

Revista Diálogo Educacional

ISSN: 1518-3483

dialogo.educacional@pucpr.br

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Brasil

Ruiz Silva, Gisele; Corrêa Henning, Paula

Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal

Revista Diálogo Educacional, vol. 14, núm. 43, septiembre-diciembre, 2014, pp. 843-864

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189132834011>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc



Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal

*Among laws, decrees and rulings... school inclusion in the
neoliberal game*

Gisele Ruiz Silva^[a], Paula Corrêa Henning^[b]

^[a] Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande (FURG), professora das redes pública e privada de ensino no município de Rio Grande, Rio Grande, RS - Brasil, e-mail: gisaruizsilva@gmail.com

^[b] Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), professora adjunta do Instituto de Educação, dos programas de Pós-Graduação em Educação Ambiental e Pós-Graduação em Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), Rio Grande, RS - Brasil, e-mail: paula.henning@ig.com.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo realizar uma análise dos textos dos documentos legais que tratam da inclusão escolar, mapeando as enunciação que tornam potentes os modos de constituir os sujeitos da inclusão. Para isso, é tomado como *corpus* empírico a legislação que normatiza a inclusão escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Assumimos para esta tarefa a perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso em Michel Foucault, operando com os conceitos de poder, norma, normalização, inclusão/exclusão e lógica (neo)liberal. Nessa corrente, discutimos também os conceitos

de identidade e diferença. As análises realizadas apontam a inclusão como um imperativo da governamentalidade neoliberal, que visa à manutenção do maior número de indivíduos nas redes do mercado.

Palavras-chave: Governamentalidade. Políticas de inclusão escolar. Estudos foucaultianos.

Abstract

This paper is aimed at performing an analysis of the texts of legal documents concerning school inclusion, by mapping those enunciations that empower the ways of constituting the subjects of inclusion. As the empirical corpus we used the legislation that rules school inclusion based on the Brazilian Law of Guidelines and Bases of National Education, 1996. For this task we employed some tools of the theoretical and methodological perspective of discourse analysis in Michel Foucault, operating with the concepts of power, norms, normalization, inclusion/exclusion and (neo)liberal logic. In this stream, we also discussed the concepts of identity and difference. Analysis indicate inclusion as an imperative of neoliberal governmentality, which is aimed to maintain the highest number of individuals in the market network.

Keywords: Governmentality. School inclusion policies. Foucault studies.

Introdução

Este artigo é produto de uma pesquisa mais ampla, que tem como problema analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade pelo escopo das enunciações presentes na revista *Nova Escola*, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008). Para este artigo, propusemo-nos a realizar uma análise dos textos dos documentos legais que tratam da inclusão escolar, mapeando as enunciações que tornam potentes os modos de constituir os sujeitos da inclusão. Nesse sentido, a questão que nos leva a esta escrita é: Que verdades são produzidas pelos textos legais sobre inclusão escolar a partir de 1996, as quais ditam as formas de atuação da escola inclusiva?

Com o intuito de esclarecer de que forma lidamos com o material empírico, faz-se necessário pontuar alguns aspectos referentes à Análise do Discurso em Michel Foucault, por se tratar do caminho metodológico escolhido para nossa tarefa.

Pensar um método ou uma teoria em Michel Foucault pressupõe romper com a lógica cartesiana de se fazer pesquisa. Isso porque, ao contrário do pensamento positivista, esse filósofo francês, ao realizar suas pesquisas, não se orientou por um caminho previamente estabelecido, por uma trajetória de antemão tida como segura. Não pensava ele em um trajeto previamente delineado. Ao fazer suas investigações, Foucault traça o caminho durante o caminhar (VEIGA-NETO, 2009). O que não quer dizer que suas investigações tenham se dado de forma leviana – longe disso! O exercício que empreendeu o filósofo em suas análises foi tomar como ponto inicial unidades já inteiramente formadas, desmantelá-las e remontá-las. Em *A arqueologia do saber*, ele explica:

[...] aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompor-los legitimamente; para saber se não é preciso reconstruir outros; para recolocá-los em um espaço mais geral que, dissipando sua aparente familiaridade, permita fazer sua teoria (FOUCAULT, 2010, p. 29).

Percebe-se, com isso, que Foucault não tomou como ponto de partida um suposto modelo para medir quem se encaixa nele ou não. Para entender como nos tornamos aquilo que somos, ele foi buscar na história fatos, acontecimentos, condições de possibilidade que desenharam os sujeitos nos quais nos tornamos. Dessa forma, numa perspectiva foucaultiana, as pesquisas são contingentes, históricas, datadas. Se hoje pensamos e discutimos a possibilidade/necessidade da inclusão escolar, é porque somos atravessados por diferentes acontecimentos e situações que nos possibilitam pensar dessa maneira e não de outra.

