



Educação & Sociedade

ISSN: 0101-7330

revista@cedes.unicamp.br

Centro de Estudos Educação e Sociedade
Brasil

Corcini Lopes, Maura; Dal'Igna, Maria Cláudia
Subjetividade docente, inclusão e gênero
Educação & Sociedade, vol. 33, núm. 120, julio-septiembre, 2012, pp. 851-867
Centro de Estudos Educação e Sociedade
Campinas, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602011>

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

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

SUBJETIVIDADE DOCENTE, INCLUSÃO E GÊNERO

MAURA CORCINI LOPES*

MARIA CLÁUDIA DAL'IGNA**

RESUMO: Este artigo discute de que modos o *gênero* opera como elemento organizador das subjetividades docentes e do desempenho escolar em tempos de inclusão e de governamentalidade neoliberal. Utilizamos governamentalidade, subjetividade e gênero como ferramentas teórico-metodológicas para examinar de que formas algumas práticas de governo estão implicadas na produção de diferenças de gênero, no que se refere ao desempenho escolar, e na constituição das subjetividades docentes inclusivas. Duas pesquisas fornecem subsídios para sustentar essa argumentação: uma que objetiva conhecer como docentes são subjetivados pelas práticas de inclusão; outra que investiga como gênero atravessa e constitui a prática docente.

Palavras-chave: Subjetividade. Docência. Inclusão. Gênero.

TEACHERS' SUBJECTIVITY, INCLUSION AND GENDER

ABSTRACT: This paper discusses how *gender* operates as an organizing element of both teachers' subjectivities and student's achievement in times of inclusion and neoliberal governmentality. We have used governmentality, subjectivity and gender as theoretical-methodological tools to examine how some governing practices are involved in both the production of gender differences regarding student achievement and the constitution of inclusive teachers' subjectivities. Two researches have provided subsidies to support this argumentation: one that aims at knowing how teachers are subjectivated by inclusion practices and another that investigates how gender crosses and constitutes the teachers' practice.

Key words: Subjectivity. Teaching. Inclusion. Gender.

* Doutora em Educação (em estágio pós-doutoral como bolsista da Capes) e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale dos Sinos (Unisinos).
E-mail: maurac@terra.com.br

** Doutora em Educação, professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Unisinos.
E-mail: mcdaligna@hotmail.com

SUBJECTIVITE DES ENSEIGNANTS, INCLUSION ET GENRE

RÉSUMÉ: Cet article discute les manières par lesquelles le genre opère comme élément organisateur de la subjectivité des enseignants et de la performance scolaire en des temps d'inclusion et de gouvernamentalité néolibérale. Nous employons les catégories de gouvernamentalité, de subjectivité et de genre comme des outils théorico-méthodologiques pour examiner comment certaines pratiques de gouvernement sont impliquées dans la production des différences de genre en ce qui concerne la performance scolaire; et dans la constitution de la subjectivité des enseignants qui participent des programmes d'inclusion. Deux recherches offrent des subsides pour soutenir notre argumentation: une visant à connaître comment s'opère la subjectivation des maîtres dans des pratiques d'inclusion; une autre qui recherche comment le genre traverse et constitue la pratique d'enseignement.

Mots-clés: Subjectivité. Enseignement. Inclusion. Genre.

Subjetividade e Contemporaneidade: uma introdução

Na Contemporaneidade, a questão da subjetividade tem-se tornado fundamental. A análise desenvolvida por Rose (1998) permite identificar três *modos de ver e compreender* essa questão no mundo atual: as subjetividades são alvo do discurso político e da prática de Governo; são tarefa central da organização (pós-)moderna; são focalizadas por novos grupos profissionais – *experts* da subjetividade.

Percebe-se que sentimentos, desejos e pensamentos – aquilo que parece restrito à vida pessoal de cada um, ao mais íntimo eu – passam a ser focalizados nos mínimos detalhes, tornando-se alvo das ações de *governo* e de *Governo*.¹

Buscamos apoio nos campos teóricos dos estudos foucaultianos e dos estudos de gênero pós-estruturalistas, especialmente nos conceitos de *governamentalidade*, *subjetividade* e *gênero*, para examinar de que modos o gênero opera como elemento organizador das subjetividades docentes e do desempenho escolar em tempos de inclusão e de governamentalidade neoliberal. Com esse objetivo, organizamos o artigo em quatro momentos, que focalizam: a relação entre governamentalidade e inclusão; as práticas de governo na sua relação com a educação escolar; o gênero como elemento organizador da experiência de si; a constituição da subjetividade docente inclusiva.

Governamentalidade e inclusão: relações

A relação entre inclusão e governamentalidade não preexiste a si mesma. Suas formas, seus contornos, seus significados são constituídos a partir de um conjunto

complexo de relações. Portanto, não se pode falar qualquer coisa sem situar a *grade de análise* que permite abordar o objeto de uma determinada maneira. Com esse objetivo, discutimos os conceitos de *inclusão* e de *governamentalidade*, procurando estabelecer aproximações entre eles.

