



Universidade Federal do Rio Grande - FURG

Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química
da Vida e Saúde

Associação Ampla FURG / UFRGS / UFSM



**Inclusão Escolar e Neoliberalismo:
marcas contemporâneas na
formação docente**

Gisele Ruiz Silva

Prof^ª. Dr^ª. Paula Corrêa
Henning

Rio Grande
2013

GISELE RUIZ SILVA

Inclusão Escolar e Neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação em Ciências, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Universidade Federal do Rio Grande - FURG.

Orientadora: Prof. Dr^a. Paula Corrêa Henning.

Rio Grande, 2013.

S586i

Silva, Gisele Ruiz.

Inclusão escolar e neoliberalismo : marcas contemporâneas na formação docente / Gisele Ruiz Silva. – 2013.
93 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande/FURG, Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: química da vida e saúde.

Orientadora: Dr^a. Paula Corrêa Henning

1. Inclusão escolar. 2. Governamentalidade. 3. Neoliberal. 4. Políticas de inclusão escolar. 5. Profissão docente. 6. Estudos Foucaultianos. I. Henning, Paula Corrêa. II. Título.

CDU 37:5

Catálogo na fonte: Bibliotecária Alessandra de Lemos CRB10/1530

Inclusão Escolar e Neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente

GISELE RUIZ SILVA

BANCA EXAMINADORA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: QUÍMICA DA VIDA E SAÚDE DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE – FURG

Orientadora: Prof^a. Dra. Paula Corrêa Henning
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde -
FURG

Prof^a. Dra. Paula Regina Costa Ribeiro
Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde -
FURG

Prof^a Dra. Magali Mendes de Menezes
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS

Rio Grande, 2013.

Dedico essa Dissertação aos inúmeros profissionais da docência que fazem da Educação uma ciência capaz de movimentar o mundo.

AGRADECIMENTOS

Este é o espaço reservado aos agradecimentos. Aqui, tenho a responsabilidade de apontar cada um dos sujeitos que contribuíram para que eu pudesse realizar este trabalho. Tentarei ser o mais justa possível, mas meu desejo é que cada um daqueles aqui citados saibam do meu amor e admiração, sempre.

Assim, agradeço...

... à Vida, por me dar sempre os melhores caminhos, ainda que algumas vezes eu não entenda isso de imediato.

... aos meus pais, José e Marilda, pela delícia de ser filha, pelo amor incondicional que dedicam a mim, pelas noites em claro, pelos "puxões de orelha", por todos os colos que ganho até hoje. Enfim, por tudo.

... às minhas três irmãs: Dani, Grasi e Duda. Vocês me deram a alegria de compartilhar minha infância, adolescência e parte da idade adulta. Vocês são meu lar, meu porto seguro.

... ao Murilo, amado da tia-dinda. Tu trazes para minha vida o encanto da primeira infância.

... às professoras que se tornaram amigas queridas: Maria Renata e Paula Ribeiro, que, por suas cobranças, rigor e exigência, fizeram de mim uma pessoa apaixonada pela pesquisa e mais dedicada à Educação.

... aos meus alunos e alunas, destes 11 anos de sala de aula, que me fizeram entender o tamanho da minha responsabilidade na profissão assumida.

... às companheiras do Grupo de Estudo: Bárbara, Patrícia, Lavínia, Vica, Renata, Leda, Ana e ao Onorato, pelos muitos momentos de discussão sobre os textos do "Careca", regados também a risadas e chimarrão. Essas pessoas têm a capacidade de transformar horas tensas de estudo em deliciosos encontros de lazer.

... às companheiras de trabalho de todo dia, Dé e Fafá, que, cada uma à sua maneira, me proporcionou um tempinho extra para os estudos e a escrita.

... aos meus filhos, os gêmeos João Vitor e Gabriel, pela compreensão e apoio quando "a mamãe tem que estudar, cara!". E mais que isso. Por terem me dado a oportunidade de renunciar a mim mesma e ao mesmo tempo ensiná-los que não

devemos abandonar os sonhos. Filhos queridos, obrigada por terem me dado a tarefa mais importante da minha vida! Por fazerem de mim uma pessoa melhor.

... ao Marcelo, meu amor, meu amigo. Tu és a pessoa com a qual compartilho as lágrimas, as dores, as dúvidas, a vida. Conheces meus pontos fracos e antes que eu caia, já te colocas a me amparar. Não há palavras que possam traduzir o que sinto por ti e a alegria que tenho por fazeres parte de cada dia meu nestes 14 anos. Eu amo muito você!

... à pessoa, profissional, amiga, mais incrível que conheci nos últimos tempos, minha querida Paulinha. Mais do que os ensinamentos teóricos e o rigor da pesquisa, me ensinaste a viver intensamente aquilo que se faz. Me ensinaste que inteligência e simplicidade andam juntas. Te agradeço imensamente a confiança, acolhida, parceria, amizade e também o chimarrão e o café! Que este trabalho, que belamente orientaste, seja apenas o primeiro de muitos outros.