Para Foucault, cada momento histórico é marcado por discursos de diferentes ordens que, articulados e ligados por relações de poder, são

postos em funcionamento e vão ditar nossos modos de pensar e agir em sociedade. Segundo ele, “é preciso considerar o discurso como uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado” (2010, p. 254). Nesse sentido, um discurso não opera de forma isolada. Para que algo entre na ordem do discurso, é preciso que seja alimentado por diferentes instâncias.

Em se tratando do que entendemos como discurso de inclusão, para que ele se torne hoje o que vemos em ação é necessário que diferentes campos do saber operem em favor de mantê-lo em funcionamento. Nesse caso, vemos o discurso pedagógico, o científico, o jurídico, além dos discursos do campo dos direitos humanos, da mídia... Enfim, uma série de elementos que “pertencem a um sistema de poder, no qual o discurso não é senão um componente religado a outros componentes” (FOUCAULT, 2010, p. 254). Nesse sentido, a análise proposta por Foucault consiste em “descrever as ligações e relações recíprocas entre todos esses elementos” (2010, p. 254).

Traçar os caminhos de uma pesquisa, na perspectiva foucaultiana, requer manter-se no nível do dito. O que nos interessa aqui é que “alguém disse alguma coisa em um dado momento” (FOUCAULT, 2010, p. 255). O dito pode ser entendido ou chamado de *enunciação*. Assim, as enunciação são todas as “coisas ditas” sobre algo, no caso de nossa pesquisa, sobre a inclusão escolar. Neste artigo, restringimo-nos aos ditos ou às enunciação proferidas pelos textos legais, pelos documentos oficiais que normatizam a inclusão. Ao analisar tais enunciação, buscamos remontar todo um cenário social, histórico, político e econômico, entendendo-o como estado de possibilidade para que algo fosse dito naquele momento e não em outro.

Na correnteza desses aportes teórico-metodológicos, utilizamos como ferramenta analítica os conceitos de poder, norma, normalização, inclusão/exclusão e lógica (neo)liberal desenvolvidos pelos estudos foucaultianos, por mostrarem-se interessantes para a tarefa em questão. Ao adentrar na seara da inclusão, pusemo-nos a discutir o entendimento de identidade e diferença, assim como o conceito de inclusão, assumindo-o

como um imperativo na atualidade. Em seguida, problematizamos as enunciações apresentadas nos documentos sobre inclusão no Brasil, a partir de 1996, levadas pela ideia de que a inclusão é muito mais do que uma questão de direitos humanos (SÁNCHEZ, 2005).

Nosso interesse em analisar tais documentos não envolve a atribuição de juízos de valor sobre eles. Não pretendemos apontar se há validade ou não nos processos de inclusão escolar. Nossa objetivo, ao mapear os esforços dispensados pelo Governo Federal no que se refere ao movimento mundial de legitimação das práticas de inclusão, é entender no que constituem tais políticas e quais são alguns dos efeitos que elas causam na população como um todo.

Com esses contornos iniciais, passemos, a seguir, ao mapeamento de alguns conceitos necessários para olhar os materiais empíricos colocados sob suspenso neste artigo. Nossa intuito é adentrar nas discussões da inclusão escolar problematizando aspectos importantes desse campo de saber.

Adentrando na seara da inclusão

Uma característica da episteme moderna é o desejo de ordem. Para isso, práticas de classificação das coisas do mundo se fizeram/fazem necessárias para a garantia de progresso e de civilidade (FOUCAULT, 2002a). Dessa forma, em nossa sociedade, podemos perceber diversas expressões que se colocam a serviço de nomear as coisas e os seres, atuando no interior de um projeto de constituição da sociedade moderna.

Tais práticas de organização são possíveis com o cumprimento de certas normas, regras e medidas naturalizadas por meio dos discursos produzidos por diferentes instâncias sociais. Porém, embora acabem naturalizadas, parecendo-nos como algo que já estava lá esperando para ser descoberto, essas práticas não são nada neutras. Elas estão imersas em relações de poder, participando de um jogo de forças fundamental para a manutenção da sociedade.

