construção de cada

plano, iniciando por mim mesma o desenvolvimento de olhar sensível ao outro (2013).

É necessário lidar com as diferenças [...] fazendo com que todos os alunos aprendam, mas cada um com seu índice de aprendizado, sabendo envolver todos em uma mesma atividade, mas esperando deles que nem todos irão aprender e entender da mesma maneira, mas que, de fato, irão aprender do seu jeito (2014).

(Arquivos da escola. Relatórios de estágio do curso Normal.)

O que se tornou visível para mim nesses relatórios foi a extensão de uma governamentalidade que perpassava as pedagogias da escola atingindo a constituição o eu-professor/a, como em um processo de subjetivação. Os próprios relatórios já demonstravam uma narrativa das alunas sobre si e, em extensão um exame sobre si; sobre como elas desejam 'abrir-se para o outro' e conduzir seus alunos nessa direção. Não compreendo suas escritas como a expressão de um pensamento isento de todas as 'contaminações' do respeito às diferenças, mas quando as alunas demonstram compreensão de que eles (os alunos) aprenderão do 'seu jeito', compreendo que essa pedagogia indica a destituição da mesmidade do seu poder. Isso permite fazer com que o outro seja outro simplesmente, e não um outro de si. É uma pedagogia que intenciona uma outra relação entre a mesmidade e o outro, como (im)possibilidade de produção de uma outra ética, uma ética da alteridade.

No entanto, quero esclarecer que meu entendimento sobre essa pedagogia que se fissa, trazendo a alteridade para o centro da relação entre os sujeitos que constroem o processo educativo, não está considerando as relações de alteridade como tranquilas e harmoniosas. Reconheço que a relação de acolhimento e responsabilidade para com o outro só poderá existir se pensarmos o outro e a nós mesmos, colocando as relações de alteridade num sentido ético. Isso implica em destituir o eu da soberba razão de conduzir as relações com o outro. Skliar (2014) nos sugere lutar pela dissolução dessa tendência (que é secular), de pensar e sentir o outro como inferioridade, como desprovido da humanidade que (só nós) possuímos, para que seja possível “pulverizar esse pensar e esse sentir o nós que parece reservar, para si, o papel de sermos redentores, salvadores, explicadores, incluídos, benéficos, normais, etc.” (p. 193).

Assim, tanto a aluna que entende que os alunos aprenderão do 'seu jeito', quanto a professora *R* diz que os alunos 'são do jeito deles', estão dizendo também, que cada um pode ser do seu jeito (absolutamente infinito!?), e isso afeta também a

si próprias, propondo que não cabe a nós querermos saber quem eles são, mas sim, que podemos nos desafiar a praticar uma hospitalidade desprovida de hostilidade. Nesse sentido, o acolhimento ao outro pode se aproximar de uma hospitalidade incondicional em que um não aliena o outro, mas possibilita o encontro. Trata-se de uma relação em que prevalece uma responsabilidade ética pelo outro, que começa com a desconstrução da imagem determinada e pré-fixada do outro, desse suposto saber sobre o outro, desses dispositivos racionais e técnicos que descrevem e etiquetam o outro. Trata-se também de entender como o olhar do outro altera nossa própria palavra e como o rosto do outro nos leva a nos sentirmos responsáveis eticamente (SKLIAR, 2014).

Segundo Lévinas, pela responsabilidade para com o outro se produz uma subjetividade atravessada por uma sensibilidade vulnerável⁹⁹ que no meu entendimento pode abrir passagem às diferenças. Essa sensibilidade não adota posturas indiferentes à responsabilidade com o outro, porém, convive afetada permanentemente pela inquietação que o outro lhe provoca. Essa sensibilidade vulnerável permanece aberta às intempéries da exterioridade:

Na proximidade com o outro, a sensibilidade como vulnerabilidade inaugura uma nova relação ética, concebida não a partir de princípios universais, mas a partir do contato sensível que se faz na proximidade. Essa relação sensível de contato e proximidade está na base da responsabilidade ética pelo Outro (MIRANDA, 2011, p. 181).

A contribuição de Lévinas que acrescento na constituição dessa Tese, tem como propósito ajudar a compreender como a entrada da alteridade deficiente na escola está provocando deslocamentos na subjetividade e, por isso, produzindo *subjetividades sensíveis às diferenças*. Estas podem existir mediante o encontro com o outro, na relação face a face, pelo rosto que fala e anima o eu a assumir uma responsabilidade para com o outro, a fazer uma (im)possível hospitalidade na escola, que transite entre o *convite* e um constante tensionamento provocado pela *visita* do outro. Sim, como uma visita que não se espera, pois, a imperatividade da

⁹⁹ Miranda (2011) assevera em seus estudos que a sensibilidade pensada por Lévinas em uma relação ética a inscreve como: exposição e vulnerabilidade, em *De outro modo que ser o más allá de la esencia* (1974); gozo e fruição, em *Totalidade e infinito* (1961); e contato e proximidade, em *Linguagem e proximidade* (1957). Contudo, o que se torna mais interessante para a análise que estou fazendo é a *sensibilidade como proximidade e vulnerabilidade*, para discutir o encontro com o outro, por entender que um sujeito sensível pode ser afetado no encontro e deslocado pelo outro para instaurar relações consigo mesmo e com o outro, a fim de produzir uma ética que não anule o outro, que não expulse as diferenças.

política nacional de educação especial forçou o encontro da 'normalidade' com a 'anormalidade', e está fazendo com que os sujeitos da escola sofram experiências que estão alterando subjetividades. Essa relação que se dá no encontro com o outro abre a perspectiva para existirem *subjetividades sensíveis às diferenças*, as quais apontam para uma ética que subverte as diferenças como representação, que não se ocupa em tematizar o outro, de maneira que este possa simplesmente diferir.

III PARTE

OUTRAS PEDAGOGIAS: (IM)POSSIBILIDADES PARA A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES SENSÍVEIS ÀS DIFERENÇAS

Após ter mostrado que do dispositivo da inclusão escolar há uma linha em fuga que produz um *enunciado* das diferenças, prossigo nessa terceira parte considerando o *encontro com o outro* como efeito deste nas pedagogias da escola. São efeitos não tão visíveis de um encontro que produz uma *experiência*, na qual, *subjetividades sensíveis às diferenças* são produzidas.

No capítulo seis, discuto sobre essa *experiência* com o outro, que a entrada na escola do aluno com deficiência – a alteridade deficiente – possibilitou aos professores e alunos. A partir da *experiência* com o outro, proporcionada pelas práticas das pedagogias da escola, é possível falar da (im)possibilidade de outras subjetividades, que eu as nomeio como *subjetividades sensíveis às diferenças*.

6. AS PEDAGOGIAS QUE PRODUZEM ENCONTROS COM O OUTRO

*Não existe instauração da verdade sem uma posição essencial de alteridade;
a verdade jamais é a mesma;
só pode existir de forma do outro mundo e da outra vida.
(FOUCAULT, 2011, p. 316)*

*Não há verdade sem alteridade.
Eis o último ensinar de Foucault.
Eis o último aprender.
Na alma e no mundo.
Na metafísica e na vida.
Não há verdade no mesmo.
Não se pode pensar sem a alteridade e, sobretudo,
não se pode viver sem alteridade.
(KOHAN, 2010, p. 8)*

6.1 NO ENCONTRO COM O OUTRO, A EXPERIÊNCIA QUE PRODUZ SUBJETIVIDADES

Nessa seção, as perguntas que orientam minhas análises são: a *experiência* produzida no encontro com o outro pode levar à produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*? Há (im)possibilidades¹⁰⁰ de o encontro com o outro, provocar uma sensibilidade ética que as produza?

Parto do entendimento que o dispositivo da inclusão escolar, ao capturar a todos e inseri-los na 'aventura' de conviver com a deficiência, proporcionou aos sujeitos desta escola, um encontro com o outro. Nesse encontro, os sujeitos passam por *experiências*, ou seja, fazem experiências de si.

Como já mencionei anteriormente, no capítulo 1 dessa escrita, a *experiência* afasta-se da ideia de experimento, pois está relacionada a processos de subjetivação. Estes são produzidos pelas pedagogias que intensificam o processo de inclusão escolar na escola Cairu, como mostrei na subseção 3.4.2 *A governamentalidade operando na pedagogia pelos processos de subjetivação*. As pedagogias desta escola conduzem professores e alunos a experiências de si que

¹⁰⁰ Para as suspeitas pós- estruturalistas (WILLIAMS, 2013), 'possibilidades' são sempre restrições baseadas no que já conhecemos, por isso, pensam o futuro em termos de 'virtualidades', o que não o restringiria a probabilidades fixas. Apesar de não adotar expressamente esse termo (virtualidade), prefiro utilizar '(im)possibilidades', por entender que o futuro não parte de probabilidades dadas, mas há novas possibilidades que ainda não sabemos, que podem devir das coisas aparentemente fixas.

produzem tipos de sujeitos. Nesse sentido, nas próximas subseções, minha intenção é mostrar como esses processos de subjetivação produzem, além das *subjetividades inclusivas*, também *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Para isso, organizei essa seção em duas discussões: a primeira, para dizer sobre um encontro (im)possível com o outro mediante a desconstrução dos seus modos de representação, como um movimento importante à oposição hierárquica entre o eu e o outro; e a segunda, para tratar da experiência como processo de subjetivação que acaba indicando um limiar ético da alteridade.

Na primeira subseção, apresento a desconstrução dos modos de representação do outro (aluno com deficiência) como possibilidade no encontro com o outro. Trabalho com a noção de *desconstrução*¹⁰¹, proposta por Derrida como uma intervenção na relação binária e hierárquica que os jogos de poder instituem sobre os sujeitos e objetos.

Na segunda subseção, mostro como a *experiência* no encontro com o outro pode apontar uma ética da alteridade, inspirada no pensamento de Lévinas. Uma ética que vem do outro e que leva o eu a assumir uma *responsabilidade*¹⁰² para com ele, sem que ele próprio decida sobre isso. Essa responsabilidade está associada à sensibilidade do eu em estar aberto ao outro, em acolher o outro. Porém, não se trata de praticar um dever com o outro, no sentido de ser cuidadoso ou assumir responsabilidades para dar-lhe bem-estar. Também não se trata de praticar as *leis* hospitalidade (condicional) que Jacques Derrida (2004) critica por entendê-la como *tolerância*, como uma forma de caridade (cristã) que marca a soberania, a boa face da soberania; aquela que está sempre do lado da 'razão dos mais fortes' ou então, onde o 'poder está certo'. Trata-se sim, de uma abertura ao outro, de uma outra

¹⁰¹ O uso desse termo por Derrida decorre de sua aproximação com o pensamento de Nietzsche. Também é influenciado por Heidegger em relação à desconstrução da metafísica, embora se posicione de maneira diferente a ele. Em Heidegger, a desconstrução seria uma destruição, um “procedimento que consistia basicamente em uma desmontagem de estruturas não evidentes, mas, ao mesmo tempo, enrijecidas de sentido, permitindo ao conceito uma abertura ao âmbito em que ele fora 'originariamente pensado'” (ZEVALLOS, 2011, p. 10). Já Derrida entende que um conceito jamais retorna a sua origem, que um nome ou uma palavra é incapaz de nomear um ser de maneira totalizante. Derrida fez uma crítica ao pensamento metafísico ocidental logocêntrico apoiado nos pressupostos de essência, sujeito, substância, centro e presença, tidos como fixos e inalteráveis. Ele estava interessado em desconstruir essas noções para investigar como elas foram sendo estruturadas, segundo forças e poderes, e assim, poderia questioná-las (ZEVALLOS, 2011).

¹⁰² A noção de responsabilidade que utilizo para fazer uma reflexão sobre o encontro do eu e o outro está relacionada com o pensamento levinasiano quando afirma que, pensar a relação com a alteridade de outrem, é pensá-la como responsabilidade, como uma ética da responsabilidade que o outro provoca no eu, independente da vontade deste.

hospitalidade que se abre como uma perspectiva incondicional de viver com o outro e, por isso, depende de uma “desconstrução dos modos de representação do outro” (HERMANN, 2014, p.119). Essa abertura ao outro possibilita o encontro, e neste, a *experiência* que o sujeito produz sobre si mesmo.