Para discorrer sobre a governamentalidade, é preciso situar o conceito dentro do referencial foucaultiano utilizado para sustentar este artigo. Em linhas gerais, pode-se dizer que os estudos foucaultianos da governamentalidade suscitaram uma nova problematização das relações de poder. Da mesma forma, observa-se uma nova ênfase na análise da questão do sujeito ou, ainda, dos distintos modos pelo quais alguém se torna sujeito (assujeitado aos outros e a si mesmo) (Foucault, 1995).

Foucault concentrou sua pesquisa em duas questões: *como governamos os outros? Como governamos a nós mesmos?* Seu objetivo consistia em examinar o surgimento de distintas práticas de governo que organizam instituições e regulamentam condutas. Nas palavras do autor: “(...) o que propus chamar de governamentalidade, [é] a maneira como se conduz a conduta dos homens, não é mais que uma proposta de grade de análise para essas relações de poder” (Foucault, 2008a, p. 258).

Essas formulações foram desenvolvidas nos cursos *Segurança, território, população* (1978) e *Nascimento da biopolítica* (1979). No primeiro, Foucault desenvolve uma história das governamentalidades para depois examinar a formação de uma governamentalidade política articulada à emergência de uma razão de Estado; no segundo curso, a governamentalidade foi examinada sob uma nova perspectiva, com base nos temas do liberalismo e do neoliberalismo para compor um quadro de racionalidade política. Na Contemporaneidade, entender tais movimentos possibilita-nos a análise de um conjunto de práticas implicadas em uma *governamentalidade (neo)liberal*.

Para explicar melhor essas duas formas de governo, gostaríamos de voltar brevemente à *nova problematização das relações de poder* desenvolvida por Foucault, especialmente no curso *Segurança, território, população*, quando se volta para a questão da governamentalidade porque ela lhe permite identificar técnicas de poder implicadas na condução da conduta dos sujeitos. As relações de poder são exercidas não diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações – um campo de possibilidades. É uma ação sobre outra ação, que se exerce sobre sujeitos livres e que produz efeitos, (re)ações.

Pode-se dizer que, para Foucault, não há contradição entre o poder e a liberdade, pois eles são indissociáveis e não operam por exclusão de um ou de outro. A liberdade é para o poder a própria razão de sua necessidade. Ao operar sobre

sujeitos livres, o poder atua diretamente na condução das condutas dos sujeitos e nos próprios sujeitos que desejam a condução.

Assim, governamentalidade pode ser compreendida como uma grade de análise para as relações de poder implicadas nas formas de condução da conduta dos sujeitos. Operar com tal conceito implica problematizar as técnicas de poder que visam a transformar os indivíduos em sujeitos governáveis. Com base nessas ideias, consideramos importante, ainda, abordar dois pontos: (1) os temas do liberalismo e do neoliberalismo; (2) a governamentalidade neoliberal.

De forma mais específica, é no curso *Nascimento da biopolítica* que Foucault desenvolve uma grade de análise para examinar a questão do Estado na sua relação com uma racionalidade política – o liberalismo.

Como explica Foucault (2008a), a partir do século XVIII, começa a ser estabelecida uma conexão importante entre *prática de governo* e *regime de verdade*. Nesse contexto, o mercado se tornará um dos objetivos privilegiados para a prática governamental, um quadro de referência para analisar as formas de governo, um lugar de verdade. Ele não será mais um lugar de jurisdição – se transformará num lugar de verificação. “Seu papel de verificação é que vai (...) prescrever os mecanismos jurídicos ou a ausência de mecanismos jurídicos sobre os quais deverá se articular” (Foucault, 2008a, p. 45).

Se antes, no Estado administrativo, a arte de governo estava relacionada à razão de Estado, no Estado de governo liberal, ela aparece associada ao mercado. Nessa perspectiva, governar significa proteger o mercado – trata-se de uma relação entre governo (economia máxima) e liberdade econômica (livre-mercado).

Entre os séculos XVIII e XX, a governamentalidade liberal sofreu muitas modificações. Sem entrar em detalhes, o que pretendemos destacar aqui são os efeitos produzidos por essa liberdade econômica, a gestão da liberdade e suas crises. Essas crises exigiram reavaliações constantes do projeto liberal e uma nova configuração, que se costuma chamar de liberalismo avançado ou neoliberalismo.

Pode-se dizer que a discussão realizada por Foucault (2008a) sobre neoliberalismo amplia e modifica algumas ideias desenvolvidas pela racionalidade liberal. Como explica Veiga-Neto (2000, p. 198), o neoliberalismo não é a vitória contra o Estado. O que acontece é uma “reinscrição de técnicas e formas de saberes, competências, expertises, que são manejáveis por ‘expertos’ e que são úteis tanto para a expansão das formas mais avançadas do capitalismo, quanto para o governo do Estado”.

O que isso quer dizer? Há pelo menos duas mudanças importantes que queremos ressaltar. Primeiro, o liberalismo propunha que o Estado fosse regulado pela

economia de mercado – livre-mercado. O neoliberalismo propõe que a livre troca seja pouco a pouco substituída pela concorrência e competição – lógica da empresa; segundo, para o liberalismo, a liberdade de mercado podia ser mantida, desde que não produzisse distorções sociais. Para o neoliberalismo, os processos sociais serão analisados sob a grade de racionalidade de mercado – todas as condutas, de certa maneira, passam a ser reguladas por essa lógica.