RESUMO

O presente estudo refere-se a uma Dissertação de Mestrado em Educação em Ciências, no qual tem-se como pressuposto pensar a Educação como uma ciência que sofre descolamentos de acordo com o contexto histórico e cultural. Para isso, recorta-se o estudo no campo da Inclusão Escolar. Com a intenção de analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade, assume-se como *corpus* empírico os documentos legais sobre inclusão sancionados pelo Governo Federal Brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e reportagens sobre inclusão escolar publicadas na Revista Nova Escola no período entre 2008 e 2013. Para fundamentar a investigação, apóia-se em autores como Michel Foucault, Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Márcia Lunardi-Lazzarin, entre outros. Utiliza-se conceitos dos estudos foucaultianos como poder, disciplina, norma, sociedade de normalização, inclusão/exclusão, lógica (neo)liberal, enunciação, enunciado, discurso e governamentalidade, além de discutir os conceitos de identidade e diferença. Para esta tarefa, assume-se algumas ferramentas da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Discurso em Michel Foucault. Para atender ao objetivo central, organiza-se o estudo em três momentos que dialogam entre si. Na primeira etapa, teve-se como objetivo evidenciar a atualização de discursos da escola moderna configurada a partir do século XVII na escola inclusiva do final do século XX. Para isso, utiliza-se como foco da análise as edições da Revista Nova Escola de 2008 a 2013, com a proposta de problematizar o discurso da inclusão escolar na atualidade, dando a ver a máxima comeniana *todos na escola* e o processo de disciplinamento dos corpos, o qual auxilia na condução de ações escolares há mais de quatro séculos. Na segunda fase da investigação, dedica-se a realizar uma análise dos textos dos documentos legais da atualidade que tratam da inclusão escolar, mapeando as enunciações que tornam potentes os modos de constituir os sujeitos da inclusão. Toma-se como objeto de análise a legislação que normatiza a inclusão escolar a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a qual aponta a inclusão como um imperativo da governamentalidade neoliberal, que visa à manutenção do maior número de indivíduos nas redes do mercado. Na última etapa da pesquisa, investiga-se como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade. Utilizam-se como objeto de análise algumas reportagens da Revista Nova Escola (2008-2013) para mapear em seus ditos as enunciações que remontam o enunciado *professor-inclusivo*. O conjunto das análises provoca a pensar a escola inclusiva como um local de disciplinamento e normalização dos sujeitos e o professor como um profissional cujas características sejam principalmente a flexibilidade, a dinâmica, a tolerância, a criatividade, ou seja, tudo o que se espera de qualquer outro profissional no contexto da lógica de governo pautada no neoliberalismo. Além disso, as análises apontam para constituição de verdades sobre inclusão e docência, colocando em funcionamento o discurso sobre educação inclusiva na atualidade, os quais estão imersos em princípios de mercado da lógica neoliberal.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Governamentalidade Neoliberal, Políticas de Inclusão Escolar, Profissão Docente, Estudos Foucaultianos.

ABSTRACT

This study concerns a Dissertation for a Master's Degree in Sciences Education, in which our presupposition is to think education as a science that suffers displacements according to the historical and cultural context. Our study is, therefore, a slice of the School Inclusion field. With the intention of analyzing the discourse of inclusion in school today, we employ as empirical corpus the legal documents about inclusion approved by the Brazilian Government since the 1996 Law of Guidelines and Bases of National Education and also articles about school inclusion published in the magazine *Nova Escola* between 2008 and 2013. We have found support for our research in authors such as Michel Foucault, Alfredo Veiga Neto, Maura Corcini Lopes, Márcia Lunardi-Lazzarin, among others. We employ some concepts of Foucault studies such as power, discipline, norms, normalization society, inclusion / exclusion, (neo) liberal logic, statement, enunciation, discourse and governmentality; discussing the concepts of identity and difference. For this task, some tools of the theoretical and methodological perspective of Michel Foucault's discourse analysis are employed. To meet the main objective, the study is organized in three stages that interact with each other. In the first stage the objective is showing the update of modern school discourses formed since the seventeenth century in the inclusive schools of the late twentieth century. For that, we use as focus of analysis some issues of the magazine *Nova Escola* from 2008 to 2013, with the proposal of problematizing the discourse of school inclusion today showing the Comenian maximum *everybody in school*. The disciplining process of bodies has been helping to conduct actions in schools for more than four centuries. In the second stage of this research we perform an analysis of the texts of legal documents that address today's school inclusion, and mapping those statements that give force to the ways of constituting inclusion subjects. As object of analysis we use the legislation that regulates school inclusion based on the Law of Guidelines and Bases of National Education, 1996; these show inclusion as an imperative of neoliberal governmentality, which aims to maintain the highest number of individuals in the market network. In the last stage of the research we investigate how the figure of the teacher is represented in today's inclusive schools. Some texts from the magazine *Nova Escola* (2008-2013) are used as objects of analysis, mapping in its speeches those statements that remind the enunciation *inclusive teacher*. The analyzes provoke us to think inclusive schools as places of discipline and normalization of the subjects; and teachers as those professionals whose characteristics are mainly flexibility, dynamics, tolerance, creativity, ie, everything that is expected of any other professionals in the context of the logic of government as in Foucault based on neoliberalism. Besides, analyzes indicate formation of truths about inclusion and teaching, putting in operation the discourse about inclusive education today, which are immersed in the market principles of neoliberal logic.

Key words: School inclusion; Neoliberal Governability; School inclusion policies; teaching; Foucault's studies.

SUMÁRIO

DOS FATOS QUE NOS INTERPELAM AO DESAFIO DE PENSAR O PENSAMENTO	11
Caminhos que me conduziram ao tema	11
Delineamentos da pesquisa	13
Ferramentas Teóricas e Metodológicas em Ação	16
ARTIGO 1 - AS ARTES DE EDUCAR: RASTROS DA ESCOLA MODERNA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA	25
Introdução	25
Rastros de uma educação moderna escolarizada	28
A sociedade disciplinar e as formas de produzir sujeitos na escola	34
Considerações Finais	44
Referências	45
ARTIGO 2 - ENTRE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES... A INCLUSÃO ESCOLAR NO JOGO NEOLIBERAL	47
Introdução	47
Adentrando na seara da inclusão	50
Nos textos legais, o movimento pela inclusão no Brasil	53
A inclusão pela lógica neoliberal	58
Considerações Finais	64
Referências	65
ARTIGO 3 - PROFISSÃO PROFESSOR: MODOS DE GERENCIAR A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO	68
Introdução	68
Delineamentos Metodológicos: a Análise do Discurso em ação	71
<i>Professor-inclusivo</i> : o profissional da docência produzido na lógica neoliberal	72
Considerações Finais	81
Referências	83
À GUIA DE ESTUDO: DE RASTROS DEIXADOS E PROVOCAÇÕES FUTURAS	84
REFERÊNCIAS	89

DOS FATOS QUE NOS INTERPELAM AO DESAFIO DE PENSAR O PENSAMENTO

Caminhos que me conduziram ao tema

Pensar a educação pressupõe olhar múltiplos fatores. Fatores estes que, muitas vezes, têm seu lugar nos assentos escolares. Não só professores, gestores, estudantes e prédios compõem o cenário educacional. Questões políticas, legais, culturais, enfim, um aparato de normas e ações mantém em constante movimento as práticas educativas. Como professora, também sou tomada por essa multiplicidade de fatores e me valho deles para discutir a temática proposta por esta Dissertação de Mestrado: a inclusão escolar.