Ao tratarmos de relações de poder, é fundamental deixarmos claro sobre a que concepção de poder estamos nos referindo. Não estamos falando de um poder atrelado a termos jurídicos ou a aparelhos de Estado (FOUCAULT, 2009). Tratamos de um poder que se exerce concretamente e em detalhe, que tem suas especificidades, suas técnicas e suas táticas. Um poder que “não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 2009, p. 8). Essa é uma forma de conceituar poder, por meio do entendimento de que ele se faz presente nas pequenas lutas cotidianas, e não apenas nas grandes revoluções; que atravessa todo o corpo social de forma horizontal, tecendo redes de relações, e não está centrado em apenas um sujeito ou aparelho de Estado. Não estamos aqui negando a existência dessas formas centralizadas de poder; estamos, na correnteza de Foucault, assumindo outra perspectiva, a de um poder que é positivo, que é produtivo. Um poder cujos efeitos circulam “de forma ao mesmo tempo contínua, ininterrupta, adaptada e ‘individualizada’ em todo corpo social” (FOUCAULT, 2009, p. 8).

Essa forma de poder está atrelada a um tipo de organização social que emerge especialmente no século XVIII: a sociedade disciplinar. Uma sociedade que se estrutura seguindo algumas normas, seguindo um conjunto de regras e regimes de verdade produzidos no solo da episteme moderna, que, como já mencionamos, tem como princípio primeiro o desejo de ordem. Assim, nessa episteme temos a constituição de diversas categorias que emergem do projeto de mundo moderno: os vulneráveis, os infantis, os idosos, os incluídos, entre outros.

Para melhor entendermos a construção de tais categorias, tomaremos como aporte teórico alguns estudos sobre identidade e diferença. A primeira questão é: identidade e diferença se dão no nível da linguagem; elas são, como afirma Silva, “o resultado de atos de criação linguística” (2004, p. 76). Isso significa dizer que aquilo que entendemos como identidade e diferença são ideias, são conceitos, produzidos por nós com base no contexto das relações culturais e sociais em que vivemos.

A segunda questão refere-se ao fato de que identidade e diferença se sustentam numa relação intrínseca, ou seja, só existe identidade porque existe diferença e só existe diferença porque denominamos algo como identidade. Só podemos dizer que somos “isso” porque entendemos existir um “aquel” que não somos. Assim, identidade e diferença são conceitos coexistentes no campo cultural e social.

Outro aspecto, ainda sobre identidade e diferença, é que, apesar de coexistirem, elas são constantemente disputadas, sujeitas a vetores de força e relações de poder. Nesse sentido, identidade e diferença são impostas, e não definidas aleatoriamente (SILVA, 2004). Além disso, Silva destaca que “onde existe diferenciação – ou seja, identidade e diferença — aí está presente o poder” (2004, p. 81). Um poder que inclui ao mesmo tempo que exclui, que aponta quem fica dentro e quem fica fora, que marca, define e determina posições de sujeito, que divide, classifica e hierarquiza grupos, que normaliza.

Normalizar, no sentido foucaultiano do termo, é, talvez, uma das maiores premissas do pensamento moderno. A norma, ao mesmo tempo que individualiza os sujeitos, torna-os comparáveis entre si. Segundo Ewald (1993, p. 86), a norma é “um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum, que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade”. Em outras palavras, a norma pode ser entendida como um grande guarda-chuva que abriga tudo e todos, classificando-os, hierarquizando-os, dividindo-os em grupos por semelhanças entre si. “Ela [a norma] coloca-se, ao mesmo tempo, sobre um corpo individual e sobre um corpo coletivo do qual esse corpo individual faz parte e ao qual contribui para dar sentido” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115). Assim, o desejo da episteme moderna é que nada esteja do lado de fora da norma. E é a partir das classificações que se torna possível apontar o normal e o anormal, ou seja, normal e anormal estão inscritos no interior da norma.

Veiga-Neto, ao explicar a atuação da norma, afirma:

[...] a norma, ao mesmo tempo em que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros — capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis —, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

No contexto da educação contemporânea, a norma, sem dúvida, é ser incluído. No movimento pela escola inclusiva, enfatizado especialmente pós-LDB (1996), a proposta — para não dizer obrigatoriedade — de incluir todos no espaço da escola vem sendo fortemente defendida, seja pelos documentos legais, seja pelos programas educativos do Governo Federal. Nesse exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva nomeia o público-alvo da educação especial. Em seu texto, lê-se: “para fins desse Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as *pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação*” (BRASIL, 2008, grifos nossos). Ao nomear especificamente qual é o público-alvo da Educação Especial, a lei determina quem são os sujeitos a receber atendimento específico (que são os “anormais”), enquanto os demais (os “normais”) passam a ser entendidos como parte da totalidade. Vemos nisso uma prática de normalização que classifica os sujeitos, colocando-os em determinada posição, a posição de sujeito que deve ser incluído. Na perspectiva da escola inclusiva, normais e anormais ocupam o mesmo espaço, partilham dos mesmos direitos, cabendo à prática pedagógica dar conta da diversidade.