A partir de tal abordagem, pode-se dizer que a arte de governar no mundo contemporâneo é constituída por uma racionalidade econômica que opera sobre condutas individuais e coletivas. Trata-se de uma economia de governo – como se podem obter maiores resultados com esforços mínimos, como se pode governar menos para governar mais (Foucault, 2008b). Implicada na necessidade de *governar menos para governar mais* está à ampla circulação e participação de todos em todos os espaços sociais, educacionais, de mercado, entre outros.

Para Veiga-Neto e Lopes (2011), na Contemporaneidade, o Estado passou a ser definido, entre outros elementos, pelo espaço. É o espaço que parece se estabelecer cada vez mais pela captura do tempo e das diferenças culturais, principalmente por meio do governo dos corpos dos indivíduos. Isso significa que o Estado passa a articular a *disciplina* com a *norma* e com o *biopoder*.² Portanto, o Estado ganha uma importância inigualável, tanto na ordem das políticas quanto na ordem da economia, funcionando como um moderador social que cria estratégias para operar sobre a vida de cada um (sujeito) e de todos (população).

Diante disso, a inclusão aparece como uma forma de alcançar tanto o coletivo da população – por meio de biopolíticas –, quanto cada indivíduo em particular – por meio das inúmeras operações de disciplinamento e correção das anomalias. A dependência existente entre a noção de biopoder e de população, bem como entre tecnologias disciplinares e de controle, torna-se evidente e produtiva para o Estado promover condições diferenciadas de vida.

Assim, promover a vida significa promover o *bios* a partir de sua dupla dimensão – dimensão do indivíduo (para que permaneça vivo e ativo) e dimensão do coletivo (para que se mantenha em equilíbrio, considerando padrões globais de desenvolvimento e de qualidade de vida). Se na relação direta com o indivíduo o Estado operava com a lógica da normação – a partir da norma, determina-se o normal e o anormal (movimento típico da sociedade disciplinar) –, na relação com a população o Estado necessitou operar com a normalização – a partir do normal se determina a norma – (movimento típico da sociedade de seguridade). Em ambos os casos, decorrentes da norma, estão implicadas as necessidades de tradução, diagnóstico, classificação, ordenamento, hierarquização, regulamentação, controle e normalização. Cada necessidade apontada associa-se a um tipo de operação da norma, ou seja,

algumas estão na ordem do indivíduo, outras estão na ordem da população que se quer conhecer e governar.

O que parece importante destacar neste artigo, cujo eixo central é a governamentalidade, é que a norma funciona como medida e princípio de comparabilidade (Ewald, 2000), sempre na direção de incluir o *anormal*, ou *aquele que desvia*, considerando índices de normalidade desejados para a população. Dessa forma, é condição para pensarmos os atravessamentos que subjetivam os sujeitos na Contemporaneidade o cruzamento das duas formas de operação da norma – a forma disciplinar e a forma de seguridade. Ambas implicam indissociavelmente trazer os anormais para a *zona de normalidade* instituída *a priori* e independentemente do grupo social na Modernidade e normalizar os desvios que surgem, considerando o normal estabelecido nos grupos sociais na Contemporaneidade. Para tanto, o Estado, além de investir em estatísticas para conhecer a população e seus comportamentos, convoca distintas *instituições de sequestro* dos indivíduos – em destaque, no contexto desta reflexão, a escola – para educar e corrigir as anormalidades. Enfim, vê-se a inclusão sendo tomada em dupla dimensão pelo Estado: como um imperativo político estruturante da própria razão de Estado e como uma estratégia de governo sobre os indivíduos e a população.

Porém, além de se estabelecerem as condições de governo, também são necessários investimentos para que a inclusão se torne uma realidade presente no âmbito da vida de cada um. Daí a importância não só das ações de governo, mas também, e de forma imanente, das ações que garantam a governamentalidade. Isso significa que o Estado, para além da criação de políticas, necessita de investimentos econômicos e de maquinarias que operem diretamente na educação dos indivíduos, subjetivando-os de forma que estes desenvolvam para consigo e com os outros uma *atitude de inclusão* (Lopes, 2009). Desenvolver esta atitude implica estar subjetivado de tal forma pela inclusão que ela passa a ser não mais uma imposição do fora para dentro (ou do Estado para os sujeitos), mas um princípio categórico de vida (do ser consigo mesmo).

Neste artigo, ao afirmarmos que a *inclusão* se configura como um *imperativo de Estado* (Lopes, 2009), referimo-nos tanto às práticas típicas de uma sociedade disciplinar quanto às práticas típicas de uma sociedade de seguridade, ambas mobilizadas pelas práticas de governo. Também, ao afirmarmos que tais práticas de governo visam às condutas dos indivíduos, fazendo-os sujeitos ao Estado e a si mesmos, referimo-nos às práticas de subjetivação – que conduzem os sujeitos a governarem a si mesmos. O indivíduo está no cruzamento de ambas as práticas, sempre em constantes tensões desencadeadas por operações de sujeição, resistências e contracondutas (Veiga-Neto & Lopes, 2011). Tais práticas de sujeição submetem-no *a si mesmo* e *ao outro*, tornando inseparáveis as técnicas de dominação e as técnicas de si.