Muitas coisas podem acontecer entre os sujeitos nos encontros que as pedagogias colocam em funcionamento para incluir. Contudo, para essa escrita, em ambas as subseções, considero o *encontro com o outro* como pano de fundo, em que se dá tanto a *desconstrução* dos modos de representação do outro, quanto a *experiência* que produz *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Assim, as subseções seguintes tratam de analisar os efeitos que perpassam no *encontro com o outro* para a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. Trata-se de um encontro que:

- a) se dá mediado pelo acolhimento e pela responsabilidade que o eu manifesta como resposta ao outro;
- b) opera em direção à desconstrução dos modos de representação que ao sujeito com deficiências foram-lhe imputados;
- c) aponta um limiar ético de alteridade;
- d) produz uma experiência que destitui o poder absoluto do eu sobre o outro.

6.1.1 Encontros que desconstroem os modos de representação do outro

A representação do sujeito deficiente se dá pelas suas incapacidades e limitações que o situam como um sujeito anormal e inferior, necessitando, exclusivamente, de nós (os 'normais') para aprender e escolarizar-se, e assim, ocupar um espaço na sociedade e no mercado. Os apelos que são feitos à sociedade e a nós professores, pela inclusão, pela nossa atitude inclusiva, pela nossa ética e atitude moral, nos convencem que é possível trazer esses sujeitos ao convívio social e que, por meio do contato com as formas produtivas de conhecimento poder-se-á transformar a sua vida. Mas, essa relação está marcada por representações de um outro 'deficiente e incapaz', que impedem as diferenças. Por isso, apoio-me no argumento de Hermann (2014) de que para ocorrer o *encontro com o outro* é necessária a desconstrução dos modos de representação do outro. Nesse sentido, também Gallo (2008) corrobora que só há *encontro* na educação quando o outro pode ser outro, sem a necessária redução do outro ao mesmo.

Assim, nessa subseção ocupo-me em mostrar fragmentos que indicam a (im) possibilidade da desconstrução dessa relação com o outro, como condição para a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. Mas, como posso dizer sobre essa desconstrução das formas de representação (diversidade, pluralidade, anormalidade, incapacidade) do outro (sujeito deficiente) nos processos de inclusão?

Parto do entendimento de que essa *desconstrução* está associada à (im)possibilidade de que os sujeitos vivam algo parecido com a hospitalidade incondicional que Derrida nos introduz como uma crítica às formas de acolhimento que frequentemente vivemos. Formas estas que condicionam o outro a ser e a viver como desejamos, ou seja, como nós mesmos. A hospitalidade incondicional que Derrida sugere é aquela que no *encontro com o outro* “tenta fazer o impossível” (ZEVALLOS, 2011, p. 50), que se dirige ao outro, que faz de tudo para acolhê-lo, simplesmente porque entende que o outro não só *pode* ser diferente, mas porque é diferença.

Minhas investigações, baseadas na observação participante, mostraram-me que as pedagogias da escola Cairu não são fixas e inalteradas, mas são capazes de produzir movimentos que podem hospedar e conduzir o outro ao mesmo, mas também podem fazer acontecer uma hospitalidade que acolhe e faz do outro ele mesmo. A responsabilidade advinda por este tipo de hospitalidade, transforma-se em uma resposta e em uma decisão sobre o outro. Se por um lado, há uma preocupação na escola em saber quem é o outro que chega, de onde vem e quais suas condições, por outro, o acolhimento manifestado nas práticas de alguns professores demonstra que também existe uma hospitalidade próxima do que Derrida chamou de lei da hospitalidade (incondicional), que aceita os alunos “do jeito que eles são”.

Não desconsidero que, predominantemente, o conjunto das práticas da escola se identificam com a produção de *subjetividades inclusivas*, como produto da inclusão como dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal, porém, mantive-me atenta para encontrar na materialidade das pedagogias da escola, traços de uma hospitalidade incondicional. Vi nessa forma de hospitalidade a possibilidade de a responsabilidade e o acolhimento do outro levar à *desconstrução* da representação do outro deficiente a ser normalizado. Foi possível pensar desta forma, porque algumas manifestações das professoras apontavam para isso quando relatavam sobre as mudanças de pensamento que sofreram no processo de

inclusão:

“Ela (a aluna cega) veio de um 'mundinho', ficava escutando rádio durante todo o dia, não se envolvia em nada mais. Sem se movimentar, ela tinha medo inclusive de pegar algo com a mão, ela tinha medo de tocar as coisas. Isso nos exige muita paciência e persistência. Hoje eu penso 'se ela não aprendeu hoje, amanhã retorno'. Tive que mudar meu jeito, entender que ela aprende diferente.” (Professora P (ensino médio))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016)

“Cada ser humano é diferente na maneira de pensar, sentir, agir, se relacionar. No cotidiano escolar, as diferenças estão presentes no brincar, realizar tarefas, se socializar e cumprir regras.” (Professora M (ensino fundamental))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015)

“Temas como: indígenas, crianças, negros, gênero [...] tem provocado minhas alunas (e a mim também) para que pensem sobre, porque essas questões não estão no currículo, ou se estão, são abordadas superficialmente e, às vezes, até preconceituosamente. Acho que deveríamos discutir mais sobre isso, entender um pouco mais sobre diferença, diversidade, inclusão [...] precisamos nos perguntar se não teríamos que investir mais nessas discussões com as alunas do curso normal”. (Professora R (curso Normal))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015)

Nesses recortes, percebi que as professoras estavam compreendendo que o mundo do outro é uma outra possibilidade de mundo, de que não há um único mundo. Como Gallo (2008) nos diz, o outro nos faz ver que existem diversos mundos possíveis e não somente o nosso. Assim, o *encontro com o outro* mostra que nosso mundo não passa de mais uma possibilidade:

“Ver o sujeito em todos os sentidos, e a potencialidade de cada um [...] Ver que ninguém é igual ao outro, que ele tem um limite, mas todos têm, [...] e que se pode partir deles [...] que se pode viver com eles” (Professora do Ensino Médio).

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015).

Nesse sentido, entendendo que no *encontro com o outro* pode ocorrer um processo de *desconstrução*, recorro ao pensamento de Derrida (1930 - 2004), para explicar como seria possível (re)pensar as posições (oposições) entre o eu e o outro nos processos pedagógicos, problematizando-as como se tratasse de um jogo que mantém intermináveis diferenciações e identificações entre eles. Isso porque:

[...] a desconstrução é a necessidade urgente de se tomar decisões a cada encontro, na abertura incondicional à singularidade, ao *outro* sempre *outro*, àquele que não pode ser apreendido; [...] tem o compromisso de provocar constantes questionamentos sobre construções conceituais permitindo, talvez, uma transformação ou um simples olhar de outro modo. (ZEVALLLOS, 2011, p. 54. Grifos da autora).

Derrida introduz a ideia de *desconstrução* reinscrevendo-a como uma estratégia de justiça para evitar oposição e hierarquia nas relações entre termos ou conceitos. Para explicar sua ideia a respeito da *desconstrução*, ele investiu seus questionamentos sobre a filosofia ocidental e a hegemonia dos discursos que prevaleciam no movimento estruturalista¹⁰³ na tentativa de propor a *desconstrução* da tradição logocêntrica¹⁰⁴ do pensamento e do fonocentrismo como um de seus pilares de sustentação. Essa tradição nasceu com Platão, ao separar o mundo inteligível do mundo sensível, e deu forma à uma racionalidade que produziu uma lógica de oposição, marcando a filosofia ocidental. Esse pensamento platônico dotou o sujeito de uma razão logocentrista sustentada em fundamentos universais, tais como: Deus, Homem, Verdade, Bem. Esses conceitos se constituíram em elementos centrais para explicar o mundo, e a cada um deles acabou se formando também um oposto: Deus/diabo, Homem/mulher, Verdade/mentira, Bem/mal. É nesse ponto que Derrida situa sua problematização, pois essa lógica se transforma em movimentos de dominação. Seu questionamento é sobre essa lógica dualista que cria verdades e valores absolutos sobre um dos termos negando o outro e, ao mesmo tempo em que os nega, argumenta que elas (as verdades) são construídas culturalmente pela linguagem.

Assim, Derrida encaminha uma análise da linguagem, considerando-a como estrutura central da produção cultural envolvida pelas formas de poder e de dominação que constituem os mecanismos de construção histórica e social. O que ele propõe é uma *desconstrução* desse pensamento que produz rígidas posições conceituais que conduzem as formas de opressão e de neutralização das diferenças. No seu entendimento a '*desconstrução*' é possível porque há '*construção*', algo que foi construído pode ser desconstruído e reconstruído, porém, considerando a impossibilidade de completude.

Derrida não se refere à *desconstrução* como um método, mas um tipo de

¹⁰³ Movimento que se desenvolveu sobretudo na França, nos anos 50, defendendo a centralidade da linguagem com uma estrutura que cria a ideia de totalidade e de funcionalidade dos signos. Para o estruturalismo a linguagem não tem constituição histórica. O signo é arbitrário e constitui um sentido em si mesmo. Os estruturalistas acreditavam que a aplicação do conceito '*estrutura*' permitia um estudo rigoroso e científico do mundo social (SILVA, 2000).

¹⁰⁴ Derrida denominou o pensamento metafísico ocidental como logocêntrico, por estar "fundamentado num racionalismo que pretende ser universal e apoia-se nos pressupostos de um ser como essência, substância, presença, sujeito ou centro, sendo esses entendidos como sistemas fixos e inalteráveis" (ZEVALLLOS, 2011).

intervenção que desestabiliza estruturas. Como uma estratégia, ela parte do reconhecimento de uma construção conceitual em que os termos se colocam em oposição para, na sequência, destacar o ordenamento hierárquico entre ambos, e assim, descrever o arranjo hierárquico que as compõem (BORRADORI, 2004). Ainda, é importante esclarecer que a inversão dos termos não se resume em reduzir um conceito ao outro, mas produzir uma “incessante alternância de primazia de um termo sobre o outro, produzindo uma situação de constante indecisão” (VASCONCELOS, 2003, p. 75).

Sua abordagem filosófica em relação à diferença é complexa e exige estudos concentrados, no entanto, ao buscar no seu pensamento sua proposta de *desconstrução*, reconheço sua utilidade, nesse momento, para poder dizer sobre a *desconstrução* dos modos de representação do outro, no encontro entre eu e outro, nos processos pedagógicos. A relação preponderante entre eu e o outro segue a lógica dualista e opositora que Derrida menciona, e é esta que tem orientado nossa ética em relação ao outro, ou seja, nos guiamos por uma ética sustentada na primazia do eu sobre o outro, que implica em relações de anulação ou de dominação do outro pelo mesmo. Pela *desconstrução* proposta por Derrida, compreendo que, nem o eu, nem o outro são conceitos totalizantes, como se pertencessem a mundos distintos, por isso, a *desconstrução* da relação de oposição entre ambos produz uma outra relação, permitindo que a diferença exista. Arrisco a dizer que ambos (o eu e o outro) trazem consigo um pouco da ideia de *infinito* de Lévinas, ou seja, ambos são indecifráveis e inatingíveis como totalização, por isso, sem fronteiras definidas, possibilitam modificações sobre si e sobre os modos de ver o outro e de viver com ele.