Arriscamo-nos a dizer que o movimento da educação inclusiva na atualidade está imerso na lógica da sociedade de seguridade (FOUCAULT, 2008), em que, com base em estratégias de manutenção da população, de gerenciamento do risco, é esperado que os sujeitos passem a se autorregular. Na próxima seção, problematizaremos o movimento

pela inclusão, apontando-o como uma estratégia neoliberal de gerenciamento do risco da população e entendendo-o para além de uma questão de direitos humanos.

Nos textos legais, o movimento pela inclusão no Brasil

Apontado como uma questão de direitos humanos (SÁNCHEZ, 2005), o movimento pela inclusão vem tomando força nas últimas décadas, não só no Brasil, mas também no contexto mundial. Dentre as reuniões internacionais que se propuseram a discutir os direitos à educação, destacou-se a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, em Salamanca, na Espanha, no ano de 1994. No documento elaborado pelos delegados desse encontro, lê-se:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e a urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino (UNESCO, 1994).

Após a Declaração de Salamanca, dada em nível internacional, outras normatizações foram oficializadas no âmbito nacional, ditando os rumos da inclusão escolar no Brasil. Dentre elas, destacamos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9.394/96; a Resolução CNE/CEB n. 2/01, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto n. 6.094/07, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008; e, mais recentemente, o Decreto n. 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A análise da legislação citada permitiu perceber um deslocamento das formas de atendimento dispensadas pela Educação Especial, bem como do público-alvo a que ela é destinada. Nas próximas páginas,

apresentamos de forma pontual as enunciações que constituem as referidas legislações, buscando desenhar os deslocamentos percebidos na lógica da inclusão.

No ano de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional — Lei n. 9.394/96 — definiu novas normatizações para a educação no Brasil; dentre elas, destacamos a redação do capítulo V, artigo 58, que trata especificamente das atribuições para a Educação Especial. De acordo com o texto, Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na *rede regular de ensino*, para educandos *portadores de necessidades especiais*” (BRASIL, 1996, grifos nossos). Tal enunciação nos remete a dois aspectos importantes: 1) o local do atendimento e 2) a quem se destina esse atendimento.

Ao situar o local do atendimento — na *rede regular de ensino* —, a lei aponta a instituição em que ele deve ser feito. Além de destacar a escola regular como o lugar da educação, os documentos legais dão a ver a máxima advinda do projeto moderno *Todos na escola*, ideia amplamente divulgada por campanhas do Governo Federal, organizações não governamentais e outras instâncias vinculadas ao movimento pela inclusão. Ademais, ao nomear os indivíduos a serem atendidos pela educação especial, marca-se a existência de uma diferença entre os portadores de necessidades especiais e aqueles que poderíamos chamar de *não portadores*¹, ou seja, marca-se uma identidade e uma diferença que, como já mencionamos, são produtos de relações de poder, de um jogo de inclusão/exclusão, com demarcação de fronteiras, de classificação, de normalização (SILVA, 2004).

Em outro documento, a Resolução CNE/CEB n. 02/01, em seu artigo 5º, inciso I, a Educação Especial é considerada como modalidade de ensino responsável pelo atendimento dos “educandos *com necessidades educacionais especiais*”, sendo que estes seriam os alunos que “durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares”, vinculadas ou não “a uma causa

¹ Utilizamos o termo *portadores* por ser uma expressão usada no documento analisado.

orgânica específica" (BRASIL, 2001, grifos nossos). Segue aqui válida a ideia de identidade e diferença, apesar da sutileza com que essas marcas são impostas — com a supressão do termo *portadores*, por exemplo —, pois se há aqueles com necessidades, há os sem necessidades.

Outro aspecto relevante é que é possível dizer que o processo de inclusão escolar se dava com o olhar voltado para casos em específico, ou seja, a inclusão, no âmbito das instituições de ensino, consistia em uma ação direcionada aos educandos que não atingiam os objetivos propostos para o nível de ensino em que estivessem inseridos. Isso nos leva a pensar que o processo de inclusão consiste em uma estratégia de normalização, assumido pelas instituições escolares, sustentado por uma rede de relações de poder que se ramifica pela sociedade como um todo. Para tanto, por meio do discurso das Ciências da Educação, seja do campo da Educação Especial, seja da Psicopedagogia, ocorre a implementação de aulas de apoio, com atendimento por profissionais especializados, dentro e fora da própria escola. Enfim, são dispensadas diversas estratégias que visam ao menos minimizar as dificuldades do sujeito em questão para que, assim, ele possa continuar a acompanhar o grupo de estudantes. Em outras palavras, ao pontuar quem será atendido, a legislação diz que uns precisam e outros não precisam de atendimento, ou seja, alguns sujeitos precisam ser submetidos aos aparelhos de retificação, enquanto outros são dispensados por se apresentarem aparentemente normalizados.