A seguir, examinamos essas práticas na sua relação com a educação escolar.

Governamentalidade, processos de subjetivação e educação escolar

Como já afirmamos, os estudos foucaultianos da governamentalidade assinalam uma conexão importante entre os modos de *governo do outro* e as formas de *governo de si mesmo*. A *gestão da vida* organiza-se na junção entre corpo e população. Pode-se afirmar, então, que governar significará conduzir as *condutas individuais e coletivas* e administrá-las em profundidade, com sutileza e em detalhe (Foucault, 2008b).

Com base nesse entendimento, gostaríamos de explorar especialmente as práticas de governo que contribuem para a formação de sujeitos capazes de relacionar-se consigo mesmos e, portanto, de autogovernar-se. Sob essa perspectiva, Foucault oferece-nos ferramentas produtivas para entendermos como os sujeitos narram a si próprios dentro de uma economia de saberes e poderes.

Mas em que consiste o processo de subjetivação e como este se articula à governamentalidade? Muitos autores afirmam que a problematização de Foucault sobre as práticas de si, as técnicas de subjetivação e a relação consigo é distinta daquela desenvolvida por ele no livro *As palavras e as coisas*.

Gros (2006, p. 128) explica que o projeto formulado por Foucault nos anos setenta está relacionado a uma “(...) história da produção das subjetividades, dos procedimentos de sujeição pelas máquinas de poder”. Já a história que Foucault descreve nos anos de 1980³ é a que “(...) leva em conta os *exercícios* pelos quais eu me constituo como sujeito, a história das *técnicas* de subjetivação, história do *olhar* a partir do qual eu me constituo para mim mesmo como sujeito” (idem, *ibid.*; grifos do autor).

Ao escrever sobre o curso *A coragem da verdade*, Gros (2011) oferece pistas para uma leitura e análise das experiências de si. Para ele, nesse curso estão presentes as três dimensões examinadas por Foucault: *saber* (veridicção), *poder* (governamentalidade) e *sujeito* (modos de subjetivação). O autor mostra como tais dimensões precisam ser analisadas de forma articulada, pois não se constituem como três partes distintas. Nas palavras de Gros (2011, p. 306), estudar essas dimensões exige: “nunca analisar as estruturas de poder sem mostrar em que saberes e em que formas de subjetividade elas se apoiam; nunca identificar os modos de subjetivação sem compreender seus prolongamentos políticos e em que relações com a verdade eles se sustentam”.

Trata-se, portanto, de compreender como as três dimensões da obra de Foucault estão relacionadas com a forma *como nos constituímos como sujeitos*. Assim, o processo de subjetivação não é entendido como um processo transcendental que leva o sujeito a perguntar-se sobre si, sobre sua essência – *quem sou eu?* –, mas como uma maneira de relacionar-se consigo mesmo para perguntar-se: *como me tornei quem sou?*

Na Modernidade e na Contemporaneidade, guardadas as proporções e diferenças, tal pergunta ganha ainda mais expressão se considerarmos a escola como

uma das maquinarias mais potentes envolvidas diretamente na produção de sujeitos. Entre todas as instituições de captura do indivíduo do tempo da vida, a escola, também por ser obrigatória para todos, é a que mais se destaca, desde o século XIX, na produção de sujeitos disciplinados, dóceis (Modernidade), flexíveis e competitivos (Contemporaneidade). Isso significa que, desde a Modernidade e a invenção da obrigatoriedade da escola para todos, não há como pensar em possíveis respostas à pergunta *como me tornei quem sou?* sem considerar a grande maquinaria escolar.

Ao transformar a criança em aluno, a escola trabalha na homogeneização das diferenças. Isso implica a criação de pensamentos, respostas e comportamentos mais ou menos esperados daqueles educados a responder às necessidades do Estado-nação. Ó (2009), ao analisar a governamentalidade na escola moderna, afirma não ter dúvidas sobre o poder liberal ter transferido para as escolas o compromisso de efetivação do que era essencial para a construção da pessoa e do cidadão. Assim, o sujeito seria constituído a partir de ideais comuns e interessantes ao Estado, ou seja, ele seria formado/educado de acordo com ideais de cada tempo.

No final de século XIX, visando-se a executar a tarefa política de produção de cidadãos, vê-se a aproximação e a profunda articulação entre distintos especialistas, que passam (de forma crescente até os dias atuais) a compor a maquinaria escolar. Professores, médicos, psicólogos, assistentes sociais, entre outros, constituíram um saber sobre os indivíduos que permitiu traduzir e interpretar seus comportamentos, bem como constituir os conforme a norma disciplinar vigente. Na potencialização das ações associadas dos especialistas, a Pedagogia, adquirindo o estatuto de *ciência*, passa a fazer crítica à escola tradicional e ao seu foco e métodos de ensino, bem como começa a desenhar e a colocar no centro das atenções a noção de um modelo de escola e de ensino centrado na noção de *sujeito integral* (Ó, 2009).