Assim, inicio esta escrita apresentando fatos da minha história pessoal e profissional que, como peças de um quebra-cabeça, montam o cenário que me possibilita ver a inclusão como um imperativo da atualidade. Nas próximas linhas, relatarei diferentes momentos, não lineares, que compõem esta história.

No ano de 2002, já formada em Pedagogia, passei a fazer parte do quadro de professores da rede pública de ensino. Desde então, ministrei aulas a crianças desde o primeiro ano do Ensino Fundamental até a 4ª série¹. Nessas ocasiões, deparei-me com dificuldades enfrentadas por alguns de meus alunos e alunas, tanto no que se referia a suas aprendizagens quanto a suas condutas no espaço escolar. Como forma de compreender e auxiliar tais crianças, lancei mão de algumas estratégias que costumam ser disponibilizadas aos professores da rede pública de ensino de Rio Grande/RS. Assim, dialoguei com mães e pais desses alunos, solicitei acompanhamento do setor de orientação educacional da escola e busquei respaldo nas professoras especialistas em Psicopedagogia que atuavam na instituição. Quando essas ações não se mostravam suficientes, encaminhávamos – eu e as demais professoras que compartilhavam comigo este processo – para atendimentos médicos e terapêuticos.

Não contente, e com a intenção de aprimorar minha prática e, assim, melhor atender meus alunos em suas especificidades, inseri-me em grupos de discussão,

¹ Cabe esclarecer aqui que a 4ª série a que me refiro corresponde atualmente ao 5º ano do Ensino Fundamental de 9 anos.

espaços de formação continuada, Curso de Especialização, sempre buscando descobrir a “fórmula mágica” de manter esses indivíduos aprendendo na escola.

Ao passo que isso se dava na esfera profissional, vivenciei, junto da minha família, um processo de convencimento de normalização² da minha irmã caçula, que manifestava comportamentos entendidos como inadequados e prejudiciais ao bom desempenho de sua caminhada escolar. Naquele momento, presenciei as discussões sobre inclusão escolar, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional, o que me fez perceber as várias possibilidades de olhar para o mesmo problema de ângulos diferentes, com lentes distintas e o quanto cada um desses olhares – ora como professora, ora como familiar – produz conhecimentos sobre o mesmo sujeito olhado.

Segundo Veiga-Neto, “o que dizemos das coisas nem são as próprias coisas [...], nem são a representação das coisas [...]; ao falarmos sobre as coisas, nós as constituímos” (1995, p. 5). E, dessa forma, mais do que representar o mundo, nós o produzimos. Assim, ao perceber as falas sobre inclusão que se dirigiam a minha irmã, oriundos de diferentes instâncias produtoras de saber – a família, a escola, os especialistas –, fui percebendo o quanto estes ditos atuam na constituição das subjetividades dos sujeitos envolvidos e que, de maneiras diversas, nos ensinam as formas ideais/adequadas de ser e estar no mundo.

A disputa entre a necessidade de aceitar e a possibilidade de resistir a participar do jogo da inclusão escolar que nos foi apresentado passou a ser foco dos meus estudos. A experiência me levou a pensar o quanto não desejamos ficar de fora das práticas sociais e daquilo que a sociedade moderna convencionou como normalidade, neste caso: ter um bom desempenho na escola, ser organizado, atencioso enquanto estudante; e buscar auxílio médico, terapêutico, ou seja, uma forma de “corrigir o problema” quando estamos na posição de pais/responsáveis e professores deste estudante.

Assim, então, foram sendo desenhadas as primeiras linhas desta pesquisa. A partir daquele momento ampliei meu olhar para outros sujeitos também alvo do discurso de inclusão. Passei a refletir sobre meninos e meninas para os quais –

² Utilizo o conceito de normalização seguindo os estudos do filósofo Michel Foucault. O mesmo será abordado mais adiante neste texto e no Artigo 1 dessa Dissertação.

pensando ser uma professora tolerante e sensível à diversidade – busquei estratégias para incluir no sistema escolar. Inevitavelmente, coloquei sob suspeita a crença de que tais estratégias possam ser a chave para o sucesso escolar destes sujeitos. Problematizei as falas, as práticas... Olhei ao redor... Questionei...

Com essas indagações foi possível compor a presente Dissertação, que é fruto do Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. A partir deste momento, a caminhada – antes solitária – passa a contar com a parceria impecável da querida orientadora Paula Henning. Por este motivo, o texto que segue como forma de registro do processo investigativo, deixa de ser narrado na primeira pessoa do singular e assume a voz do coletivo em que o pronome “nós” representa os diálogos e as trocas de saberes constantes nestes dois anos e meio de produção acadêmica.

Delineamentos da pesquisa

Dando continuidade a esta introdução, iniciamos a presente seção trazendo, primeiramente, os delineamentos da pesquisa – com o problema de pesquisa, seguido das questões específicas que dele se desdobram. Para situar o leitor sobre a partir de que solo de produção de verdades estamos pensando, apresentamos os conceitos de episteme, verdade e poder elaborados por Michel Foucault, articulando a estes o conceito de inclusão, pautados nos estudos de autores como Alfredo Veiga-Neto, Maura Corcini Lopes, Marcia Lunardi-Lazzarin, entre outros. E, a fim de evidenciar os traçados metodológicos e o trabalho com o *corpus* empírico da pesquisa, discorreremos sobre o entendimento de enunciação, enunciado e discurso, como ferramentas que possibilitam operar com a Análise do Discurso em Michel Foucault. Ao final desta introdução, apresentamos os Artigos 1, 2 e 3 e o capítulo de considerações finais que compõem a Dissertação, os quais representam cada fase vivenciada na pesquisa. Passemos, então, à descrição da composição da pesquisa.