Derrida apresentou sua estratégia de *desconstrução*, em uma de suas conferências intitulada *A Diferença*¹⁰⁵, quando propôs uma alteração na escrita da palavra francesa *différence* (que significa diferença) trocando o **e** pelo **a**, formando assim o neografismo *différance*. Sua intenção era mostrar que o acréscimo da vogal *a* na fala (em francês) não causava alteração fonética, pois o *a* da *différance* “não se ouve, permanece silencioso, secreto, discreto” (DERRIDA, 1991, p. 35), mas, mesmo assim, permanece na escrita como presença, como diferença. É um jogo silencioso, pois “a diferença entre dois fonemas, que permite que estes sejam e

¹⁰⁵ Conferência pronunciada na Sociedade Francesa de Filosofia, em 27 de janeiro de 1968.

operem como tais, é inaudível” (DERRIDA, 1991, p. 36). Essa diferença está presente na forma gráfica, mas na verbalização está ausente, assim, não se apaga e não desaparece, se mantém presente. Esse neologismo transgressor de Derrida muda a ênfase e a primazia da fala, porque a escrita diferente não altera a identidade fônica. Zevallos esclarece:

Esta intervenção é puramente gráfica: escreve-se ou lê-se, mas não é compreensível ao ser simplesmente ouvida, não pode ser pronunciada. *Différance* e *différence* são, no francês duas palavras foneticamente iguais, o que faz com que apenas pela escrita seja possível determiná-las. Essa “falta ortográfica”, proposital, inverte o valor da representação da fala pela escrita, obrigando a reconhecer a “estranha diferença” (2011, p. 17).

Essa estranha diferença mostra que a 'diferença' “não pertence nem à voz, nem à escrita no sentido corrente e que se mantém como o espaço entranho [...] *entre* palavra e escrita” (DERRIDA, 1991, p. 36. Grifos do autor). Isso porque, a diferença não pode ser pronunciada, não pode ser narrada. Quando Derrida mostra que não existe escrita puramente fonética, diz também sobre a impossibilidade de uma absoluta conceitualização de qualquer conceito. Ao propor a *desconstrução* do fonocentrismo - da relação fala/escrita, em que a primazia está sobre a fala, Derrida também está propondo que as relações entre os binarismos mesmo/outro, normal/anormal, homem/mulher ou homem/gay, bom/mau, branco/negro, adulto/criança, possam ser desconstruídas. Mas, com isso, não pretende destruir a relação ou os termos, mas desconstruir a oposição entre ambos que se dá pela superioridade do primeiro termo sobre o segundo, para questionar, deslocar e/ou recolocá-los em outras relações. Ao criticar essa relação de que a escrita representa a fala como se o começo de tudo estivesse na fala, ele pretende “desfazer um sistema de pensamento, o qual se revela dominante” (SKLIAR, 2008, p. 18) para retirar a hegemonia do Um sobre o Outro, afinal ambos vivem em relação para existirem (e coexistirem).

Todavia, para desfazer essa relação, não bastaria inverter as posições, porque se continuaria preso a uma relação logocêntrica, mantendo a supremacia de um sobre o outro. Por isso, Derrida (2001) considera necessária essa 'fase' de inversão (não cronológica, mas estrutural), porque “não se pode esquecer da estrutura conflitiva e subordinante da oposição” (p. 48). Essa fase compõe a estrutura da *desconstrução* e é entendida como necessária para fazer a análise

entre os termos, a qual é interminável, pois “a hierarquia da oposição dual sempre se reconstitui” (DERRIDA, 2001, p. 48). Como explica Vasconcelos:

A prática da desconstrução, consiste em inverter a hierarquia tradicionalmente estabelecida entre um conceito e seu oposto correlato, para, em seguida, estabelecer, não a redução de um conceito a outro, [...] mas sim, o *jogo*, a incessante alternância de primazia de um termo sobre o outro, produzindo assim, uma situação de constante indecisão (grifos do autor) (VASCONCELOS, 2003, p. 75).

Assim, a partir dessa perspectiva, retomo meus questionamentos sobre as possibilidades de pensar o encontro com o outro destituído da representação do sujeito com deficiência como 'anormal', fora do binarismo 'normal/anormal'. Poderia o encontro com o outro desfazer os modos de representação do sujeito com deficiência? Poderia essa desconstrução 'preparar' a produção de subjetividades abertas e acolhedoras do outro, sensíveis às diferenças?

Com estas perguntas estou compreendendo que a *desconstrução* proposta por Derrida pode se dar no encontro entre o eu e o outro e produzir uma abertura, um espaço intermediário para o imprevisível, para que as diferenças produzam um 'jogo de alteridades' e outros modos de pensar o outro, como alguns professores manifestaram:

“Essas práticas (com o aluno com deficiência) provocam uma nova forma de ver o outro e de pensar o mundo. Provoca uma 'revolução mental', mudança de atitudes, comprometimento [...]. O importante é encarar as diferenças, da melhor forma possível, dividindo com os colegas para o crescimento coletivo”. (Professora M (ensino fundamental))

“Coisas importantes para considerarmos: ninguém é absolutamente desprovido de potencialidades, podemos não ter aquelas que a sociedade elege, quanto à produtividade. Se acreditamos que nosso aluno tem potencialidades, temos que ter confiança, paciência [...] olha a fulana, agora ela tá indo [...] com nossa paciência [...] no 'tranco' dela”. (Professor A (ensino médio))

“Todos percorrem o caminho, mas com diferenças. Não espero que eles façam as coisas como eu penso. Eles vão criar a sua própria forma de trabalhar”. (Professora S (artes))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2015)

Nesses depoimentos – ficando no nível do que dizem – o encontro com o outro que a inclusão oportuniza, aponta para outros modos das professoras olharem para seus alunos e também sobre si, sobre seus pensamentos, seus modos de agir e sobre sua docência. Pode-se dizer que são resultados dos processos de subjetivação que o encontro com o outro, na docência, lhes fez *passar* como experiência.

Derrida não propõe uma ética, ele defende a *desconstrução* da relação entre o eu e o outro, deslocando o pensamento da identidade para a alteridade, a fim de perceber as armadilhas que reprimem as diferenças (HERMANN, 2014). Embora ele não pretendesse discutir uma ética, ao dizer sobre a hospitalidade incondicional, estava tocando na questão da ética, estava dizendo sobre um limiar ético da alteridade do outro.

Enfim, a *desconstrução* dos modos de representação do outro, implica em tomá-lo como um desconhecido, como um estrangeiro, sem demarcações prévias, para construir uma experiência singular com ele. É sob esta possibilidade que estou compreendendo a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. No encontro com o outro, mediante a *desconstrução* dos modos de representação do outro, se produz uma *experiência* capaz de pensar outros modos de viver com o outro, sob uma ética que o considere como diferença em si, e não como um outro que deve ser governado e conduzido ao mesmo. Na próxima subseção, pretendo detalhar essa possibilidade.

6.1.2 O limiar ético da alteridade na experiência com o outro

Nessa subseção, encaminhando-me para o final de minhas análises, sigo descrevendo e analisando os efeitos do enunciado das diferenças, mas agora, ocupando-me em escrever sobre as (im)possibilidades da *experiência* com o outro em apontar uma ética da alteridade que produza *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Para isso, introduzo essa subseção apoiando-me em Larrosa (2011) para pensar a *experiência* e suas (im)possibilidades no encontro com o outro. Segundo esse autor, a experiência é *isso que me passa*, ela supõe um acontecimento, algo que não é projetado por mim, “que não depende dos meus projetos, nem de minhas intenções, que não depende nem do meu saber, nem de meu poder, nem de minha vontade” (p. 5). Ela se dá pelo princípio da exterioridade, porque ela não ocorre sem a presença de um outro, ou de alguma coisa que é exterior a mim, ou seja, de algo que é estranho e está fora de mim e que não pertence ao meu lugar.

Segundo Larrosa, embora o lugar da experiência seja o eu, ela ainda é um acontecimento exterior, porque é algo que *me passa* e sempre subjetiva. Ela não passa diante de mim, mas ela forma e transforma-me. Apesar de ser própria de um

sujeito, ela “não se faz, mas se padece” (LARROSA, 2011, p. 8). Ela acontece porque o sujeito é vulnerável, sensível, exposto e aberto a sua própria transformação.

Interessa-me também pensar a partir de Larrosa, quando argumenta que a passagem do sujeito pela *experiência* acontece porque este “é como um território de passagem, como uma superfície de sensibilidade em que algo passa” (LARROSA, 2011, p. 8). Este autor afirma que a exposição do sujeito ao acontecimento, à exterioridade, “é uma aventura e, portanto, tem algo de incerto, supõe risco, um perigo” (LARROSA, 2011, p. 8). É nesse sentido que vejo (im) possibilidades para as *subjetividades sensíveis às diferenças* que, mesmo diante das amarras que o neoliberalismo contemporâneo submete a inclusão, fazendo desta estratégia para capturar os sujeitos para que invistam em si, como um capital humano, também é (im)possível que o *encontro com o outro*, sob enunciados sobre as diferenças, possa produzir sujeitos sensíveis às diferenças. Assim, entendo que essas subjetividades são como efeitos de uma *experiência* que ultrapassa o que é possível, como meandros do impossível:

O possível é o provável, um pouco menos do que o real, mas não está em desacordo. O possível seria aquilo cuja probabilidade se pode calcular. O possível é também o que pode ser real, só depende do nosso poder. As duas dimensões do possível remetem ao saber e ao poder: é possível o que sabemos que pode acontecer, e é possível o que podemos converter em real. [...] Se o possível é aquilo que está determinado pelo cálculo de nosso saber e pela eficácia de nosso poder, o impossível é aquilo frente ao qual desfalece todo saber e todo poder. Somente se depusermos todo saber e todo poder, nos abriremos ao impossível (LARROSA, 1998, p. 80-81).

Mas, como posso dizer sobre essas possibilidades e impossibilidades? Como, no *encontro com o outro* sob o enunciado das diferenças, pode a *experiência* produzir *subjetividades sensíveis às diferenças*? Estas não estariam justamente retomando a sensibilização como estratégia do neoliberalismo contemporâneo? De fato, não há como ficar imune às estratégias deste, mas sob os enunciados das diferenças presentes nas pedagogias da escola Cairu, compreendo que práticas estão produzindo uma relação com o outro que não se restringe à 'armadilha' da sensibilização como uma técnica ou uma estratégia para capturar as pessoas para a inclusão. A noção de sensibilidade que busco para sustentar o que venho afirmando sobre as *subjetividades sensíveis às diferenças* aproxima-se da concepção de Lévinas, em que a sensibilidade é pensada como vulnerabilidade, como Santos a

explica:

Em Lévinas a concepção de sensibilidade recebe uma nova e decisiva inflexão: é sensibilidade ética. Pensada como vulnerabilidade, a sensibilidade abre passagem à diferença de outrem na não-indiferença da responsabilidade, constituindo a subjetividade como um-para-o-Outro. Somente um ser sensível pode ser afetado e deslocado, em seu núcleo, por outrem, a ponto de se situar além da alternativa de ser e não-ser, respondendo por outrem antes que por si mesmo (SANTOS, 2009, p. 25).

Lévinas é considerado como um pensador da alteridade. A ruptura que ele faz com o pensamento da tradição filosófica ocidental, ao colocar a ética como a 'filosofia primeira', o identifica como um filósofo que pensou o impensado. A ideia de sensibilidade que ele apresenta constitui-se por mudanças que passam por uma sensibilidade ligada às estreitezias da vida, como um 'para-si', até a sensibilidade como 'um-para-o-outro'¹⁰⁶, quando inclui na proximidade com o outro, atitudes de acolhimento e de responsabilidade. Com Lévinas é possível pensar uma subjetividade que não esteja tão interessada na assimilação do outro e sim, que responda a ele, por meio da hospitalidade, do acolhimento e da responsabilidade, instaurando o que ele chama de 'um-para-o-outro'.

A sensibilidade em Lévinas não provém do conhecimento sobre o outro. Está além da representação e objetivação do outro, porque é da ordem da aproximação com o outro. Isso faz com que seu pensamento seja marcado pela alteridade. Estudos de pesquisadores (MIRANDA, 2008, 2011, 2014; CRAGNOLINI, 2008; SANTOS, 2009) discutem sua proposição de reconstrução da subjetividade que, segundo Miranda (2011), pode recriar:

[...] uma nova relação ética com a alteridade, inscrita na relação face-a-face, em que o outro não é simplesmente representado e integrado à estrutura do eu, ao contrário, o outro é transbordamento, pura inadequação às categorias do eu, uma absoluta alteridade, na qual se expressa a ideia de Infinito (MIRANDA, 2011, p.182).