Em meados do século XX, o movimento da Escola Nova chama a atenção para as diferenças que compõem cada criança e a individualidade ganha destaque, passando a ser um elemento fortemente considerado na condução das condutas pedagógicas. O olhar do docente precisava ser formado, assim como o próprio docente precisava ser reeducado para estar atento às particularidades que justificavam os seus próprios comportamentos e os daqueles com quem trabalhava. Ó (op. cit.) afirma que, no “século da criança”, a disciplina é um exercício solitário associado à autonomia do aluno. Para o autor, as regras que permitem a convivência no coletivo já não se impõem, como outrora; “inversamente, cada um está obrigado a inferi-las, a descobri-las num jogo relacional com o mundo exterior, é claro, mas que deve ter a sua origem e o seu termo dentro dos limites do sujeito” (p. 115).

Os docentes são responsabilizados por criar referências que lhes possibilitem ver o desenvolvimento da criança de acordo com suas condições particulares e com

o meio onde vivem, mas também por atender às demandas escolares, de disciplinamento e homogeneização. Nesse contexto, avaliar os escolares passa a ser um dos maiores desafios para o docente, pois este necessita conjugar as especificidades do indivíduo – criadas a partir das relações que este mantém consigo e com os outros – e as características mais amplas colocadas pela necessidade do Estado-nação de governar a população. Diante do destaque do indivíduo, somado a tudo isso que foi exposto, também há atravessamentos da própria subjetividade docente que se articulam nas formas de olhar, educar e avaliar os escolares. Portanto, as respostas dos alunos às ações escolares investidas sobre eles estavam (e estão) subjugadas a uma miríade de atravessamentos que, sob tensão e acomodação, determinam as respostas e o próprio *desempenho escolar*.

Mais adiante, examinamos a relação entre *subjetividade docente* e *desempenho escolar* a partir da articulação de duas pesquisas que têm em comum a grade de análise das teorizações pós-estruturalistas, a noção de inclusão como imperativo de Estado e o olhar sobre as práticas docentes. Antes disso, é importante explicar como compreendemos os conceitos de *sujeito*, *experiência de si* e *gênero* e suas contribuições para a discussão que realizamos neste artigo.

Gênero como elemento organizador da experiência de si

O entendimento da subjetividade como resultado de *experiências de si* que conjugam inseparavelmente o *dentro* e o *fora* do sujeito⁴ permite-nos pensar o sujeito como uma organização criativa de processos dinâmicos e relacionais. Organização criativa porque sempre há a possibilidade de o sujeito “escapar” e/ou borrar as formas criadas para a sua captura – formas que geralmente o aprisionam a uma identidade, a um diagnóstico, a uma maneira de ser. Portanto, sem marcações fronteiriças entre o dentro e o fora do sujeito, é possível compreender que todo processo de subjetivação e, por extensão, as subjetividades se constituem de acordo com o que acontece em determinados espaços e tempos históricos.

Os processos de subjetivação estão associados ao que poderíamos denominar de *modus operandi* das relações imanentes entre os contextos e as próprias experiências que constituem os indivíduos. Como explica Foucault (1990, p. 73), “o sujeito constitui-se na intersecção entre os atos que devem ser regulados e as regras sobre o que deve ser feito. Isso é bastante distinto da concepção platônica e da concepção cristã de consciência” (tradução nossa).

Larrosa (2000), ao operar com o conceito foucaultiano de *tecnologias do eu*, propõe que a experiência de si seja analisada por meio da problematização de práticas pedagógicas que fabricam e modificam essa experiência – a relação do sujeito consigo

mesmo. Dentre as modalidades de experiências de si examinadas pelo autor, destacamos o *ver-se* e o *julgar-se*.

Ver-se. Por meio dessa tecnologia, o sujeito pode se conhecer, refletir sobre seu comportamento, tornando-o visível para si próprio. O que o sujeito observa e o que ele vê são inseparáveis das práticas pedagógicas às quais está submetido. Em outras palavras, as práticas pedagógicas determinam aquilo que deve ser observado e visto.

Julgar-se. Dependente do ver-se, o julgar-se relaciona a experiência de si ao domínio moral. Entre o ver-se e o julgar-se, está um critério que permitirá distinguir o certo do errado e estabelecer um juízo de valor sobre determinado comportamento. Resumindo: a relação do ser consigo mesmo está submetida às tecnologias de dominação do outro sobre si (pelos saberes e ações diretas) e de si sobre si mesmo (pelo controle e pela dependência do outro e de si mesmo). Nesse duplo jogo de dominações, as tecnologias do eu tornam-se potentes nos processos de dominação do ser-consigo. Nas palavras de Gallo (2006, p. 184), “é preciso adestrar-se a si mesmo para que seja possível viver; é preciso adestrar o pensamento (...), na mesma medida em que o indivíduo se conhece e cuida de si”. O trabalho sobre si mesmo envolve também a intenção de afetar o outro.

Tal processo de adestramento, quando relacionado à escola, guarda um caráter pedagógico de formação/educação do outro e conta com a possibilidade da liberdade de escolha em ser ou não ser aquilo que o outro deseja que eu seja – num processo de *subjetivação como prática de liberdade* (Gallo, op. cit.).