Assumir as lições do filósofo francês Michel Foucault como suporte teórico-metodológico possibilitaram-nos pensar os passos desta investigação não *a priori*, mas no decorrer da própria pesquisa. Assim, inquietadas com a prática pedagógica e com os elementos que nos interpelam a todo o momento, fazendo-nos profissionais da docência, tivemos como objetivo geral de pesquisa **analisar o discurso da**

inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. A pergunta emerge de alguns aspectos: 1- o entendimento de que as representações de professor, aluno, escola, etc são construídas nos e pelos discursos; 2- o *status* ocupado pela Revista Nova Escola na comunidade educacional e; 3- o deslocamento da posição da Educação Especial após a implementação da referida Política no ano de 2008.

Para buscar responder a esta ampla questão, fez-se necessário atender a três outras questões mais específicas que delinearão os objetivos específicos/questões dessa pesquisa: Quais alguns dos pressupostos da escola moderna do século XVII são atualizados na constituição da escola inclusiva vigente no final do século XX? Que verdades são produzidas pelos textos legais sobre inclusão escolar, a partir de 1996, que ditam as formas de atuação da escola inclusiva? Como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade?

Constituímos como *corpus* empírico da pesquisa os documentos legais que normatizam a inclusão escolar no Brasil datados a partir de 1996, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica – Resolução nº 2/01, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Decreto nº 6.094/07, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e o Decreto nº 7.611/11, sancionados pelo Governo Federal. Além destes, fizeram parte do material empírico pesquisado reportagens sobre inclusão escolar publicadas na Revista Nova Escola, incluindo as edições que dela se desdobram – Revista Nova Escola-Gestão Escolar e Revista Nova Escola-Edição Especial – veiculadas no período de 2008 a 2013.

O recorte na escolha da legislação dá-se pelo fato de buscar entender os deslocamentos dados nas políticas de inclusão a partir de 1996, quando o Governo sanciona, após 25 anos, um novo conjunto de normas para a educação no país. Já o recorte metodológico na escolha das revistas dá-se pela mudança no atendimento dispensado pela Educação Especial, que a partir de 2008 deixa de ser a responsável pela educação das crianças especiais, tornando-se suporte para as classes comuns,

espaço em que todos devem estar incluídos. Por esse motivo, buscamos nas reportagens mapear qual discursividade vem produzindo as representações dos docentes da atualidade.

No intuito de constituir pistas que pudessem responder, inicialmente, a cada uma destas indagações e, por conseguinte, ao problema de pesquisa, esta Dissertação organiza-se pela composição de três artigos científicos cujos títulos são apresentados nesta ordem: Artigo 1- *As artes de educar: rastros da escola moderna na constituição de uma escola inclusiva*; Artigo 2- *Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal* e Artigo 3- *Profissão Professor: modos de gerenciar a docência em tempos de inclusão*. Antes de propor novas indagações a partir do que fora pensado para este estudo, trazemos nas últimas páginas desta Dissertação o que intitulamos de *À Guisa de Estudo: de rastros deixados e provocações futuras*, texto que reúne os principais achados da pesquisa, apresentando pistas que nos permitem pensar uma possibilidade de resposta ao problema de pesquisa.

Destacamos que esta pesquisa é fruto dos estudos realizados no Programa de Pós-Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Está articulada à linha de pesquisa Educação Científica: implicações das práticas científicas na constituição dos sujeitos, cujo objetivo é promover a “investigação dos efeitos das práticas sociais processadas em diferentes instâncias, visando compreender como os discursos e as práticas atuam na produção de verdades e de sujeitos” (PPGEC, 2013). Esta linha de pesquisa opera principalmente com autores vinculados ao campo dos Estudos Culturais e Estudos Culturais da Ciência, os quais entendem a produção científica para além dos laboratórios e centros de pesquisa. Segundo Wortmann e Veiga-Neto, os Estudos Culturais da Ciência tratam de um campo diversificado e multifacetado de investigações e de práticas, em que o conhecimento científico “tem sido articulado e afirmado em seu contexto cultural e nas suas traduções e extensões a novos contextos” (2001, p. 8). Ou seja, além de dispensar um olhar multidisciplinar para o objeto de estudo, entendendo-o como um produto de diferentes campos discursivos, há um destaque atribuído “à cultura na construção ou produção da Ciência e do conhecimento científico” (idem).

O entendimento de produção científica acima apresentado corrobora nossa investigação. Dessa forma, nas linhas que seguem neste texto, descrevemos a partir de que perspectiva desenvolvemos nossos estudos e quais foram os caminhos que trilhamos para a construção de possíveis respostas às nossas inquietações.

Ferramentas Teóricas e Metodológicas em Ação

Conforme anunciamos anteriormente, para responder à questão proposta, assumimos como fundamento teórico-metodológico os estudos de Michel Foucault, tomando como metodologia algumas ferramentas da Análise do Discurso. O filósofo francês, procurando entender como nos tornamos aquilo que somos, discute que somos o que somos em uma dada época devido a uma série de condições que nos permitem pensar e agir dentro de certos limites estabelecidos por um momento histórico. Ou seja, nossos modos de ser, estar e viver estão muito além da nossa vontade. Somos, estamos e vivemos a partir de uma lógica ancorada em um dado momento histórico. Essa lógica, essa ordem que é própria de uma determinada época, Foucault (2002) chamou de episteme.

Ao fazer uma arqueologia das ciências humanas em seu livro *As Palavras e as Coisas*, Foucault (idem) problematiza a constituição de um campo de saberes em uma determinada época (MACHADO, 2007). Com isso, cunha o termo episteme, entendendo-a como o solo a partir do qual vão emergir os saberes. A episteme é uma ordem interna intrínseca aos códigos fundamentais de uma certa cultura, às interpretações filosóficas e às teorias científicas que lhes são correspondentes. E, “[...] é com base nessa ordem, assumida como solo positivo, que se construirão as teorias gerais da ordenação das coisas e as interpretações que esta requer” (FOUCAULT, 2002, p. XVII). Enfim, a episteme é o campo de possibilidades e impossibilidades de nossas vontades de saber que constitui as regras de formação do pensar.