É sob um tensionamento sobre a subjetividade fechada em si, dona de si, a qual toma o outro como representação e objeto do seu conhecimento, que pode acontecer uma *desconstrução* da relação entre o eu e o outro, para indicar a reconstrução da subjetividade proposta por Lévinas.

¹⁰⁶ Trata-se de uma relação em que antes da autonomia, é a responsabilidade e o acolhimento que fazem a relação entre os sujeitos, como absoluta alteridade.

Estou entendendo que essa reconstrução é possível pela *experiência* de si que o sujeito 'padece' nos processos de inclusão escolar. Nesse sentido, apresento a seguir, alguns recortes dos depoimentos de professores sobre suas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, impulsionadas pelos enunciados sobre as diferenças. Nestes, eles relatam sobre o que viveram, pensaram, sentiram; sobre o que modificaram em si, nos seus modos de pensar sobre o outro. São práticas que me levam a pensar que no *encontro com o outro* é possível uma *experiência* de si que produz *subjetividades sensíveis às diferenças*, ou seja, subjetividades afetadas pelo outro.

Antes, esclareço que a materialidade pertencente a essas análises não tem a intenção de traduzir a totalidade dessas *experiências*, e nem tampouco, considerar a *experiência* como uma situação pontual entre os sujeitos específicos. Mas, são depoimentos que se apresentam como visibilidades que 'cintilam' *experiências* decorrentes da atmosfera dessa escola que emana ares que propagam a questão da inclusão e das diferenças.

A seguir, descrevo manifestações de professoras durante uma reunião, em 2015, sobre o planejamento do tema¹⁰⁷ da escola *Incluir, educar e aprender*. Neste momento, elas relataram situações de suas aulas, que apontam efeitos das diferenças sobre suas subjetividades.

A professora *T*, inicialmente, expôs a sua predisposição para trabalhar com turmas que possuem alunos com deficiência em sala de aula. Entre as justificativas apresentadas, argumentava a necessidade de trabalhar com todos os alunos sobre a inclusão. Era visível seu entusiasmo por exercer a docência nestas turmas. No recorte abaixo ela fala sobre sua experiência:

“Penso que o professor precisa se dispor a incluir todos na sala de aula, fazendo com que cada um sinta-se incluído e capaz de ajudar na inclusão do outro. Mas olha só que aconteceu comigo [...] tenho um aluno com deficiência no 9º ano e eu disse para ele fazer somente uma parte das atividades porque ele não conseguiria fazer tudo, era muita coisa, e que depois eu iria ajudá-lo a realizar as atividades. Mas, qual foi minha surpresa? Uma aluna, que por sinal, não esperava que ela reagisse da forma como reagiu, ficou indignada comigo e disse: 'ah, ele não precisa fazer tudo, né? E eu tenho que copiar e responder tudo!!' [...] Eu não sabia o que dizer, mas o que veio à mente foi perguntar: 'você quer trocar de lugar com ele?' [...] Ela não respondeu, mas eu fiquei muito abalada com essa situação, isso me deixou muito triste porque eu senti que o (aluno) [...] ficou sem saber o que fazer, e muito constrangido”. (Professora T (Ciências))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016).

¹⁰⁷ Anualmente, a escola define um tema geral que orienta a organização do trabalho pedagógico da escola e dos professores em seus projetos e aulas.

A professora E assim se manifestou:

“Temos um grande desafio pela inclusão, porque as diferenças estão muito acirradas [...] as pessoas são preconceituosas e temos que trabalhar isso. Meu filho tinha um colega surdo no segundo ano aqui na escola, e para ele isso era muito especial. Hoje ele tem um colega autista. Fico encantada quando ele volta para casa e conta o dia a dia com esse colega. Ele vibra pelo colega quando ele consegue fazer coisas que não fazia. Outro dia ele chegou em casa muito feliz, dizendo: 'hoje, fulano, olhou para mim' e ele estava visivelmente emocionado com isso! Eu quero acreditar que ele vai ter uma possibilidade melhor, quando for adulto, de aceitar as diferenças [...] porque na minha geração, isso estava muito distante”. (Professora E (anos iniciais do ensino fundamental))

(Diário de campo, Reunião pedagógica. 2016).

Na mesma ocasião, a professora M também depôs sobre sua experiência:

“Em sala de aula tive várias situações sobre as diferenças que me marcaram. Eu tinha um aluno que não parava na sala de aula, corria, caminhava o tempo todo, se isolava dos demais, não participava das atividades [...]. Inicialmente ele não ouvia, ou não queria ouvir, ficava sempre longe. Após algum tempo fui colocando ele ao lado da caixa de livros e eu dava algumas figuras para ele olhar, alguns livros para manusear, até que ele começou a se aproximar, ficar mais perto de mim. Os demais alunos o rejeitavam, reclamavam e para mim isso era difícil contornar. Ainda assim, cada dia ia pedindo para que um colega sentasse ao seu lado para dividir material, ajudar [...]. Essas coisas provocaram em mim uma nova forma de ver o outro e de pensar o mundo. Isso provocou uma revolução [...] mudei atitudes, comprometimento e mais responsabilidade social. O importante hoje é encarar as diferenças [...] aprendi muito”. (Professora M (anos iniciais do ensino fundamental))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016)

Ainda, a professora S comentou sobre sua experiência com uma aluna cega nas aulas de Artes:

“Não é fácil [...] a gente se sente perdida [...] às vezes eu pensava: 'Nossa! Como fazer isso agora?' Bom, eu ia pesquisando e vendo as possibilidades de trabalhar com ela. Eu não sabia trabalhar com ela, mas fui propondo coisas e ela ia trabalhando e eu via que ela gostava. Ela nasceu cega, então não tem memória alguma. Sempre tentava descrever oralmente, mas ao mesmo tempo eu pensava, 'mas o que ela está pensando?' Isso mexe com a gente, instiga, dá medo [...]. Como é algo que não é novo, mas é novo ao mesmo tempo, é bem difícil. Claro que mudou muito em mim, a minha visão [...]. A gente espera que todos comecem no primeiro degrau e cheguem todos ao último, mas dependendo de cada aluno, chegarão em degraus diferentes. Não aprendemos de modo igual, cada objetivo, cada aprendizagem é única e marca cada um de um jeito. Por isso, não espero que todos aprendam tudo ao mesmo tempo. Quando pensei isso, me acalmei, porque eles não precisam seguir juntos, podem seguir no seu tempo. Assim, podemos perceber que todos são diferentes, que cada ser humano tem um potencial diferente, a gente não pode comparar, isso é individual. Todos percorrem o caminho, mas com diferenças. Não espero que eles façam as coisas como eu penso. Eles vão criar a sua própria forma de trabalhar. Eu passei a pensar de forma diferente, desde que tive meu primeiro aluno com deficiência, sempre trabalhei pensando que cada um pode ser diferente, não precisamos seguir modelos, não somos máquinas produtivas. Eu acho que temos que estar constantemente estudando, indo atrás, buscando conhecimentos, mas a prática é muito importante, porque quando vamos fazer, precisamos criar. Todas as possibilidades são válidas [...] há sempre uma busca [...] não precisamos nos guiar por formas ou modelos. Mesmo que estejamos com medo, vamos adiante, porque ficar numa zona de conforto, a gente se acomoda. A inclusão é uma possibilidade de ampliar e perceber que todos são diferentes e que há

diferentes formas para aprender". (Professora S (Artes))

(Diário de campo. Reunião pedagógica. 2016)

Nestes relatos estou considerando que o encontro com o outro não é um simples encontro, mas uma aproximação, uma relação entre sujeitos que se dá pelo dispositivo da inclusão e seus mecanismos de poder e saber. Estes agem sobre o sujeito e o conduzem a processos de subjetivação, sob os quais é possível argumentar que "pela inclusão ou pela situação de estar no mesmo espaço físico, temos determinadas condições para que se criem outras formas de nos relacionarmos" (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 180). E era sobre estas outras formas que eu estava interessada.

Em cada um desses relatos, observo o que eles dizem, sem buscar algo que possa estar escondido nessas falas, mas para poder dizer sobre encontros com o outro e sobre uma *experiência* que acontece, embora esta não possa ser narrada em absoluto, porque uma experiência é sempre singular e, por isso, inenarrável.

A professora *T*, ao sentir-se abalada pela situação de constrangimento de um aluno (com deficiência), mediante a interpelação de uma aluna (sem deficiência) quanto aos seus procedimentos didático-pedagógicos em relação a ele, aproximou-se ainda mais deste. O encontro com o outro exige-lhe uma resposta, produzindo uma visível responsabilidade pelo outro, que diz sobre uma ética da alteridade. Em uma atitude pela justiça com o outro que lhe interpela, ela responde, exigindo não para si, mas para o outro. Entendo que ela vive uma *experiência* que *lhe passa*, que *lhe acompanha* durante a docência, que faz com que pense sobre o que faz e como faz no encontro com o outro (o aluno com deficiência e os demais). Na docência ela se vê, se julga, se examina, se faz, ou seja, subjetiva-se.

A professora *E*, embora não fale sobre si, mas relata a emoção de seu filho em relação a um colega autista, fala de um encontro com o outro. Pois, o menino relata uma sensibilidade infantil, e quando diz "*fulano olhou para mim*", já demonstra sentir uma responsabilidade para com o outro. Como em uma relação face a face, tal como Lévinas discute no encontro com o outro, a responsabilidade é a resposta a esse outro, que o eu não escolhe para fazê-lo, porque está aberto, vulnerável ao outro.

A professora *M*, fala num encontro que foi se dando aos poucos, a partir dos seus investimentos aproximativos com um aluno, na tentativa de trazê-lo ao

encontro. Essa *experiência*, como ela própria afirma, provoca uma 'revolução' no seu pensamento, mudando atitudes e comportamentos para manter um encontro com o outro. Embora, capturada pela imperatividade da inclusão, está aberta ao outro para inventar outros modos de viver com ele para que possa ocupar um lugar que seja seu. Pode-se dizer que há nesse relato um movimento entre a *lei* da hospitalidade (condicional) e as *leis* da hospitalidade (incondicional).

Ainda, a professora S, 'relata' sua experiência desde o seu estranhamento com o outro deficiente, passando por um exercício de hospitalidade, que a leva a dizer que não espera que seus alunos "*façam as coisas como eu penso*". Ela não espera que seus alunos sigam modelos, pois acredita que "*todas as possibilidades são válidas*". O que essa professora diz, indica uma *experiência* no encontro com o outro, que aponta um limiar ético da alteridade. Da, ou pela inclusão, ela admite "*perceber que todos são diferentes*" e que eles podem ser assim, e não precisam ser 'corrigidos' e conduzidos ao mesmo. Nesse relato também é possível perceber que esse outro é quem age sobre o eu, indicando a destituição da primazia do eu sobre o outro, como Lévinas propõe ao referir-se à sensibilidade como vulnerabilidade do eu que, no acolhimento do outro, torna-se responsável por ele. Como nos diz Miranda (2008), a proximidade conduz a subjetividade a responder como responsabilidade pelo outro:

Uma responsabilidade que, por sua vez, não deriva da liberdade do sujeito soberano (o sujeito não tem a liberdade de escolher a sua responsabilidade); e sim, constitui a sua própria subjetividade e, como tal, não se subordina à liberdade. Responsabilidade que tem sua origem na relação de proximidade com o Outro, e que é tecida na sensibilidade como vulnerabilidade da subjetividade (MIRANDA, 2008, p. 71)

A subjetividade exposta ao outro não escapa de dar uma resposta ao outro, inevitavelmente irá responder, seja por gestos ou palavras de omissão, seja por uma resposta de acolhimento e hospitalidade. A abertura e proximidade ao outro caracteriza um movimento ético em torno do acolhimento ao outro. Segundo Lévinas:

Positivamente, diremos que, desde o momento em que o outro me olha, eu sou responsável por ele sem nem sequer ter que *tomar* responsabilidades em relação a ele; sua responsabilidade *me incumbe*. É uma responsabilidade que vai mais além do que eu faço. [...] a responsabilidade é inicialmente um *para o outro* (2015, p. 80. Grifos do autor).