Até aqui, mesmo que de forma breve, pois não é possível aprofundarmos a discussão neste artigo, procuramos trazer o conceito de *experiência de si* para refletir sobre os processos implicados com a *produção de subjetividades*. Na mesma perspectiva, argumentamos que o gênero funciona como um elemento organizador desses processos de subjetivação, por meio dos quais os indivíduos aprendem a relacionar-se consigo mesmos e com os outros.

Em outras palavras, da perspectiva dos estudos de gênero pós-estruturalistas, destacamos a importância de examinar como o gênero opera, estruturando as práticas de governo voltadas para os docentes, produzindo aquilo que chamamos, junto com Menezes (2011), de *subjetividade inclusiva*.⁵

Discutimos quatro desdobramentos teóricos e políticos do conceito de gênero, desenvolvidos por Meyer (2011).⁶

Primeiro: a articulação intrínseca entre gênero e educação permite rejeitar e problematizar noções essencialistas e universais de homem/mulher. Operando com esse pressuposto, é possível argumentar que, no interior de diferentes processos

educativos, os indivíduos são transformados em – aprendem a reconhecer-se como – homens e mulheres.

Segundo: articulando-se gênero e poder, torna-se importante examinar as redes de poder envolvidas no processo de diferenciação que permite classificar, hierarquizar e posicionar sujeitos de gênero. Isso implica também levar em conta que as identidades docentes masculinas e femininas são produzidas e transformadas numa articulação de gênero com outros marcadores sociais.

Terceiro: o caráter relacional do conceito de gênero possibilita a análise de formas de condução da conduta de homens-professores e mulheres-professoras, atentando para o pressuposto de que o feminino, o masculino e, com isso, também o exercício da docência são construções relacionais e interdependentes.

Quarto: tomar o conceito de gênero como um elemento organizador da cultura possibilita examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera, estruturando o próprio social. Assim, abandona-se o entendimento de que o gênero se refere apenas à construção social de papéis e funções masculinas e femininas. Tal abordagem remeteria a uma individualização dos processos de produção de diferenças e desigualdades de gênero e deixaria de problematizar como tais diferenças e desigualdades são produzidas no interior das instituições e práticas sociais, as quais são constituídas pelos – e constituintes dos – gêneros. Esse desdobramento permite compreender que o gênero atravessa e dimensiona as práticas de governo, bem como possibilita distinguir entre as ações direcionadas às mulheres e as que focalizam as professoras.

Isso significa assumir que determinadas formas de constituir-se como mulheres e professoras estão relacionadas às nossas maneiras de pensar e viver sob a égide de uma racionalidade neoliberal, que tem investido em práticas de governo visando a capacitá-las para engajar-se e responsabilizar-se pelo controle de sua vida e dos outros.

Neste ponto, retomamos o objetivo do artigo. Esperamos ter elaborado, a partir da discussão de alguns conceitos, uma grade de análise que permita abordar o objeto de uma determinada maneira, que ofereça ferramentas para construir um modo de ver as coisas, uma maneira de entender a relação entre subjetividade docente, desempenho escolar e gênero. Em outras palavras, trata-se de examinar de que modos o gênero age tanto como organizador das subjetividades docentes, quanto como parte determinante do desempenho e da inclusão escolar na Contemporaneidade. Isso significa ver como o gênero, a partir da relação de professoras consigo mesmas e destas com os outros (alunos) e com os saberes que posicionam e permitem avaliar os sujeitos escolares, funciona na distribuição dos sujeitos escolares, considerando variáveis móveis de normalidade. É sobre isso que discorreremos a seguir.

Subjetividade docente inclusiva: diferenças de gênero e desempenho escolar

Diante de distintas formas de subjetivação presentes nas escolas, com base nas pesquisas que apresentamos a seguir, podemos afirmar que o *imperativo da inclusão* tem investido para produzir um tipo de subjetividade docente – a *subjetividade docente inclusiva*.

Nas duas pesquisas que selecionamos para subsidiar a argumentação desenvolvida neste artigo, a subjetividade docente inclusiva é constituída por meio de diferentes estratégias.

Lopes (2011) analisa os discursos que constituem a inclusão escolar e as formas de subjetivação implicadas na formação docente. Docentes que integram a pesquisa dizem-se convencidos da positividade da inclusão. Para justificarem suas posições, buscam argumentos apresentados por psicólogos, psicopedagogos, médicos, assistentes sociais, entre outros. Também, citam exemplos de famílias e de docentes que relatam os sucessos de suas experiências com o que denominam ser *alunos de inclusão*. Entre narrativas de submissão às políticas de inclusão, empenho de mulheres-mães que se destinam sozinhas a cuidar dos filhos, esforço individual de alunos, trabalho missionário de docentes, competência de especialistas e ajuda divina, a inclusão é enunciada como um grande movimento político que veio para ficar e que gerará mudanças na escola.