Observando as enunciações apresentadas pela Lei n. 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB n. 02/01, com base em conexões com os estudos foucaultianos, entendemos que as estratégias ali disponibilizadas para que se efetive a inclusão podem ser pensadas, a partir de algumas semelhanças, com os aparelhos de retificação do século XIX, ou seja, como um artefato que buscava corrigir os sujeitos incorrigíveis, a fim de controlar o risco e garantir a seguridade social. Foucault (2002b) denomina *indivíduo a ser corrigido* como uma das três figuras da anormalidade dos séculos XVII e XVIII por ele estudadas. De forma geral, o filósofo define o *indivíduo a ser corrigido* como aquele que, por sua incorrigibilidade, "requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobre

intervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção" (FOUCAULT, 2002b, p. 73). E mesmo sendo alvo das diferentes estratégias de corrigibilidade, tanto da família, quanto dos aparelhos de retificação, apresenta-se incorrigível.

No entanto, ao olhar para outras legislações, podemos dizer que houve um deslocamento no entendimento e nas práticas de inclusão, ou seja, as políticas que passaram a vigorar a partir do ano de 2007, apesar de não desconsiderarem ou anularem os textos anteriores, apresentam a inclusão por uma perspectiva não apenas focada no *indivíduo a ser corrigido*, mas na comunidade escolar de maneira geral, uma vez que o enfoque passa a ser dado à prática pedagógica em si, ao currículo e seus desdobramentos. Existem nisso dois movimentos: um que expande o compromisso com a inclusão, afirmando a necessidade de um regime de colaboração entre todos, e outro que suprime a Educação Especial como classe isolada, colocando-a como suporte para o atendimento dos incluídos. Explicaremos a seguir essas afirmações.

A respeito da expansão do compromisso com os processos de inclusão, o Capítulo I do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no seu artigo 1º, define que o compromisso reside na “*conjulação dos esforços* da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, atuando em *regime de colaboração*, das famílias e da comunidade, em proveito da *melhoria da qualidade da educação básica*” (BRASIL, 2007, grifos nossos). *Conjugação dos esforços*, *regime de colaboração* e *melhoria da qualidade* são expressões que nos remetem a uma política social e a um regime de “governamento” que distribui à totalidade da população a responsabilidade pelo bem-estar social. Uma responsabilidade atribuída a todos os indivíduos e que por diferentes estratégias nos é incutida, ao longo da vida, por meio de diferentes discursos. No que se refere ao segundo movimento que queremos aqui evidenciar, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva afirma que:

[...] a partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a

ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas (BRASIL, 2008).

Assim, percebemos que, ao repensar a organização das escolas e classes especiais, a Política propõe uma generalização na forma do atendimento aos educandos, ou seja, o currículo e a prática pedagógica precisam atender às necessidades de todo e qualquer indivíduo inserido no sistema escolar, já que a educação inclusiva “constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (BRASIL, 2008). Assim, a partir de 2008, todo e qualquer sujeito deveria estar inserido nas classes comuns das então chamadas “escolas inclusivas” (BRASIL, 2008). Porém, essa mesma Política que, de certa forma, dá um ultimato às escolas, tratando claramente a inclusão como um imperativo da contemporaneidade, continua a apontar que existem indivíduos que merecem mais investimento na tentativa de trazê-los à norma. Para a garantia do seu sucesso escolar, a instituição precisa investir em aparelhos de retificação, os quais podemos citar como sendo aqueles nomeados como Atendimento Educacional Especializado (AEE). A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), assim como o Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011), que a sucede, visam, ao incluir os sujeitos anormais em classes comuns, não apenas a garantia do acesso ou o direito à educação. Ao nosso olhar, essas políticas almejam a normalização dos sujeitos anormais, pretendem a corrigibilidade dos sujeitos incorrigíveis.

Nessa perspectiva, é possível pensar que o discurso de inclusão apresentado na legislação brasileira está imerso em uma lógica governamental sustentada pelo jogo econômico do Estado neoliberal. Apesar de todo o envolvimento com um discurso de direitos humanos, tolerância, respeito às diferenças ou, ainda, a *educação como um direito de todos* — como amplamente difundido pelas propagandas do Governo Federal na última década —, as políticas de inclusão escolar podem ser entendidas

como uma estratégia de gerenciamento do risco social. Na esteira dos estudos foucaultianos, entendemos tais políticas como um importante funcionamento biopolítico na busca pelo gerenciamento da população, pela diminuição do risco social, possibilitando o maior número de indivíduos participantes da lógica do mercado no maior tempo possível.