Contudo, não poderia desconsiderar que nessa relação há uma tensão constante que se caracteriza como um paradoxo da hospitalidade, questionada por Derrida. Pois ao mesmo tempo em que nos colocamos abertos ao *encontro com o outro*, acolhendo-o, também tendemos a objetivá-lo, fazendo dele o mesmo e assim, produzindo uma hospitalidade hostil. Portanto, cada uma das professoras que viveu um *encontro com o outro*, também disse sobre uma resposta interpelada pelo outro. É nessa relação com o outro que elas vão fazendo uma experiência de si e constituindo-se como sujeito:

Como argumenta Ruiz (2010):

[...] a dimensão primeira do sujeito é sua abertura para a alteridade. Pela abertura, constitui-se como sujeito, sempre em relação ao outro. A abertura para a alteridade é condição de possibilidade do ser do sujeito. [...] A relação com o outro, que é prévia à minha vontade, me interpela. Toda relação é interpelação. Ela me afeta em muitos sentidos, me enriquece e me desafia. [...] A responsabilidade aparece para mim antes que eu possa evitá-la. Uma vez responsabilizado tenho que dar uma resposta. Não posso evitar a resposta (RUIZ, 2010).

Se desta forma, não escapamos de dar uma resposta ao outro, que respostas os professores desta escola estão dando ao outro que o interpela? Nestes relatos posso observar que as respostas das professoras tendem a uma hospitalidade que está inserida num limiar ético da alteridade. Elas respondem ao outro sem querer hospedá-los e anulá-los, ao contrário, se propõem a afirmar a alteridade e com esta, as diferenças.

Também considero que esses relatos das professoras se articulam com uma governamentalidade que perpassa as práticas pedagógicas em geral na escola, chegando a agir sobre os alunos, produzindo processos de subjetivação que os tornam sensíveis às diferenças, a partir do encontro com o outro, como observei nos relatórios de estágio das alunas do curso normal:

Minha experiência durante esse período com as crianças foi realizadora, mudei muitos conceitos que diziam a respeito do comportamento das crianças, pois cada uma age de um jeito próprio e, muitas vezes, imprevisível, pois na teoria ficamos baseados como se todas estivessem no mesmo nível de aprendizagem, o que nunca será assim, sempre haverá na turma crianças que estarão em um nível de aprendizagem abaixo e outras acima que o esperado.

O estudo sobre a consciência negra foi muito importante, pois [...] com o respeito às diferenças pude utilizar as atividades para desenvolver o respeito e a aceitação, não apenas com os negros, mas a aceitação das diferenças, aceitação das pessoas em geral, em saber se relacionar com os outros sem preconceito.

(Arquivos da escola. Relatório de estágio. 2014; 2015)

As reflexões feitas pelas alunas em seus relatórios apontam os efeitos que as pedagogias da escola, relacionadas à inclusão e às diferenças, produziram sobre elas durante o período de sua formação inicial. Por meio destes, posso perceber sinais da *experiência* pela qual as alunas passaram durante seus estágios. Eles têm uma função nessa *experiência*, pois funcionam como técnicas de um dispositivo pedagógico (LARROSA, 1994) e contribuem para os processos de subjetivação na medida em que as alunas desencadeiam um processo reflexivo sobre si, na docência. Os relatórios oferecem uma oportunidade de autoconhecimento que passa por um 'ver-se a si mesmo'. A *experiência* de si, produzida pela prática vivida em sala de aula por estas alunas, diz sobre os processos de subjetivação que a docência as submetem, quando tratam de um ensino voltado para a questão das diferenças. Além de explicitar seus propósitos pedagógicos em relação às diferenças, elas apresentam a reflexão que as conduzem a tomarem consciência de si como professoras.

Seguindo a etimologia de 'reflexão' pelo verbo latino '*reflectere*', que significa 'virar', 'olhar para trás', o que as alunas fazem ao elaborarem seus relatórios é lançar um olhar para aquilo que viveram durante o estágio, no exercício da docência, produzindo um conhecimento sobre si mesmas. Pela reflexão reconhecem as modificações que sofreram as relações que estabeleciam consigo mesmas em torno de uma verdade, do que seja o ensino, do que seja ser uma professora que produz uma prática pedagógica capaz de educar os alunos para uma perspectiva de vida que acolha o outro na sua singularidade. Como numa imagem refletida, elas próprias se transformam em objeto de reflexão, vendo-se a si próprias (LARROSA, 1994) não só como professoras, mas também como sujeitos que têm vontade de saber e, por isso, têm vontade de uma verdade.

Nesse sentido, as práticas com as quais me deparei, descritas aqui, foram decisivas para que eu pudesse confirmar a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. Entendo que estas são possíveis nesta escola porque:

a) o processo de inclusão escolar está proporcionando um encontro com o outro. Sem negar esse encontro, assumindo-o como possível, os professores acolhem o outro se aventuram a viver o impensado;

b) no encontro com o outro, os sujeitos passam por uma experiência de si que

os subjetiva, sensibilizando-os às diferenças;

c) a sensibilização, pela qual os sujeitos são afetados, aponta para um limiar ético da alteridade, que se manifesta em acolhimento e responsabilidade para com o outro.

Contudo, esses argumentos foram possíveis mediante a aproximação¹⁰⁸ entre o pensamento de Foucault e Lévinas, para tratar dos cruzamentos da ética da alteridade com os processos de subjetivação que ocorrem pelas experiências que estão produzindo as *subjetividades sensíveis às diferenças*. Reconheço que a filosofia de Lévinas é de difícil compreensão, mas ela contribui, sobremaneira, para dizer sobre essa ética que vem do outro, que altera o binarismo mesmo/outro, que coloca o eu como aquele que 'aceita o outro', que 'deixa o outro ser', para compreender que ele 'já existe' e 'já é', independentemente do seu consentimento. Lévinas, ao deslocar a subjetividade, a destitui da centralidade que o pensamento moderno, tanto cartesiano quanto kantiano, concedeu ao Eu dotando-o de autonomia plena, para defender a desconstrução dessa noção de subjetividade e propor sua reconstrução. No seu entendimento, a subjetividade se reconstrói passando pela prova do outro, pelo *encontro com o outro*. Assim, não se dá por meio da ética do Eu, mas, a partir do Outro, no acolhimento, na relação face a face, dos sujeitos que se encontram e, aqui, nesse estudo, no fazer pedagógico. É uma ética que exige uma resposta do eu, e esta, se faz *como* responsabilidade. Desse modo, é a irrupção do outro (*rosto*), a sua presença, que provoca o mesmo à exterioridade, reclamando justiça e reconhecimento.

Foi pensando na relação da alteridade com as diferenças que encontrei em Lévinas um pensamento que poderia sustentar a tese que venho defendendo, de que a entrada da alteridade deficiente na escola, sob enunciados sobre as diferenças, está possibilitando a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. No encontro com o outro, uma ética da alteridade pode “reconstruir a subjetividade não mais a partir do Eu, mas pela estrutura um-para-o-Outro, na qual a subjetividade

¹⁰⁸ Esta aproximação se torna possível para mim, a partir da análise de Orellana (2008) em *Lévinas e Foucault: o diálogo ausente*, sobre a relação existente entre eles, vislumbrando uma interpretação levinasiana da ética do cuidado de si, em Foucault. Segundo esse filósofo Chileno é possível aceitar um diálogo entre eles, a partir do cuidado de si, se o considerarmos como um movimento que, partindo de si precisa do encontro com o outro. Assim, a transformação do mesmo seria uma consequência do encontro com o outro, constituindo o cuidado de si na sua relação entre a interioridade e a exterioridade do sujeito.

é descrita nos termos de acolhimento e responsabilidade” (MIRANDA, 2014, p. 468) pelo outro.

Foucault, por sua vez, também nos deixa como últimas palavras, em 1984, pouco antes de sua morte, um importante anúncio proferido em seu curso no *Collège de France*, que se torna instigante para a discussão que faço nessa Tese. Gros (2011) o transcreve nas páginas finais de *A coragem da verdade*, retomando o curso 1983-1984, para explicar algumas questões a seu respeito, uma de suas últimas anotações sobre a verdade e a alteridade: “não existe instauração da verdade sem uma posição essencial de alteridade; a verdade nunca é a mesma; só pode existir verdade na forma de outro mundo e de vida outra” (FOUCAULT *apud* Gros, 2011, p. 316). Dessas poucas palavras que Foucault não chegou a pronunciar porque sua vida foi interrompida, tanto Gros (2011) quanto Kohan (2010) explicam que elas decorrem das análises de Foucault sobre o sujeito e a verdade, do 'cuidado de si' e da 'coragem de dizer a verdade'.

Para Foucault (2011) é no dizer - a - verdade que o sujeito se constitui, porque dizendo a verdade se manifesta e, desta forma, “representa a si mesmo e é reconhecido pelos outros como dizendo a verdade” (p. 4). Não se trata de analisar o conteúdo do discurso, mas “sob que forma em seu ato de dizer a verdade, o indivíduo se constitui e é constituído pelos outros como sujeito que pronuncia um discurso de verdade, sob que forma se apresenta, a seus olhos e aos olhos dos outros” (FOUCAULT, 2011, p. 4). Nessa relação entre o sujeito e a verdade, não se quer saber a forma de um discurso *sobre o sujeito*, mas um discurso de verdade em que o sujeito é capaz de dizer *sobre si* na presença do outro, o outro que escuta, o outro que incentiva a falar e que fala, e que é indispensável para que o sujeito possa dizer a verdade sobre si mesmo.

Assim, a sistemática de planejamento coletivo dessa escola e a organização dos momentos de formação que decorrem deste, são espaços oportunos para se perceber a ação dos processos de subjetivação sobre os professores. Quando as professoras relatam o que pensaram e o que fizeram com o aluno com deficiência em suas aulas, estão dizendo sobre uma verdade sobre si. Dizem o que pensam sobre a inclusão e as diferenças; a respeito do aluno ou o que sua presença produz na relação entre ambos e/ou sobre a turma de alunos; sobretudo, dizem o que fizeram diante dos desafios que o encontro com o outro lhes provocou e o que isso mudou em si. Esse dizer a verdade sobre si na relação de um governo dos outros é

também um cuidado de si que conduz o sujeito a um governo sobre si.

A partir dos relatos das professoras, pode-se dizer que há em funcionamento na escola, uma governamentalidade que produz o encontro do governo dos outros com o governo de si. Assim, é possível dizer que na tentativa de elas estabelecerem um governo sobre os alunos (sobre os outros) – um governo político –, também exercem um governo sobre si – governo ético. Refletindo sobre seus pensamentos e suas práticas com os alunos são capazes de fazer um governo sobre si. É possível observar pedagogias que perpassam as práticas dessas professoras funcionando como um governo sobre os outros, ao mesmo tempo em que elas exercem um governo sobre elas próprias na docência. Mas, estas pedagogias não estão interessadas em conduzir o outro ao mesmo, por isso, produz uma *experiência* diferente daquelas que querem incluir para normalizar. São pedagogias que se ocupam com o encontro com o outro, que pressupõem uma ética da alteridade. Essas pedagogias são afetadas pelos enunciados das diferenças e operam sobre as condutas dos sujeitos, produzindo subjetivações pela *experiência* da inclusão escolar. Por isso, pode-se pensar que elas produzem subjetividades sensíveis às diferenças.