Todos os docentes parecem estar convencidos da necessidade de a inclusão acontecer nas escolas. Porém, nem todos entendem os processos atuais denominados de inclusivos por políticas e especialistas como sendo efetivamente de inclusão. Circulando entre as diferentes compreensões das práticas ditas inclusivas realizadas hoje nas escolas, estão distintos significados construídos pelos docentes em seu dia a dia para a palavra *inclusão* – inclusão como possibilidade de sucesso; inclusão como trazer para dentro aquele que está fora; inclusão como manter dentro aquele que já está integrado; inclusão como tolerância; inclusão como o oposto da exclusão; e inclusão como in/exclusão. Tais usos aparecem relacionados a distintas situações escolares. Conforme narrativas docentes, os *alunos-problema* conjugam indisciplina, não aprendizagem, desvios de comportamento e baixo rendimento escolar. Diferentemente dos *alunos de inclusão*, por apresentarem uma deficiência, os *alunos-problema* são considerados casos desafiadores para os docentes. Desafiadores porque, enquanto os *alunos de inclusão* demandam trabalho no sentido de sua acomodação e socialização, os *alunos-problema*, em sua maioria meninos, demandam trabalho na contenção de suas ações, disciplina e aprendizagem escolar.

Dal'Igna (2007) investiga como o gênero constitui a prática docente e o desempenho escolar nos anos iniciais do ensino fundamental. Partindo desse pressuposto,

foi possível analisar os processos de diferenciação conflituosos e hierarquizados acionados pelas professoras para avaliar os desempenhos escolares de meninos e meninas: “Avalio o aluno como um todo”; “Não vejo diferença nenhuma”; “A gente trata os alunos da mesma forma”. Ao descrever e examinar os diferentes modos pelos quais o gênero opera como um elemento organizador da subjetividade docente, foi possível colocar em questão os pressupostos de neutralidade e universalidade das normas fixadas pelas professoras para avaliar os desempenhos, levando à análise das implicações dessas normas no processo de diferenciação e de posicionamento desigual de meninos e meninas: “Os meninos tendem a ter um tipo de agitação, e as meninas, outro”. Foi possível, ainda, discutir as conflitualidades presentes no processo de normatização dos desempenhos, que, ao mesmo tempo, fragmentam e multiplicam as noções de masculinidade e feminilidade. Por um lado, as professoras argumentam que agitação e agressividade, entre outros, são comportamentos que podem prejudicar o desempenho escolar. Ainda, segundo elas, tais características seriam próprias dos meninos. Com base nisso, poderíamos nos sentir tentados a estabelecer uma relação causal: meninos – comportamento agitado – baixo desempenho. No entanto, como foi possível observar na pesquisa, segundo as professoras, há muitos meninos que apresentam um baixo desempenho escolar justamente porque são apáticos, assim como há meninos que apresentam um comportamento agitado, sem que isso prejudique seu desempenho.

Considerando essas questões e outras examinadas na referida pesquisa, é possível afirmar que as práticas docentes estão implicadas com a produção de determinados *jeitos de ser* menino e menina, mas também com a produção de hierarquias e desigualdades no que se refere ao desempenho escolar. As diferenças de gênero, constantemente referidas pelas professoras, sejam significadas como naturais ou não, devem ser entendidas como produtos de um processo de diferenciação que opera lateral e verticalmente, diferenciando meninos de meninas, mas também meninos de meninos e meninas de meninas.

Retomando e aproximando as questões investigadas nessas duas pesquisas, podemos formular uma hipótese que continuará sendo examinada por nós: a *subjetividade docente inclusiva* é produzida por tecnologias de poder que permitem aos docentes efetuar operações sobre si mesmos, sobre suas condutas. Tais operações produzem distintas relações do indivíduo consigo, criando condições de possibilidade para que docentes se curvem à inclusão como uma verdade, não que lhes é imposta, mas para a qual devem contribuir para produzir – pouco a pouco, a inclusão é naturalizada como *algo bom para todos*. Nesse sentido, podemos mostrar que o alargamento do uso e dos significados da palavra *inclusão* foi produzindo distintas formas de subjetivação – primeiramente, no início da década de 1990, dirigida às pessoas com deficiência e, na atualidade, dirigida a uma variedade de sujeitos que se encontram na escola.

Para atuarem com a diversidade dos tipos humanos que estão na escola (portanto, estatisticamente incluídos), os docentes, especialmente as mulheres-professoras, cada vez mais, são submetidos a rituais pedagógicos fortemente psicologizados. Tais rituais, pela expiação pública dos limites docentes para trabalhar com os alunos denominados por eles de incluídos, visam a promover as condições para a realização dos *exames de si*, a partir dos testemunhos de pessoas que confessam terem vivido experiências exitosas de inclusão. Nesses rituais, observa-se uma reafirmação das diferenças – estas entendidas no limite da diversidade exibida nos corpos, e não problematizadas no que se refere à sua constituição sociocultural –, bem como um elogio à tolerância. Assim, os discursos que promovem e agem na atribuição de sentidos para as práticas de inclusão constituem a subjetividade docente, de modo que esta cada vez mais opere sobre o próprio sujeito também de forma inclusiva.