A inclusão pela lógica neoliberal

No fim do século XVI e início do XVII, com o fim do feudalismo e a crise do pastorado, uma nova forma de pensar o Estado passa a se estruturar. Surge uma nova forma de exercício de poder, em que a arte de governar deixa de estar centrada nas mãos do soberano e passa para o Estado — para uma razão de Estado, cujo foco é muito mais a população do que o território. É “a passagem de um regime dominado pelas estruturas de soberania a um regime dominado pelas técnicas do governo” (FOUCAULT, 2008, p. 141), do foco no território para o foco na população e de uma arte de governar para uma economia política.

Em meados do século XVIII, quando as práticas de governança da população se davam preferencialmente por estratégias disciplinares, a ciência política europeia almejava uma sociedade totalmente administrada. No entanto, o Estado enfrentava uma série de fatores internos com ordem própria, além de mecanismos de autorregulação que impediam a realização do sonho de administração total (ROSE, 1996). Surge então o liberalismo, como razão governamental, utilizando-se de mecanismos disciplinares e biopolíticos a fim de gerenciar a população. O liberalismo institui uma nova relação entre governo e conhecimento — “para governar é preciso conhecer” —, todas as formas possíveis de conhecer a sociedade são entendidas como aspectos positivos.

Nessa forma de governamento, os sujeitos eram vistos como participantes ativos do governo e, para isso, as estratégias liberais dependiam de instituições disciplinares capazes de produzir indivíduos que se autogovernassem e autorregulassem. Além disso, o liberalismo produziu a

ideia de liberdade de mercado com a menor intervenção possível do poder político e mais independência dos indivíduos (RECH, 2010). Essa razão de Estado “entende a sociedade como um todo que deve ser harmônico pela combinação complementar de seus indivíduos, cada um funcionando como um átomo indivisível, centrado e estável” (VEIGA-NETO, 2000, p. 187). Nesse sentido, o liberalismo se ocupa de governar uma sociedade formada por sujeitos que são governados de fora — como objeto — e, ao mesmo tempo, autogovernados — como parceiros do governo: “[...] um sujeito com deveres e direitos, um sujeito cidadão, um sujeito-parceiro” (VEIGA-NETO, 2000, p. 187).

Na segunda metade do século XX, há um desdobramento do liberalismo na Alemanha e nos Estados Unidos, a partir do qual surgem as novas tendências que originaram o neoliberalismo. Apesar de não apagar o liberalismo, o neoliberalismo apresenta novas ênfases na forma de fazer política. O neoliberalismo norte-americano, por uma série de fatores, foi o que passou a nortear as políticas econômicas de boa parte dos países do Ocidente. Há nisso um deslocamento importante no que diz respeito às formas de gerenciamento da economia de mercado: no liberalismo, o princípio de livre mercado “determinaria, com naturalidade, a regulação interna do mercado e do próprio Estado” (LOPES, 2013, p. 295), ao passo que no neoliberalismo esse princípio é dado pelo constante estímulo à competitividade.

Uma das principais diferenças do liberalismo para o sistema neoliberal está no tipo de sujeito que eles precisam formar para manter o mercado em movimento. Se no liberalismo a aposta era no livre comércio, na lógica neoliberal a ênfase está na competição. Nesse sentido, o interesse do sistema neoliberal é em uma forma de governança que produza sujeitos capazes de se autogerir, “que busque alternativas para estar inscrito na lógica do consumo, ou seja, não existe a escolha pelo ‘lado de fora’: todos precisam saber tudo e estar em tudo” (RECH, 2010, p. 92, grifo da autora).

Para o estudo a que nos propusemos aqui — a inclusão escolar no jogo neoliberal —, compartilhamos com Lopes (2009) quando a autora articula a inclusão a uma prática política de governamentalidade do Estado neoliberal. No que se refere à inclusão escolar, a autora afirma que

“a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (LOPES, 2009, p. 154). E estende sua explicação apresentando o argumento de que a inclusão constitui-se em um “conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (2009, p. 154).