Em seus estudos, Foucault (2002) aponta a existência de duas epistemes: a episteme clássica e a episteme moderna. A episteme clássica constitui o momento da história em que a relação estabelecida entre as palavras e as coisas era de similitude. O conjunto de regras de formação que constituem a episteme clássica conduzia o conhecimento pela lógica da nomeação, classificação e categorização, de forma que

os indivíduos e as espécies pudessem ser distribuídos e encaixados compondo um quadro em que todos tivessem um lugar. Segundo Machado (2007, p. 116), “[...] a história natural da época clássica é uma ciência taxonômica que analisa e classifica em gênero e espécie os seres vivos, a partir de sua estrutura visível”. Nesse sentido, na época clássica, as palavras e as coisas possuíam uma relação de representação. As palavras representavam as coisas de forma que a linguagem fosse um retrato fiel do mundo.

Ao final do século XVI, há um deslocamento nos procedimentos de conhecimento dos seres vivos. O surgimento do conceito de organização permitiu que a análise e a classificação dos seres se deslocassem do nível do visível para o nível do invisível, ou seja, a determinação do caráter dos seres naturais passa a depender de uma organização interna que remete o conhecimento “para a opacidade, o volume, a espessura constituída de órgãos e funções [...] que se chamará vida” (MACHADO, 207, p. 116). É a partir daí que o fundamental é a função entre o vivo e o não vivo, entre o orgânico e o inorgânico.

Dá-se um deslocamento na maneira de classificar os seres da natureza. A produção do saber passa a se situar fora do espaço da representação, assumindo uma profundidade específica, penetrando verticalmente no nível das coisas. Esse novo solo de produção do saber, essa nova ordem interna que debruça seus esforços em compreender o mundo a partir da vida, do trabalho e da linguagem, vai constituir o que Foucault (2002) chamou de episteme moderna.

Essa ruptura com o passado, com os modos de constituição do saber da época clássica, não se deram apenas no campo das ciências empíricas, mas também do ponto de vista da economia, dos modos de produção e especialmente da mudança do enfoque sobre o homem, antes dominado pela vida, pelo trabalho e pela linguagem, para um homem que não é apenas objeto, mas também, sobretudo, sujeito de conhecimento (FOUCAULT, 2002).

Cabe destacar que esse deslocamento de uma episteme a outra não se dá na forma de substituição. O que acontece é que nas rachaduras da episteme clássica, no surgimento de novos problemas, de novos questionamentos, os quais não podiam ser respondidos por este solo de produção de saberes é que novas possibilidades, novos campos do saber vão se estabelecendo. Assim, nas lacunas da

episteme clássica foram se constituindo diferentes objetos e diferentes saberes, ou seja, diferentes formas de ser, estar e viver: a Modernidade.

A partir de novas formações normativas, a episteme moderna se institui como uma ruptura com os pressupostos da Idade Média, a Era Clássica. Já não mais se explica o mundo por meio da fé. Os novos rumos tomados pelas ciências empíricas, com sua potência de dominar os conhecimentos sobre a natureza e o mundo, vão tornar a Ciência o grande regime de verdade deste tempo (FOUCAULT, 2009). Um tempo em que o homem é um sujeito ativo que transforma e domina a natureza, que vai esclarecer as coisas do mundo através da consciência. Ele é o centro de tudo na medida em que é dotado de razão. É por meio da razão que os fenômenos naturais passam a ser explicados e tudo aquilo que não possuir explicação científica, não é passível de ser tomado como verdade. A era da Razão se constitui e firma-se, assim, uma outra forma de olhar para o mundo, para as coisas, para vida, dada a partir dos saberes científicos.

Nesse deslocamento acerca do campo do saber produtor de verdades no mundo, a Filosofia perde espaço para novos conhecimentos que emergem a partir do século XVII, especialmente no campo da Matemática, da Física e da Astronomia, de forma que a observação e a experiência são tomadas como método para desvelar a realidade. É o método científico, com todo seu rigor – e não mais as questões propostas pela prática filosófica – que vai ditar as verdades universais. A Ciência ganha espaço, legitimando-se como saber verdadeiro e sistemático. Para a Modernidade, a Ciência é hegemônica, possuidora de um saber universal e absoluto. Ela vai se tornar o grande regime de verdade.

Dessa forma, ao estruturar um novo tipo de sociedade, a Modernidade cria um novo homem: o homem moderno. Um sujeito distante daquele que se encontrava na Era Clássica, Medieval ou mesmo na Renascentista (VEIGA-NETO, 2003), que vai ser o responsável por transformar o mundo através da Ciência. E para a constituição desse sujeito moderno, para que os propósitos da Sociedade Moderna pudessem se efetivar, fez-se necessária a invenção de várias instituições capazes de conduzir os sujeitos seguindo uma determinada ordem. Entre estas instituições, destaca-se a escola moderna, uma maquinaria capaz de moldar as subjetividades, disciplinando os corpos e os saberes, produzindo verdades.