Por isso, ao examinarmos a produção da *subjetividade docente inclusiva* a partir das pesquisas apresentadas, torna-se possível argumentar que a *experiência de si* é constituída no interior do aparato de produção da *verdade da inclusão*. Ao mesmo tempo, tal exame permite visibilizar alguns dos efeitos da crescente e rápida naturalização da inclusão entre docentes. Primeiro, pode-se dizer que docentes são subjetivados por um tipo de racionalidade que permite, por meio do elogio e da banalização da diferença, manter os sujeitos incluídos, ainda que não aprendam. Segundo, é possível afirmar que, nesse domínio constituído por valores e normas, as mulheres-professoras, subjetivadas pela verdade da inclusão, são avaliadas e “prestam contas” de si a si mesmas por sua *incompetência docente* para ensinar. Terceiro, essa operação contribui, ainda, para *materializar a culpa docente* gerada pelo baixo rendimento de alunos e pelas avaliações locais e nacionais. Por fim, se partirmos do pressuposto de que *todos podem ser incluídos*, as reivindicações de docentes sobre as suas condições de trabalho, seu despreparo para incluir, sua angústia pela não aprendizagem do outro no tempo escolar, entre outros, ao invés de assinalarem a complexidade do processo de in/exclusão, podem ser compreendidos como um conjunto de lamentações consideradas próprias do feminino.

Apostamos que essa perspectiva de análise, ainda pouco explorada no campo da educação, pode suscitar o questionamento de alguns modos de subjetivação docente nestes tempos de inclusão, para suspeitar deles, ressignificá-los, atribuir-lhes novos valores ou, de modo radical, até mesmo recusá-los. Isso não significa que, ao assumirmos a crítica radical aos processos explicitados neste artigo, estejamos contra eles, mas que é preciso pensar sobre tais processos para que possamos produzir saberes coletivos capazes de promover fissuras nos modos de vida vigentes e de fornecer as ferramentas para criarmos outras formas de fazer e de viver, mais justas e dignas do ser consigo e do ser com o outro.

Notas

1. Apoiadas em Veiga-Neto (2002), utilizamos a palavra *governamento*, e não *governo*, para designar as ações de poder que visam a dirigir e/ou estruturar a conduta do indivíduo ou dos grupos. Tal uso permite, ainda, distinguir esse ato de governo das ações relacionadas à instituição *Estado*. Neste último caso, governo será grafado com inicial maiúscula – Governo.
2. O conceito de *biopoder* mobiliza a promoção das condições de vida da população e a preservação da própria vida. Sua invenção foi correlata à noção de *população* – um conjunto de indivíduos pensados coletivamente como um corpo vivo, uma unidade passível de ser conhecida, medida, acompanhada e, por isso, governada.
3. Destacamos, especialmente, os seguintes cursos: *Do governo dos vivos* (1979-1980), *O governo de si e dos outros* (1983), *A coragem da verdade* (1984); o seminário *The technologies of the self* (1982); e os volumes *História da sexualidade – Os usos dos prazeres* e *O cuidado de si* (1984).
4. O *fora*, para Deleuze (2006), é a força ou a relação entre forças. É qualquer coisa que marca o exterior da visibilidade e da linguagem. Para ele, em uma releitura de *Vigiar e punir*, de Foucault, o poder é o fora que está na relação entre o que é enunciável e o visível. Portanto, o fora será sempre um campo aberto, infinito de possibilidades e de singularidades. Nesse fora é que está a potência da diferença e da vida.
5. A tese de Menezes (2011) examina a *produção de subjetividades inclusivas*, resultado da aliança entre Estado e escola, própria de um modo de vida gestado na Contemporaneidade.
6. Considerando os objetivos deste artigo, optamos por não detalhar as definições múltiplas, nem sempre convergentes, do conceito de gênero examinadas por autoras feministas. De modo geral, pode-se afirmar que o termo *gender*, traduzido para o português como *gênero* a partir do início da década de 1970, foi criado para problematizar a naturalização da diferença sexual. Para mais detalhes, ver Nicholson (2000).

Referências

DAL'IGNA, M.C. Desempenho escolar de meninos e meninas: há diferença? *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 46, p. 241-267, dez. 2007.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

EWALD, F. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 2000.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1990.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.L.; RABINOW, P. (Org.). *Michel Foucault – uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1995. p. 231-249.

FOUCAULT, M. *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população*. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

GALLO, S. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHAN, W. (Org.). *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 177-189.

GROS, F. O cuidado de si em Michel Foucault. In: RAGO, M.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 127-138.

GROS, F. Situação do curso. In: FOUCAULT, M. *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. São Paulo: Martins Fontes, 2011. p. 301-316.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T.T. (Org.). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 35-86.

LOPES, M.C. Políticas de inclusão e governamentalidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 153-169, 2009.

LOPES, M.C. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO-BRANCO, G.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Foucault: filosofia e política*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 283-298.

MENEZES, E. *A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva*. 2011. 189f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo.

MEYER, D. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, G.L.; NECKEL, J.; GOELLNER, S. (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 9-27.

NICHOLSON, L. Interpretando gênero. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.

Ó, J.R. A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 97-118, maio/ago. 2009.

ROSE, N. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, T.T. (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.

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

VEIGA-NETO, A. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L.; VEIGA-NETO, A. (Org.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

VEIGA-NETO, A.; LOPES, M.C. Gubernamentalidad, biopolítica e inclusión. In:

SALCEDO, R.A.C.; MARÍN-DÍAZ, D.L. (Org.). *Gubernamentalidad y educación: discusiones contemporáneas*. Bogotá: Idep, 2011. p. 105-126.

Recebido em 8 de junho de 2012.

Aprovado em 11 de julho de 2012.