Kohan (2010), pensando a partir das últimas contribuições de Foucault, investe para dizer que “não se pode pensar sem alteridade, não se pode viver sem alteridade”, porque “não há verdade sem alteridade” (p. 8). O sujeito se constitui na relação com a verdade e com os outros. Gros (2011) assertivamente diz que o que Foucault pretendia salientar, nessa última etapa de seu curso de 1984, é a alteridade como marca do verdadeiro: “o que faz a diferença no mundo e as opiniões dos homens, o que obriga a transformar seu modo de ser, aquilo cuja diferença abre a perspectiva de um mundo outro a construir, a sonhar” (p. 316). Assim, tanto Gros quanto Kohan são assertivos ao dizer que a alteridade é também uma preocupação que perpassa os estudos de Foucault, como a marca de uma 'verdadeira vida', uma vida inquietante, “totalmente pública e exposta [...] que sai do domínio dos discursos para se encarnar na existência” (GROS, 2011. p. 313).

Assim, na tentativa de distanciarmos-nos do 'vírus' do pensamento platônico, que nos leva a desejar uma 'outra vida' (verdadeira), podemos pensar em uma 'vida outra'¹⁰⁹, como nos sugere o pensamento foucaultiano. Uma vida que atenta para

¹⁰⁹ Expressão utilizada por Foucault, segundo Gros (2011) para contrapor-se à 'outra vida' como a vida prometida pelo platonismo à alma, que após separar-se do corpo, descobriria no outro mundo

não recair nos princípios éticos e humanísticos da filosofia moderna que encerram as diferenças no respeito e na valorização, pode vislumbrar (im)possibilidades no *encontro com o outro*. Uma vida que depende de um pensamento disposto a pensar sobre as possibilidades das práticas inclusivas produzirem *experiências* com o outro em que se viva com as diferenças, sem desejar anulá-las ou inferiorizá-las. Uma 'vida outra' que sob uma ética da alteridade poderia constituir um sujeito para além de ser um *homo economicus*, tal como nos vemos enredados na contemporaneidade.

7. PALAVRAS FINAIS

É preciso parar [...] percorrer o pensamento sobre esta escrita. Olhar para a tecitura feita pelos fios da inclusão, das diferenças e das pedagogias nessa Tese [...], seja para reconhecer o que se teceu, o que foi (im)possível tecer, seja para continuar a pensar sobre o que pode vir a ser tecido.

Quando assumi a problemática desse estudo, sabia da sua amplitude e que correria riscos para dar conta da questão que a motivava. Embora ela estivesse relacionada às minhas capturas pela inclusão escolar, não estava restrita a esta. Era como se uma certa luminosidade não estivesse sobre a inclusão, mas sobre a questão das diferenças, e isso fazia com que uma fração de visibilidade as tornasse tão instigadoras para mim. Acredito que isso acontecia, desta forma, porque eu encontrava-me capturada pelos processos de inclusão e envolvida com a realidade da escola Cairu, mas, ao mesmo tempo, atenta para os enredamentos que poderiam existir entre a inclusão e as diferenças. De fato, distanciando-me da neutralidade, estava ali, nesta escola, porque estava interessada. Percorrendo seus corredores, seus pátios e suas salas em atividades pedagógicas, aulas, reuniões, encontros de formação de professores [...], deparei-me com sujeitos colocando em funcionamento uma pedagogia que estava focada na inclusão das pessoas com deficiências. Como estratégia de uma governamentalidade, ela atingia todos os níveis e turnos da escola, capturando professores e alunos. Uma pedagogia que, aos poucos, fui percebendo que eram *pedagogias*, não podia ser uma, pois estava sujeita a fissuras. Pedagogias que operavam sobre a inclusão das pessoas com deficiências e, ao mesmo tempo, anunciavam a questão das diferenças. Na composição de um discurso sobre a inclusão, emergiam enunciados sobre as diferenças.

Isso inquietava-me, levando-me a suspeitar daquilo que ouvia e via. Embora parecesse que eu estava definindo a problemática desse estudo, agora posso olhar para trás e compreender que, na verdade, ela é que me capturou e me conduziu a querer saber sobre os efeitos que enunciados sobre as diferenças estão provocando nas pedagogias, na contemporaneidade. Queria saber como a questão das diferenças, enredada com a inclusão escolar, movimentava-se nas práticas pedagógicas da escola produzindo efeitos sobre os sujeitos. E ainda, que subjetividades estavam sendo produzidas por essas práticas. Desse estudo, estava

interessada em pensar possibilidades para outras pedagogias e outras subjetividades. Pedagogias estas que escapam da lógica que diz que 'não está bem ser como se é ou se está sendo', e que por isso, normalizam e conduzem o outro ao mesmo. Subjetividades que se refazem na *experiência do encontro com o outro*, produzindo uma ética da alteridade, que não anula, nem inferioriza o outro, mas acolhe e responde positivamente para o outro poder ser o que é, ou está sendo.

Minhas apostas nesse estudo estavam relacionadas à inclusão das pessoas com deficiências na escola como uma oportunidade para as pedagogias colocarem em discussão a questão das diferenças. Sabia que a deficiência não é a diferença, mas estava entendendo que *dos processos de inclusão* poderia emergir a questão das diferenças, como também poderia acomodar-se sobre práticas de normalização dos sujeitos com deficiências. Buscava entender como uma pedagogia envolvida com a questão das diferenças, poderia produzir pelas suas práticas, *subjetividades sensíveis às diferenças*. Subjetividades estas abertas ao outro e despidas da prepotência de um Eu soberano que se utiliza do seu poder para fazer do outro um outro eu.

Para responder a essas inquietações e suspeitas, empreendi uma investigação sobre as práticas da escola, por entender que são as práticas discursivas e não discursivas que produzem relações de poder e saber que subjetivam. Percorri um longo caminho com a finalidade de confirmar a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*, a partir dos processos de inclusão escolar. Pois, não poderia chegar até elas sem considerar a tecitura sob a qual estão se constituindo. Contudo, só pude dizer sobre elas, após compreender o dispositivo da inclusão como um dispositivo multilinear que, por não possuir uma estrutura fechada, permite que, em linhas de fuga, as diferenças escapem e produzam efeitos sobre as pedagogias da escola. Embora a inclusão escolar pareça capturar as diferenças, ela não consegue, porque ela olha para as diferenças como diversidade e como pluralidade. A diversidade e a pluralidade são possíveis de serem identificadas e fixadas como representação, mas, as diferenças escapam sempre, porque são manifestações improváveis, em constante mudanças. Elas (as diferenças) não estão fixas na identidade ou no sujeito, mas, são resultados das relações que se dão entre os sujeitos.

Quando apresentei referências teóricas acerca da inclusão escolar no capítulo 3, tomando-a como uma *verdade* e como um *acontecimento discursivo*, tinha a

compreensão do quanto era importante considerá-la tecida por estes fios, além de tomá-la como um *dispositivo biopolítico* do neoliberalismo contemporâneo. Ao mesmo tempo, precisava fazer escolhas sobre as ferramentas que me ajudariam a olhar a inclusão nas pedagogias da escola e o que ela poderia apresentar como um potencial em relação às diferenças, já que percebia na escola *enunciados* sobre a questão das diferenças. Eu tinha algumas suspeitas sobre essa relação e, por elas, fui conduzindo e, ao mesmo tempo, conduzida por minha investigação, até encontrar indicativos do seu potencial. Isso foi possível, a partir dos estudos de Foucault e Agamben e, especialmente, de Deleuze, sobre o dispositivo. Foi pensando na potencialidade que o dispositivo da inclusão poderia desempenhar sobre as pedagogias da escola, que passei a ver no *encontro com o outro* (o sujeito que possui deficiências), uma brecha para pensar a questão das diferenças.

Nesse sentido, quando fiz escolha por esta ferramenta – o dispositivo – para olhar para o processo de inclusão, tive que me ajustar a ela e aprender a manuseá-la. Eu pensava em não só mostrar como ele (o dispositivo da inclusão) poderia estar em funcionamento nas pedagogias da escola, mas encontrar, por intermédio das suas linhas, fissuras que estavam sob minhas suspeitas para a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. Aproximei-me dele tomando-o, a partir da explicação de Deleuze (1990) como um 'conjunto multilinear', composto por linhas que seguem direções diferentes e, por isso, formam processos sempre em desequilíbrio. Nessa perspectiva, as linhas que compõem um dispositivo impedem a delimitação de sistemas homogêneos que possam definir o sujeito, a linguagem, o objeto.

Assim, pensei o dispositivo da inclusão escolar não como estrutura fechada e homogênea, mas atravessado pela questão das diferenças. E, nessa direção busquei tornar visível as linhas de conexão que poderiam se abrir da inclusão escolar em direção às diferenças. Ao tomar o dispositivo em minhas mãos, como uma ferramenta, questionava se poderiam as pedagogias da escola escaparem da governamentalidade neoliberal contemporânea que opera um biopoder de normalização e de condução dos sujeitos com deficiências em direção ao mercado. Poderiam as pedagogias, produzir outras experiências com o outro, e delas, outras subjetividades que não estivessem tão interessadas em incluir para conduzir o outro ao mesmo?

Sim, quando argumentei que existem pedagogias e, não uma pedagogia, estava considerando que o governo sobre os sujeitos não ocorre de maneira totalizante, pois como nos diz Rose e Miller (2012), o ato de governar é falho. Assim, sob esta constatação, sustentei, ao longo desse estudo que, a inclusão escolar além de produzir *subjetividades inclusivas*, também produz *subjetividades sensíveis às diferenças*.

Na perspectiva da produção de *subjetividades inclusivas*, argumentei que as estratégias neoliberais fazem da inclusão um dispositivo biopolítico de captura dos sujeitos aos jogos de mercado, e isso, está em funcionamento nas pedagogias da escola. Mostrei, pela descrição e análise das práticas da escola Cairu, como a governamentalidade neoliberal opera pela inclusão, uma pedagogia que produz processos de sensibilização e de normalização dos sujeitos, a fim de conduzir o outro ao mesmo, ou seja, torná-lo potencial aos interesses do mercado. O governo de uns sobre os outros, e aqui, o governo dos professores sobre os alunos, tanto deficientes ou não, conduz para que estes invistam em si, cuidando e aperfeiçoando suas capacidades. Ao mesmo tempo, os professores também exercem um governo sobre si em relação a uma verdade, ou seja, eles manifestam-se interessados em manter uma relação com uma verdade, que é a inclusão. Por isso, investem em si, estudam e planejam suas práticas aprimorando-se para fortalecer os processos de inclusão.

No entanto, embora estivesse considerando a inclusão escolar como um dispositivo biopolítico da governamentalidade neoliberal que produz subjetividades inclusivas, também levei em consideração a impossibilidade da totalização desse governo. Nesse sentido, percebia uma outra pedagogia em operação que possibilitou-me pensar as *subjetividades sensíveis às diferenças*. Assegurei-me na sugestão de Foucault para nos mantermos em uma posição crítica na tentativa de suspeitar das verdades, não para eliminá-las ou suprimi-las, mas para deslocá-las por outras formas de condução, e pensar talvez, em “não sermos governados assim, desta forma [...]” (FOUCAULT, 1990, p. 3). Para pensar estas 'outras formas' precisava olhar as microrrelações entre os sujeitos, com lentes que permitissem ver o que eu estava suspeitando, ou seja, que no processo de inclusão escolar produzem-se *experiências* que possibilitam “aliar, nos domínios de si, práticas de sujeição e práticas de liberdade” alterando ou deslocando “as formas de condução vividas até então” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 190). Assim, investi em um

pensamento que aposta no convívio e na proximidade entre os indivíduos, porém, sem desconsiderar a governamentalidade neoliberal que mobiliza os processos de inclusão e conduz os sujeitos em direção a determinadas condutas.

Nesse sentido, busquei saber sobre a constituição de outros saberes e poderes e outras tensões que pudessem provocar “outros arranjos intersubjetivos ainda não subordinados à ordem e aos controles dados” (LOPES; MORGENSTERN, 2014, p. 186). Desta forma, empreendi esforços nesse estudo para encontrar na materialidade das práticas da escola Cairu, indicativos sobre estes outros arranjos. Ao mesmo tempo, ampliei as perspectivas teóricas, na tentativa de encontrar no pensamento de Lévinas e Derrida possibilidades para analisar o *encontro com o outro* como experiência que produz uma subjetividade.