Na sociedade que se instala, aquilo que se tem como verdade, que pode ser assumido como verdade, precisa, necessariamente, estar inscrito em “[...] um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos” (FOUCAULT, 2009a, p. 4). Segundo Foucault,

a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política [...]; é objeto de várias formas, de uma imensa difusão e de um imenso consumo [...]; é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos [...]; enfim, é o jogo de debate político e de confronto social [...](2009a, p. 13) [grifo do autor]

Nesse sentido, o filósofo nos alerta de que a verdade é criação deste mundo, ela é produzida em meio a relações de poder ao mesmo tempo em que produz efeitos de poder. Ao afirmar isso, podemos entender que a verdade de uma determinada sociedade é própria desta sociedade, ou seja, cada grupo social cria, a partir das relações que estabelece em seu interior, um conjunto de regras, um regime, uma política de verdade que lhe é própria. Tal conjunto de verdade é produzido no interior dos discursos que a própria sociedade faz funcionar como verdadeiros, assim elege uns e não outros de acordo com as normas e regras vigentes em certo momento histórico. Esse entendimento trazido por Foucault (2003, 2006, 2009) desmantela a ideia de que a verdade seja algo a ser descoberto, desvelada por práticas científicas. Pensar a verdade como uma criação, uma invenção do e no mundo em que vivemos, provoca assumi-la como um produto dos discursos econômico e político que se sustentam por relações de poder.

O poder que aqui se fala não é um poder negativo, opressor ou dominante. O poder que Foucault discute é um poder que “permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (2009a, p. 8). É um poder que age pelo disciplinamento dos corpos de forma discreta e constante. Ele atua no corpo social a partir de uma rede de relações que mantém a sociedade em funcionamento. Ele é entendido como positivo, pois “produz realidades; produz campos de objetos e rituais de verdade. O indivíduo e o conhecimento que ele pode ter se originam nessa produção” (FOUCAULT, 2003, p. 161).

Cercando o tema desta Dissertação – a inclusão escolar – a partir do referencial teórico apresentado, ousamos dizer que nomear os indivíduos a partir de

certos padrões científicos, classificando-os em *com* necessidades educativas especiais (os *anormais*³) e *sem* necessidades educativas especiais (os normais), é uma invenção deste mundo, de uma sociedade em que o regime de verdade é a Ciência. Não queremos aqui negar a materialidade das coisas ou questionar se a Trissomia do Cromossomo 21⁴ seja mesmo a causa da Síndrome de Down, por exemplo. Não se trata disso! O que nos parece problemático e nos incita à discussão é que a prática das classificações não apenas nomeia, mas também, e principalmente, posiciona os sujeitos por vezes em locais que lhes são confortáveis e por vezes não.

Partindo desta inquietação, entendemos a inclusão escolar como fruto da lógica estabelecida pela episteme moderna, em que o princípio fundamental de ordenação e classificação repercute na prática de colocar cada coisa em um lugar, criando lugares específicos para cada sujeito social. A classificação marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências e as aptidões (FOUCAULT, 2003). Esta arte de disciplinamento dos corpos que se dá também na escola (além de outras instâncias, como os quartéis, os conventos e as fábricas, por exemplo), visa produzir sujeitos para um determinado fim. Para tanto, distribui “os alunos segundo suas aptidões e seu comportamento” e exerce “sobre eles uma pressão constante para que se submetam todos ao mesmo modelo, para que sejam obrigados todos juntos ‘à subordinação, à docilidade, à atenção nos estudos e nos exercícios’”. Enfim, “para que, todos, se pareçam” (FOUCAULT, 2003, p. 152) [grifos do autor].

A estratégia de diferenciar os indivíduos, classificando-os e hierarquizando-os vai produzir uma média, uma regra de conjunto, que se deve fazer funcionar como um modelo do qual todos devem pretender chegar perto. Esta regra, este modelo, é a norma. Um padrão no qual alguns sujeitos se encaixam muito bem e outros, nem tanto. Todos, contudo, encontram-se debaixo deste grande guarda-chuva chamado norma e, quanto mais ao centro do guarda-chuva, mais adequados ao modelo os sujeitos estão (EWALD, 1993). Fazer com que aqueles que estejam distantes do centro dele se aproximem, é o objetivo das práticas de normalização. Dessa forma, olhando para a inclusão escolar pelas lentes foucaultianas, é possível pensá-la como

³ Utilizamos o termo *anormais* no sentido dado por Michel Foucault (2002a). Tal conceito será discutido no Artigo 1 dessa Dissertação.

⁴ A trissomia do cromossomo 21 é uma alteração genética causada por um erro na divisão celular durante a divisão embrionária. Os indivíduos com Síndrome de Down, em vez de dois cromossomos no par 21, possuem três.

uma prática de normalização dos sujeitos anormais, ou seja, aqueles indivíduos que, por algum motivo, não seguem o padrão definido como adequado para a posição de estudante, devem ser conduzidos por estratégias que lhes possibilitem chegar cada vez mais perto do modelo ideal.

No contexto social em que hoje vivemos, as práticas disciplinares já não se dão de formas tão marcadas quanto as narradas por Foucault em *Vigiar e Punir* (2003), por exemplo. Não obstante, mesmo que de maneiras mais sutis, a inclusão é pautada por técnicas de disciplinamento e normalização dos anormais. Além disso, na correnteza dos estudos foucaultianos, ela pode ser vista como uma estratégia de gerenciamento da população, como uma forma de aproximação dos sujeitos anormais para que se possa conhecê-los e governá-los cada vez mais e melhor. Ademais, segundo Maura Corcini Lopes, a inclusão pode ser entendida como “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 delimitam o lugar do normal e do anormal” (2009, p. 107). Essa é uma prática de cunho moralizante, que toma a inclusão como um direito natural. O fato é que incluir, visto pelas lentes foucaultianas, é um processo que visa normalizar os anormais, ou seja, trazer para o caminho “certo” aqueles que dele estão desviados. Promover o despertar da razão dos sujeitos por um aparato pedagógico, psicológico, enfim, disciplinar (VEIGA-NETO, 2001).