No entanto, os processos, tanto de inclusão quanto de exclusão, não são naturais como nos podem parecer. Ao contrário, são invenções sociais, datadas dos séculos XVI e XVII. A esse respeito, Michel Foucault trata nos cursos *Os anormais* (2002b) e *Segurança, território, população* (2008) sobre os processos vivenciados na Idade Média com a prática de exclusão dos leprosos e, mais tarde, sobre aquilo que ele denomina de prática de inclusão dada pela peste. O autor utiliza-se desses dois acontecimentos da história — a lepra e a peste — para explicar como as tecnologias de poder vão se estruturando nas sociedades ocidentais. A esse respeito, explica:

A substituição do modelo da lepra pelo modelo da peste corresponde a um processo histórico importantíssimo que chamarei, numa palavra, de invenção das tecnologias positivas de poder. A reação à lepra é uma reação negativa; é uma reação de rejeição, de exclusão etc. A reação à peste é uma reação positiva; é uma reação de inclusão, de observação, de formação de saber, de multiplicação dos efeitos de poder a partir do acúmulo da observação e do saber. Passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que fabrica, um poder que observa, um poder que sabe e um poder que multiplica a partir de seus próprios efeitos (FOUCAULT, 2002b, p. 59-60).

A utilização desses exemplos — da exclusão pela lepra e da inclusão pela peste — dados por Foucault retratam duas tecnologias de poder: o poder soberano (lei), no primeiro caso; e o poder disciplinar (disciplina),

no segundo. Essas tecnologias, ao contrário do que possa parecer, diante de nossa tendência a um pensamento linear, não se sobrepõem uma à outra. O que acontece é que, devido às novas organizações sociais, a ênfase se estabelece ora mais sobre uma, ora mais sobre a outra.

Em se tratando de sociedade moderna, Foucault (2008) destaca a emergência de outra tecnologia de poder — além das técnicas disciplinares —, baseada nos mecanismos de segurança, a qual é por ele explicada a partir das análises sobre a epidemia de varíola que acometeu a população ocidental no século XVIII. Em linhas gerais, o gerenciamento da epidemia de varíola naquela época se deu por uma intensa observação e pelo controle da sociedade, no sentido de saber quantas pessoas contraíram a doença, com qual idade, quais as lesões causadas, quais riscos corriam os contaminados, enfim, toda uma série de questionamentos que visavam conhecer cada vez mais e melhor tudo o que pudesse envolver a doença, com o objetivo de preveni-la em toda a população. Nesse sentido, os mecanismos de segurança se estabelecem como forma de gerenciamento da população, em que “as velhas estruturas da lei e da disciplina” (FOUCAULT, 2008, p. 14) não são desprezadas.

Essa forma de governança, que se ocupa da seguridade e da diminuição do risco social e atua sobre a população como um todo, preocupando-se com o gerenciamento da vida, é conceituado por Foucault (2008) como biopoder, um poder sobre a vida, que age não apenas no corpo dos indivíduos, como se dá com a disciplina, mas no corpo social, na população como um todo, de forma a garantir o prolongamento da vida e a manutenção da espécie humana. Para que isso seja possível, um conjunto de práticas entra em ação para gerenciar, organizar a massa social. Essas ações são denominadas por Foucault de *estratégias biopolíticas*.

Apoiado no biopoder como tecnologia de poder, o Estado assume uma postura de reconhecimento das condições de vida da população. Retomando os exemplos da lepra, da peste e da varíola, pode-se dizer que, ao longo da história, a política de controle da população passa de uma

lógica da exclusão — modelo da lepra — para uma lógica da inclusão — modelo da peste — e, posteriormente, para a lógica do controle — modelo da varíola.

Como dissemos, essas tecnologias de poder atuam, de certa forma, articuladamente. Ao discutirmos as questões da inclusão escolar, percebemos um movimento que envolve tanto estratégias de gerenciamento da população quanto estratégias de disciplinamento dos corpos — um jogo no qual todos estamos envolvidos. Se por um lado as estratégias biopolíticas de governamento da população se dão no intuito de conhecer e governar os sujeitos, ou seja, de incluí-los, por outro lado elas obedecem ao interesse do Estado, na manutenção e na intensificação da vida da população.

De acordo com a razão de Estado neoliberal — vivenciada por nós no Brasil —, é preciso que, para a manutenção do próprio Estado, ao menos duas regras sejam seguidas: 1) não é permitido que alguém fique de fora das “malhas que dão sustentação aos jogos de mercado” (LOPES, 2009, p. 109-110); e 2) em diferentes níveis de participação, “todos devem estar incluídos” (p. 110). Para que tais regras sejam atendidas, é preciso que o Estado crie cada vez mais estratégias que beneficiem o maior número de pessoas e que estas, por meio do consumo, da produção, da participação, possam manter o Estado e o mercado em funcionamento.