Deparei-me nessa materialidade, com enunciados sobre as diferenças, os quais levaram-se a pensar que estavam colocando em funcionamento pedagogias que proporcionam *encontros com o outro*. Encontros que podem ser marcados por uma hospitalidade condicionada, que Derrida (2003; 2004) explica como uma forma de fazer o outro ocupar um lugar no *meu lugar*, impedindo que ele possa ter o seu lugar sem estar sob meu domínio e controle. Mas também, observei a (im)possibilidade de encontros produzidos por uma outra pedagogia que vive um tensionamento entre uma hospitalidade condicional e uma hospitalidade incondicional, em que o outro (o sujeito com deficiência), ora é um 'visitante', ora um 'convidado'. A diferença entre estes, como explica Derrida, é que o primeiro (visitante) chega sem convite e, por isso imprevisível, e o segundo (convidado) chega pelo convite e, é logo identificado e localizado no novo território. Aquele que chega sem convite, como 'visita', é o estranho, um estrangeiro que ameaça, porque não se sabe nada sobre ele, nem sua origem, nem suas intenções. Pelo convite, já sabemos de antemão quem chega e, por isso, basta dizer-lhe o seu lugar, no nosso lugar (que também se torna mais evidente para nós). Nesta relação, a alteridade é submetida ao mesmo, não há espaço para ela, só para a mesmidade.

Nesse sentido, argumentei que outras pedagogias podem produzir outras subjetividades quando se afastam da hospitalidade condicional, e da pretensão de dizer ao outro que “não está bem ser o que se está sendo” (Skliar, 2003a) e se aproximam da hospitalidade (incondicional) para dizer ao outro que ele pode ser o que está sendo, diferente do mesmo. Nessa aproximação as diferenças podem existir, e o outro pode ser simplesmente outro. No entanto, essa hospitalidade

incondicional é mais impossibilidade do que possibilidade, mas ela é importante para manter uma tensão permanente com a hospitalidade condicional e para provocar nesses condicionamentos aberturas impensadas na relação entre o eu e o outro.

Pouco a pouco, pelas análises feitas sobre as práticas da escola, fui confirmando minha tese de que pedagogias que conduzem a inclusão sob enunciados sobre as diferenças podem provocar *encontros com o outro*, e nestes, *experiências*. Estas, produzem *subjetividades sensíveis às diferenças* que se voltam para si e reconhecem que seu mundo não é único, que existem outros mundos e o outro é a possibilidade de múltiplos mundos. É também possibilidade do nosso mundo, como Gallo (2008) sugere observar que o outro não reduzido a um conceito, “é pura possibilidade, possibilidade de si, possibilidade de nós mesmos, [...] é a própria condição da vida e da convivência” (p.152).

No *encontro com o outro* há um governo político que se dá sobre os outros, mas também sobre si, tal como Foucault nos diz no curso *Subjetividade e Verdade (1981-1982)*. É uma governamentalidade ética atuando como “o governo de si, por si na sua articulação com os outros” (FOUCAULT, 1999, p. 111). Assim também, Gallo (2013, p. 373) assevera que “ninguém governa a si mesmo no isolamento, mas sempre em relação aos outros, no convívio social. Governar-se é relacionar-se com os outros; o próprio governo de si é construído na relação com outrem [...]”. As formas como uns governam os outros, dependem de como governam a si próprios, dependem de uma ética que implica num cuidado de si, e de um governo que só existe por intermédio das práticas de liberdade.

As investigações de Foucault foram importantes para compreender a inclusão escolar como um dispositivo que coloca em funcionamento uma biopolítica que governa a todos (com deficiência ou sem deficiência) em torno de uma lógica (racionalidade) neoliberal contemporânea. Mas também, que há uma governamentalidade ética que se instaura no encontro das relações de governo de uns sobre os outros e do governo do próprio sujeito, que pode produzir outras formas de condução do outro e de si próprio. Estas podem ser possibilidades de resistência à governamentalidade neoliberal, e de invenção de outras formas de condução da vida. Considerando essa governamentalidade ética, investi em análises sobre as *experiências* que passam os sujeitos no *encontro com o outro*, provocado pelas pedagogias da escola Cairu. Essas *experiências* se dão por processos de

subjetivação, por aquilo que *passa nos* sujeitos no *encontro com o outro*, proporcionado pelas práticas pedagógicas.

Assim, o *encontro com o outro* (que os processos de inclusão escolar produzem) é uma possibilidade para o eu enfraquecer sua primazia sobre o outro, porque é um momento que faz a mesmidade colocar em questão as certezas da normalidade, abrindo-se para a alteridade e reconhecendo-a como uma outra possibilidade de existência. Esse enfraquecimento da subjetividade se dá por uma sensibilidade que é como vulnerabilidade. O eu, vulnerável, se abre para o outro e produz acolhimento e responsabilidade do eu pelo outro, por uma ética que vem da exterioridade, do outro.

Nessa perspectiva, encontrei nas pedagogias da escola Cairu um limiar ético da alteridade atuando sobre a produção dos sujeitos. A ética da alteridade, defendida por Emmanuel Lévinas, é a ética do outro que interpela como exterioridade o eu. Compreendi o limiar dessa ética ao analisar, minuciosamente, as pedagogias da escola que, sob os efeitos de enunciados sobre as diferenças, estavam mobilizando os professores a desconstruírem os modos de representação do sujeito com deficiência. As suas práticas apresentavam outras formas do sujeito existir na escola e no processo pedagógico.

Essa posição dos sujeitos com deficiências como aqueles que ocupam o lugar do outro e que produzem no eu uma resposta de acolhimento e de responsabilidade, passa por uma ética da alteridade. E é esta fissura do dispositivo da inclusão que estou considerando para dizer sobre a produção de *subjetividades sensíveis às diferenças*. Subjetividades estas que se tornam vulneráveis diante do outro, por estarem expostas ao outro que chega sem convite e, ao mesmo tempo, exige uma resposta.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo? E outros ensaios**. Chapecó, SC: Argos, 2009.
- BAUMAN, Zigmund. **O mal estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- _____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- _____. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- _____. **A cultura no mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BERNARDO, Fernanda. A ética da hospitalidade segundo J. Derrida, ou o porvir do cosmopolitismo por vir: a propósito das cidades-refúgio, reinventar a cidadania. **Revista filosófica de Coimbra**, n. 22, v. 11, p. 421-446, 2002. Disponível em: <https://digitalis-dsp.uc.pt/bitstream/10316.2/34274/1/RFC22_artigo3.pdf?ln=pt-pt> Acesso em: 10 ago. 2016.
- BHABHA, Homi. **O local da cultura**. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror: diálogos com Habermas e Derrida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Inclusão: Revista da Secretaria da Educação Especial**, v.4, n.1, p. 9-17, jan./jun., 2008.
- _____. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf> Acesso em: 10 abr. 2016.
- BURBULES, Nicholas C. Uma gramática da diferença: algumas formas de repensar a diferença e a diversidade como tópicos educacionais. In: GARCIA, Regina L.; MOREIRA, Antonio F. B. (Org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- _____. A liberdade pessoal, a liberdade do mundo. **IHU: cuidado de si e biopolítica: saberes e práticas na constituição dos sujeitos contemporâneos**, São Leopoldo, RS, n. 472, ano 15, 2015.
- CHIGNOLA, Sandro. Sobre Dispositivo: Foucault, Agamben, Deleuze. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, RS, n. 214, v. 12, ano 12, 2014.
- CRAIA, Eladio C. P. Deleuze e a ontologia: o ser e a diferença. In: ORLANDI, Luiz B. L. (Org.). **A diferença**. Campinas: São Paulo: UNICAMP, 2005.

CRAGNOLINI, Mônica. Uma filosofia da alteridade radical. In: **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**. IHUonline. n. 277, p. 14-16, out. 2008. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2226&secao=277>. Acesso em: 16 jul. 2016.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

CORAZZA, Sandra. M. Labirintos da Pesquisa, Diante dos Ferrolhos. In: COSTA, Marisa V. **Caminhos Investigativos: Novos Olhares na Pesquisa em Educação**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Marisa V. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural de identidade. In: COSTA, Marisa V. C. (Org). **Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

COSTA, Sylvio de S. G. Governamentalidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 171-186, maio/ago, 2009.

COSTTA, Silvio. **Quem é Glória**. Sabará, MG: Dubolsinho, 2007. Disponível em: <http://www.silviocostta.com/quem_gloria.html> Acesso em: 10 abr. 2015.

DELEUZE, Gilles. **A lógica do Sentido**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1974.

_____. ¿Que és un dispositivo? **Michel Foucault, filósofo**, Barcelona: Gedisa, p. 155-161, 1990. Tradução de Wanderson Flor Nascimento. Disponível em: <<http://escolanomade.org/2016/02/24/deleuze-o-que-e-um-dispositivo/>> Acesso em: 10 mar. 2015.

_____. **Conversações**. São Paulo: Ed. 34, 1992.

_____. **Foucault**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2005.

_____. **Diferença e Repetição**. 2. ed. São Paulo: Graal, 2009.

DELEUZE, Giles; GUATTARI, Felix. **O que é Filosofia?** Coleção TRANS. Editora 34, 1992.

Disponível em: <<http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-guattari-mil-platos-vol1.pdf>> Acesso em: 10 out. 2016.

_____. **Mil platôs - capitalismo e esquizofrenia**. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995. 1 v.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. Trad. Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 1973.

_____. **Margens da filosofia**. Trad. Joaquim T. Costa e António M. Magalhães. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

_____. **Anne Dufourmantelle convida Jaques Derrida a falar da hospitalidade.** São Paulo: Escuta, 2003.

_____. Auto-imunidade: suicídios reais e simbólicos. Um diálogo com Jaques Derrida. In: BORRADORI, Giovanna. **Filosofia em tempo de terror:** diálogos com Derrida e Habermas. Rio de Janeiro: Zahar. 2004.

DERRIDA, Jaques; ROUDINESCO, Elizabeth. **De que amanhã.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

_____. **Adeus à Emmanuel Lévinas.** São Paulo: Perspectiva. 2008.

FABRIS, Elí H.; KLEIN, Rejane R. (Org.). **Inclusão e biopolítica.** Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FERREIRA, Maurício dos S.; TRAVERSINI, Clarice. Análise foucaultiana do discurso como ferramenta metodológica de pesquisa. **Educação e Realidade**, n. 38, v. 1, p. 207-226, jan./mar. 2013.

FERREIRA, Vera M. Ensino Médio Politécnico: mudança de paradigma. In: AZEVEDO, José C.; REIS, Jonas T. **Reestruturação do ensino médio:** pressupostos teóricos e desafios na prática. São Paulo: Fundação Santillana, 2013.

FISCHER, Rosa B. Sobre discursos e análise a enunciativa. In: _____. **Trabalhar com Foucault:** arqueologia de um paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. O que é a crítica: (crítica e Aufklärung). **Bulletin de la Société française de philosophie**, v. 82, n. 2, p. 35 - 63, abr/jun 1990 (Conferência proferida em 27 de maio de 1978). Tradução de Gabriela Lafetá Borges e revisão de Wanderson Flor do Nascimento. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/critica.pdf>> Acesso em: 10 dez. 2013.

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

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

_____. **História da sexualidade II.** O uso dos prazeres. 8. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. **Em Defesa da Sociedade:** curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **História de Sexualidade I:** A vontade de saber. 15. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2003a.

_____. **Estratégia, poder – saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003b. (Coleção Ditos e Escritos,4)

_____. **Vigiar e punir**. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003c.

_____. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006a.

_____. **Estratégia, poder- saber**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b. (Coleção Ditos e Escritos,4)

_____. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 9. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Segurança, Território e População: Curso Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica: Curso Collège de France**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b

_____. **Tecnologías del yo**. Buenos Aires: Paidós, 2008c.

_____. **Theatrum Philosophicum**. Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008d. (Coleção Ditos e Escritos, 2)

_____. **Foucault. Ética, sexualidade e política**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010a. p. 252-263. (Coleção Ditos e Escritos,5)

_____. **Os anormais: Curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

_____. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

_____. **A Ordem do discurso**. Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A Arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013a.