Olhando para o objeto discursivo dessa pesquisa – a inclusão – a partir dos estudos de Michel Foucault, especialmente, operamos com algumas ferramentas da Análise do Discurso. Dessa forma, ao nos apropriarmos do *corpus* discursivo da investigação – os documentos legais sobre inclusão escolar a partir do ano de 1996 e edições da Revista Nova Escola publicadas no período entre 2008 e 2013 – mapeamos nestes textos os ditos, os excertos, as expressões, que nos possibilitassem entender qual discursividade vem sendo produzida sobre a inclusão escolar. Estes ditos são o que Foucault (2010) denominou de enunciações. “A enunciação é um acontecimento que não se repete; tem uma singularidade situada e datada que não se pode reduzir” (p. 114). As enunciações são, no nosso exemplo, as falas apresentadas pelas reportagens, que embora tenham o mesmo sentido ou se remetam a fatos em comum, não se repetem. Além disso, é entendida como datada

e histórica, por ter sido pronunciada em determinado momento e, por esse motivo, causado um efeito e não outro. Cabe salientar que as enunciações não são apenas coisas ditas, faladas; imagens também podem ser entendidas como enunciações. Ainda que não tenha sido foco de nossa análise, uma fotografia de um aluno com Paralisia Cerebral participando de atividades escolares, por exemplo, pode ser tomada como uma enunciação.

Tudo o que foi mapeado nos textos foi agrupado no sentido de formar conjuntos de enunciações que remetem a um mesmo objeto. Assim, obtivemos um conjunto de enunciações sobre a escola inclusiva, outro conjunto que tratava do aluno incluído e outro que desenhava um perfil do professor. Possivelmente, outros conjuntos de enunciações poderiam ser constituídos, e ainda poderão, tudo depende de quem olha e quando olha. Por ora, construímos esses três grupos.

Cada grupo de enunciações pode montar um enunciado. No entanto, estes enunciados não estão ali à espera de serem descobertos (FOUCAULT, 2010). Para remontá-los, é preciso operar como as ferramentas, com os conceitos foucaultianos que nos permitem colocar em suspenso as “verdades” produzidas pelas reportagens. Só nos é possível dismantelar e remontar os enunciados por entendermos que os ditos se dão por meio de relações de poder e que os mesmos são construções na e da nossa sociedade e do nosso tempo. Assim, dando sequência a nosso processo investigativo, fizemos uso das enunciações que tratavam da forma como a escola atual deve agir para que inclua a todos, buscando entender como se constitui a escola inclusiva da atualidade. Esta etapa do estudo foi registrada no Artigo 1 da Dissertação, no qual apontamos que a escola inclusiva que emerge no final do século XX traz atualizações das formas de educar no início da Modernidade. A pansofia comeniana, *Ensinar Tudo a Todos*, se faz repaginada no princípio *Todos na Escola* da educação inclusiva da atualidade. Não só ela, como também a ênfase em processos de normalização e disciplinamento que, apesar da sutileza com que se apresentam, ainda são o foco da educação.

O segundo conjunto de enunciações construído durante a investigação tratava de nomear os alunos que podem/devem ser incluídos. Não definimos este conjunto de ditos como um enunciado, porém nos valem deles como subsídio para entender em que solo vem sendo discutidas as práticas e as políticas de inclusão

escolar no Brasil. Dessa forma, compomos o Artigo 2, cuja análise dos documentos legais brasileiros sobre inclusão escolar permitiu entender que estes estão articulados com um determinado conceito de inclusão, o qual traz consigo a necessidade de inserção de todos os sujeitos nas tramas do mercado. Nota-se no texto deste artigo que as determinações legais são também importantes produtoras de verdades sobre os sujeitos, uma vez que ao nomearem quais são aqueles que podemos entender como estudantes com necessidades especiais (BRASIL, 2008) posiciona os demais no interior da massa de estudantes que não precisam de atendimento educacional especializado. Forma-se assim outra configuração de educação, que já não separa os anormais (FOUCAULT, 2002a) para dar-lhes um atendimento específico, mas que inclui a todos, buscando atender-lhes na totalidade. Um novo contexto educacional: a educação inclusiva.

O último conjunto de enunciações compôs um importante enunciado que dá a ver o discurso de inclusão no século XXI; referimo-nos ao enunciado que construímos e denominamos de *professor-inclusivo*. O estudo específico sobre este enunciado deu corpo ao Artigo 3. Nele discorremos que diante da “nova cara” das salas de aula brasileiras, vemos emergir um professor também “novo”. No referido artigo, discutimos as características deste profissional a partir dos excertos das reportagens da Revista Nova Escola, buscando montar as representações de professor que elas suscitam. Mapeamos aqui diversas expressões que colocam o profissional da docência como partícipe da lógica governamental que conduz nossa sociedade neste século.

Ao final da Dissertação, apresentamos uma última seção que trata das considerações finais da pesquisa. Ali estão reunidos os principais achados dessa investigação, apresentando pistas que nos possibilitam pensar uma resposta ao problema de pesquisa. Além disso, evidenciamos as perguntas que se desdobraram a partir da pesquisa realizada, colocando-nos a pensar outras investigações e possibilidades para o campo da Inclusão e o campo da Educação de uma forma mais ampla.

Pelo exposto, percebe-se que a escola é um importante artefato social que tem por objetivo a produção de sujeitos capazes de atuar em sociedade e, mais que isso, de manter em funcionamento a lógica social. Em oposição à solidez

característica do início da Modernidade, temos hoje uma fluidez dos pensamentos, das vontades, dos desejos, das coisas de forma geral. No entanto, apesar desse importante deslocamento nas nossas formas de ser e agir no mundo, dada por esta nova configuração social, ainda estamos falando de um solo moderno. É a partir da lógica de ordem e organização da episteme moderna que a sociedade do século XXI se sustenta.

É importante destacar que as enunciações que encontramos só puderam ser mapeadas porque existe toda uma lógica discursiva vigente em nossa sociedade que nos permite, e de certa forma exige, pensar e falar da inclusão. Tudo o que está dito nas revistas só pode ser por nós problematizado porque há um contexto histórico, político e econômico que nos impulsiona a pensar e a agir desta forma e não de outra. Fica aqui, então, um convite ao leitor para que se aventure a problematizar conosco o discurso da inclusão na atualidade.