Segundo essa lógica, passam a ser desenvolvidas as políticas e os programas assistenciais das mais diversas ordens, os quais visam minimizar a pobreza e o risco social. Como exemplo, é possível citar o Plano Brasil sem Miséria, a Ação Brasil Carinhoso, a Bolsa Família, o Vale Gás, o Pró-Uni, o Fome Zero, entre outros, e, é claro, as políticas públicas que garantem o acesso à educação formal aos indivíduos com necessidades educativas especiais. Essas ações governamentais de atendimento à população podem ser entendidas como estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social, uma vez que intencionam garantir a segurança da população por meio das ações e dos programas governamentais que põem em funcionamento.

Considerações finais

Nossa discussão, neste artigo, procurou problematizar as verdades que são produzidas pelos textos legais sobre inclusão escolar a partir de 1996, os quais ditam as formas de atuação da escola inclusiva. Nesse sentido, verificamos algumas das facetas que compõem a maquinaria escolar nos dias atuais, observando o quanto os contextos histórico e político atuam nas formas de gerenciamento da população.

A fim de encerrar esta escrita, retomamos as considerações de Foucault (2009), quando afirma que essas estratégias de poder não devem ser entendidas como negativas. Para ele, como já dissemos, o poder é positivo, é produtivo e se dá em rede. Assim, se, por um lado, o Estado lança mão de estratégias que nos capturam, por outro, usufruir de tais estratégias nos é vantajoso. Ao mesmo tempo que somos disciplinados — não apenas pela instituição escolar, mas por uma gama de discursos que nos constituem — para que possamos entrar no jogo, diversas são as políticas e estratégias que nos seduzem a permanecer nele. Além disso, de certa forma, também desejamos permanecer no jogo e permanecer aos pares (LOPES, 2009). Para que isso aconteça, “as ações do Estado [...] devem ser desencadeadas para que mesmo aqueles que não possuem formas de gerar o próprio sustento consigam recursos para girar, mínima e localmente, uma rede de consumo” (LOPES, 2009, p. 112).

Em suma, o que vimos acontecer, em especial na última década, foi uma enxurrada de produções no campo da inclusão que não só nomearam sujeitos, como delinearam os caminhos que deveriam ser percorridos por eles — e por nós. A ideia de Educação para Todos provocou um deslocamento: o enfoque que inicialmente se dava aos programas destinados a atender diretamente os indivíduos com necessidades educativas especiais passou a ser dado à comunidade como um todo. Mais do que atuar sobre o anormal, investiu-se em políticas de formação continuada de professores e em subsídios teóricos para a reformulação dos currículos escolares. Esse é o entendimento de educação inclusiva com o propósito de definir um novo modelo de currículo, que trate de “como reformar as escolas,

as práticas educativas e a formação dos professores, com o fim de proporcionar uma educação de qualidade ajustada às características de todos os alunos" (SÁNCHEZ, 2005, p. 15). Um entendimento de educação que busca articular ações, estender compromissos, colocar nas mãos do maior número de sujeitos a responsabilidade pelo progresso de todos.

Essas são algumas estratégias que apostam em diferentes formas de ensinar, visando capturar o maior número de indivíduos. Subsidiadas por diferentes campos do saber, elas vão desenhando as formas como devemos atuar e acabam, assim, difundindo o que chamamos de *educação inclusiva*.

Referências

- BRASIL. Ministério da Educação. *Lei n. 9.394/96* — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasil: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Resolução n. 2/01* — Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasil: MEC/SEESP, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto n. 6.094/07* — Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasil: MEC, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasil: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Decreto n. 7.611/11*. Brasil: MEC/SEESP, 2011.
- EWALD, F. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.
- FOUCAULT, M. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. 8. ed. São Paulo: M. Fontes, 2002a.
- FOUCAULT, M. *Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. São Paulo: M. Fontes, 2002b.

- FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: M. Fontes, 2008.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2009.
- FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- LOPES, M. C. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, M. C.; HATTGE, M. D. (Org.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 107-130.
- LOPES, M. C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. J. (Org.). *Foucault: filosofia & política*. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 283-298.
- RECH, T. L. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece*. 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Novo Hamburgo, 2010.
- ROSE, N. El gobierno en las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de Crítica de la Cultura*, Barcelona, n. 29, p. 25-41, verano 1996.
- SÁNCHEZ, P. A. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*, Brasília, n. 1, p. 7-18, out. 2005.
- SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, T. T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.
- UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 9 jun. 2013.

VEIGA-NETO, A. J. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 179-217.

VEIGA-NETO, A. J. da. Incluir para excluir. In: LARROSA, J.; SKLIAR, C. (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

VEIGA-NETO, A. J. Teoria e método em Michel Foucault: (im)possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n. 34, p. 83-94, set./dez. 2009.

Recebido: 15/10/2013

Received: 10/15/2013

Aprovado: 18/04/2014

Approved: 04/18/2014