_____. **A Verdade e as Formas Jurídicas**. Trad. Eduardo Jardim e Roberto Machado. 4. ed. Rio de Janeiro: NAU, 2013b.

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

GALLO, Sívio. **Deleuze e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Eu, o outro e tantos outros: educação, alteridade e filosofia da diferença. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO COTIDIANO: DIÁLOGOS SOBRE

DIÁLOGOS, 2008, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UFF, 2008. Disponível em: <<http://www.grupodec.net.br/ebooks/GalloEuOutroOutros.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2015.

_____. Cuidado, alteridade e diferença: desafios éticos para a educação. In: PAGNI, Pedro P.; BUENO, Sinésio F.; GELAMO, Rodrigo P. (Org.). **Biopolítica, arte de viver e educação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012a.

_____. Governamentalidade Democrática e Ensino de Filosofia no Brasil Contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, p. 48-65, jan./abril, 2012b.

_____. Do cuidado de si como resistência à biopolítica. In: BRANCO, Guilherme C.; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Foucault: filosofia e política**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

_____. Biopolítica e educação: novos dispositivos de subjetivação. In: V COLÓQUIO LATINO-AMERICANO DE BIOPOLÍTICA, 5. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE BIOPOLÍTICA E EDUCAÇÃO, 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL IHU – SABERES E PRÁTICAS NA CONSTITUIÇÃO DOS SUJEITO NA CONTEMPORANEIDADE, 17. 2015, São Leopoldo/RS. **Anais...** São Leopoldo/RS: Casa Leiria, 2015.

GANGUILHEM, Georges. **O Normal e o Patológico**. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

GARCIA, Pedro S. Cuerdas. Vídeo. 2013. Disponível em: <<https://vimeo.com/160591898>>. Acesso em: 10 abr. 2015.

GROS, Frédéric. Situação do curso Collège de France (1983-1984). In: FOUCAULT, Michel. **A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

HALL Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade**. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HARDT Michael; NEGRI, Antonio. **Império**. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

HERMANN, Nadja. **Ética e educação: outra sensibilidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTITUTO EDUCACIONAL VISCONDE DE CAIRU. **Cairu, 90 anos!** Produção em vídeo. 2011.

_____. **Seminário Integrado**. Documento impresso. 2013.

_____. **Diferentes, porém todos iguais**. Produção em vídeo. 2015a.

_____. **Projeto Político-Pedagógico**. 2015b.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella: Über Pädagogik. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

KOHAN, Walter O. **Infância**: entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. (Org). **Devir-criança da filosofia**: infância da educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

_____. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, J.; LARA, Núria P. de (Org). **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. **Nietzsche e a Educação**. Trad. Alfredo Veiga-NETO. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____. Educação e governo. In: LOPES, Maura C.; HATTGE, Morgana D. (Org.). **Inclusão escolar**: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. Experiência e alteridade em educação. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p. 04-27, jul./dez. 2011.

LARROSA, Jorge; LARA Nuria P. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LARROSA Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LARROSA, Jorge; KOHAN, Walter. Apresentação. In: MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. José Machado dias. Lisboa: Edições 70, 1980.

_____. **Ética e infinito**. Trad. Jesús María Ayuso Díez. Madri: Ed. Antônio Machado, 2015.

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

LOPES, Maria I. **Inclusão escolar**: um dispositivo ortopédico social. 2013. 103 p. Tese. (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

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

LOPES, Maura C. et al. Inclusão e biopolítica. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, ano 8, n. 144, 2010. Disponível em: <<http://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/144cadernosihuideias.pdf>>. Acesso em: 2 out. 2015.

_____. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, Maura C.; MORGENSTERN, Juliane M. Inclusão como matriz de experiência. **Pro-Posições**. v. 25, n. 2 (72), p. 177-193, mai./ago. 2014.

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

LUNARDI, Márcia. Inclusão/exclusão: duas faces da mesma moeda. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, n. 18, 2001.

MACHADO, Fernanda. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2015.

MACHADO, Roberto. **Nietzsche e a verdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. 22. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

MARÍN-DÍAZ, Dora Lilia. Poderes da infância. In: KOHAN, Walter O. (Org.). **Devir-criança da filosofia: infância e educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MARTON, Scarlett. **Extravagâncias: ensaios sobre a filosofia de Nietzsche**. São Paulo: Discurso Editorial e Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2000.

MÈLICH, Joan-Carles. A resposta ao outro: a carícia. In: LARROSA, Jorge; LARA Nuria P. **Imagens do outro**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

MENEZES, Eliana da C. P. de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 p. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2011.

MEYER, Dagmar E. E; SOARES, Rosângela de F. Modos de ver e de se movimentar pelos “caminhos” da pesquisa pós-estruturalista em Educação: o que podemos aprender com – e a partir de – um filme. In: COSTA, Maris V.; BUJES, Maria I. E. (Org). **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLER, Peter; ROSE, Nikolas. **Governando o presente: Gerenciamento da vida econômica, social e pessoal.** São Paulo: Paulus, 2012.

MIRANDA, José V. A. **Ética da alteridade e educação.** 2008. 188 p. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

MIRANDA, José Valdinei A. Sensibilidade ética em Emmanuel Lévinas. **Revista Kíneses**, Marília, SP. v. 3, n. 6, p. 170-183, 2011. Disponível em: <<https://www.marilia.unesp.br/Home/RevistasEletronicas/Kinesis/JoseValdineiAlbuquerqueMiranda.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

_____. Lévinas e a reconstrução da subjetividade ética: aproximações com o campo da educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 57, abr./jun., p. 465-475, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n57/v19n57a10.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2016.

MORAES, Mônica Z. de. **Formações rizomáticas da diferença: narrativas para a produção da pedagogia surda.** 2008. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2008.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius e a Educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NIETZSCHE, Friedrich. **Para além do bem e do mal.** São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. **Sobre verdade e mentira: no sentido extramoral,** Trad. Fernando de Moraes Barros. São Paulo: Hedra, 2007.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos E. **O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a aprendizagem.** 2009. 266 f. Tese (Doutorado em educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

_____. **Pedagogia e Governamentalidade ou da Modernidade como uma sociedade educativa.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. A biopolítica educacional e a conversão dos sujeitos em indivíduos. **IHUonline**, São Leopoldo, RS, n. 472, ano 15, p. 57-61, 2015. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6121&secao=472> Acesso em: 30 jan. 2016.

Ó, Jorge Ramos de. A governamentalidade e a história da Escola Moderna: outras conexões investigativas. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 2, v. 34, p. 97-117, 2009.

ORELLANA, Rodrigo C. Lévinas y Foucault: el diálogo ausente. **Revista Observaciones filosóficas**, Chile, n. 6, 2008. Disponível em: <<http://www.observacionesfilosoficas.net/levinasyfoucaulteldialogo.htm>>. Acesso em: 10 out. 2015.

PAGNI, Pedro A. Do governo ao cuidado da infância na arte pedagógica. In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy A. (Org.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

PEREIRA, Marcos V. A escrita acadêmica: do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, jan.-mar. 2013.

PETERS, Michael. Financeirização, o ácido que corrói a democracia. **IHUon-line**, São Leopoldo, n. 472, ano 15, p. 26-37, 2015.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição escolar e normalização em Foucault e Ganguilhem. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 169-185, jan./jun., 2004.

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

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

RÍOS, Guillermo. A captura das diferenças nos espaços escolares: um olhar deleuziano. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 22, v. 2, p. 111-122, jul./dez., 2002.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria Estadual da Educação. **Princípios e diretrizes para a educação estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

_____. Secretaria Estadual da Educação. **Caderno Pedagógico 1**. A educação especial na perspectiva da educação inclusiva: diretrizes orientadoras para a rede estadual do ensino do Rio Grande do Sul. 2014.

RUIZ, Castor. Alteridade, dimensão primeira do sujeito. **Revista IHUon-line**, São Leopoldo, n. 344, 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/index.php?option=com_content&view=article&id=330&secao=334>. Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTOS, Iolanda M. dos. **Inclusão escolar e educação para todos**. 2010. 210 p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2010.

SANTOS, Luciano. **O sujeito encarnado: a sensibilidade como paradigma ético em Emmanuel Lévinas**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2009.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 34, v. 2, p. 187-201, 2009.

SCHÖPKE, Regina. **Por uma filosofia da diferença**: Gilles Delleuze, o pensador nômade. Rio de Janeiro: Contraponto; São Paulo: Edusp, 2004.

SILVA, Tomaz T. da. O adeus às metanarrativas educacionais. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação**: estudos foucaultianos. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **O currículo como fetiche**: A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Identidade e diferença**: impertinências. Educação e Sociedade. Campinas. n. 79, p.65-66, ago. 2002.

_____. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2000.

SKLIAR, Carlos. A invenção e a exclusão da alteridade 'deficiente' a partir dos significados da normalidade. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 24 (2), p.15-31, jul. /dez., 1999.

_____. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". **Revista Ponto de Vista**, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003a.

_____. **Pedagogia (improvável) da diferença**: e se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003b.

_____. Entrevista com Carlos Skliar. 2003c. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=folha+dirigida+professor+2003+entrevista+skliar>>. Acesso em: 20 jun. 2015

_____. **Derrida e a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Desobedecer a linguagem**: educar. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SKLIAR, Carlos; DUSCHATZKY, Sílvia. Os nomes dos outros: reflexões sobre os usos escolares da diversidade. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 22 (2), p. 163-177, jul./dez., 2000.

UBERTI, Luciane. Intencionalidade educativa. **Educação e Realidade**, Porto alegre. v. 38, n. 4, p. 1223-1242, out./dez., 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edreal/v38n4/12.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

VASCONCELOS, José A. O que é a desconstrução? **Revista de Filosofia**, Curitiba, v. 15, n. 17, p. 73-78, jul./dez., 2003. Disponível em: <[file:///C:/Users/USER/Downloads/rf-117%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/USER/Downloads/rf-117%20(1).pdf)>. Acesso em: 7 nov. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, Campinas, SP, v. 12, n. 2-3 (35-36), p. 22-31, jul./nov., 2001.

_____. Cultura, culturas e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p. 5-15, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a01>>. Acesso em: 22 ago. 2014.

_____. Na oficina com Foucault. In: GONDRA, José; KOHAN, Walter (Org.). **Foucault: 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Nietzsche e Wittgeinstein: alavancas para pensar a diferenças e a pedagogia. **Mutatis Mutandis**, Medellín, Colômbia, v. 2, n. 1, p. 110-121, 2009.

_____. Gubernamentalidad neoliberal: implicaciones para la educación. **Revista Educación y Pedagogia**, Medellín, Colômbia, v. 22, n. 58, p. 213-235, set./dez., 2010.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Governamentalidade e Educação. **Revista Colombiana de Educación**, Bogotá, n. 65, 2013.

_____. Por que governar a infância? In: RESENDE, Haroldo de (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura C. Inclusão e governamentalidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

_____. Há teoria e método em Michel Foucault? Implicações educacionais. In: CLARETO, Sônia M.; FERRARI, Anderson. **Foucault, Deleuze e educação**. 2. ed. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2013a.

_____. Rebatimentos: a inclusão como dominação do outro pelo mesmo. In: MUCHAIL, Salma T.; FONSECA, Márcio A. Da; VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **O mesmo e o outro: 50 anos da História da Loucura**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013b.

ZEEVALLOS, Verónica P. G. Derrida e a educação: o acontecimento do impossível. **Cadernos IHU**, São Leopoldo, v. 36, n. 9, 2011.

WILLIAMS, James. **Pós-estruturalismo**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

WITTGEINSTEIN, Ludwig. **Investigações Filosóficas**. Trad. José C. Bruni. São Paulo: Nova Cultural. 1999.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (Org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2000