ARTIGO 1

AS ARTES DE EDUCAR: RASTROS DA ESCOLA MODERNA NA CONSTITUIÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA⁵

THE ARTS OF EDUCATING: TRACES OF MODERN SCHOOLS IN CONSTITUTING INCLUSIVE SCHOOLS

Resumo: O presente artigo tem como objetivo evidenciar ao leitor a atualização de discursos da escola moderna configurada a partir do século XVII na escola inclusiva do final do século XX. Para isso, toma-se como *corpus* empírico deste estudo as edições da Revista Nova Escola de 2008 a 2013. A proposta é problematizar o discurso da inclusão escolar na atualidade. A máxima comeniana *todos na escola* e o processo de disciplinamento dos corpos auxiliam na condução de ações escolares há mais de quatro séculos. Neste estudo, assume-se como campo teórico a perspectiva dos Estudos Foucaultianos tomando como ferramentas analíticas especialmente os conceitos de poder disciplinar e sociedade de normalização.

Palavras-chave: Escola Moderna; Inclusão Escolar; Estudos Foucaultianos.

Abstract: The objective of this paper is showing the readers the updating of modern school discourses shaped since the seventeenth century in inclusive schools of the late twentieth century. As empirical corpus for this study we employ editions of the magazine Nova Escola from 2008 to 2013. The proposal is to problematize discourses of inclusion in school today. Comenius ideas of everyone in school and the process of disciplining the bodies have been assisting the conduction of school actions for more than four centuries. In this study, we take Foucault Studies as our theoretical field, using especially the concepts of disciplinary power and normalization society as analytical tools.

Keywords: Modern School, School Inclusion; Foucault Studies.

Introdução

A atualidade está marcada por diversos atravessamentos. Um deles, fortemente discutido e veiculado nos mais variados meios de comunicação, diz respeito aos movimentos de inclusão: inclusão social, inclusão digital, inclusão escolar... Enfim, uma variedade de estratégias que visam prioritariamente inserir o maior número de sujeitos nas lógicas da vida social do século XXI. Um exemplo disso é a publicação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, a partir da qual

a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008, p. 9).

Tal documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar destes estudantes, assim como orientar os sistemas de ensino quanto às suas atribuições para a efetivação da inclusão. Na correnteza de outros textos legais publicados no Brasil, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei

⁵Artigo encaminhado para avaliação à Revista Educação em Questão.

nº 9.394/96 –, a referida Política aponta os caminhos para a organização das instituições escolares no sentido de garantir o acesso de todos os sujeitos em idade escolar, assegurando o atendimento às especificidades de cada um.

Movidas por uma vontade de saber, o presente artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla que tem como problema de investigação analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Cercando esse objetivo maior, neste texto, dedicamo-nos a investigar alguns deslocamentos dos modos de pensar as formas de educar através dos séculos, buscando na história alguns acontecimentos que nos permitem pensar as artes de educar a partir de um momento histórico em que a escola é local para todos. Nesse sentido, o que norteia a escrita deste artigo é evidenciar ao leitor atualizações de alguns pressupostos da escola moderna do século XVII na constituição da escola inclusiva vigente no final do século XX.

Vale destacar que ao usarmos o termo escola moderna, estamos nos referindo a essa instituição que se coloca a serviço da construção de uma sociedade que passa a existir a partir do século XVII. Essa sociedade tem como solo uma outra episteme – o solo sobre o qual produzimos os saberes e as formas de ser e de estar no mundo –, a qual Foucault (2002) chamou de episteme moderna. A episteme moderna nasce no século XVII a partir de novas formações normativas que instituem uma ruptura com os pressupostos da Idade Média, tendo na Razão a forma de olhar para o mundo, para as coisas, para a vida, dada pelos saberes científicos que se expandem na época.

Entre outras aspirações da Modernidade, destacamos o forte desejo de ordenação das coisas e a busca por uma solidez nas formas de pensar e agir no e sobre o mundo. No entanto, em nossos dias, embora percebamos uma Modernidade não tão sólida e certezas não tão certas quanto as sonhadas pelos idealizadores da Modernidade, ainda nos encontramos sob o abrigo da episteme moderna. Nossas formas de pensar, ser e estar no mundo são marcadas, substancialmente, pelos contornos da Modernidade, instaurando verdades e saberes estabelecidos pelas caracterizações deste tempo que nos constitui ainda no século XXI.

Sendo nosso interesse pensar os diferentes elementos que compõem a instituição escolar na atualidade, estruturamos este artigo da seguinte forma: inicialmente trazemos à discussão o que intitulamos *Rastros de uma educação moderna escolarizada*, onde pontuamos alguns pressupostos comenianos (COMENIUS, 2001) que compunham traçados da proposta educacional do século XVII e que tomaram a escola como uma das principais instituições a serviço da construção de uma sociedade Moderna. A seguir, na subseção *A sociedade disciplinar e as formas de produzir sujeitos na escola*, passamos a discutir a formação da sociedade disciplinar e o quanto a escola é uma importante peça para a manutenção da sociedade ainda em nossos dias. Tendo como foco de análise o discurso sobre inclusão escolar que foi veiculado pela Revista Nova Escola (RNE), incluindo as edições que dela se desdobram: Revista Nova Escola-Gestão Escolar (RNE-GE) e Revista Nova Escola-Edição Especial (RNE-EE), publicadas no período de 2008 a 2013, trazemos, ao longo de todo o artigo, excertos das reportagens que evidenciam as estratégias de gerenciamento da escola inclusiva. Nesse exercício, percebemos que algumas estratégias atualmente utilizadas nas escolas para a condução das condutas dos indivíduos apresentam aproximações com as apresentadas por Comenius, no século XVII, ou ainda com aquelas apontadas pela sociedade disciplinar. Nesse sentido, indicamos a possibilidade de que estejamos vivenciando, em dados momentos, uma atualização dos pressupostos pensados há mais de quatro séculos.

Por discursarmos a partir de uma perspectiva dos estudos foucaultianos, fazemos uso de alguns conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault a fim de entender as relações que se estabeleceram/estabelecem entre sociedade e escola. Nesse sentido, abordaremos principalmente os conceitos de sociedade disciplinar, norma e normalização para entender o contexto no qual a instituição escolar está inserida e quais algumas das condições de possibilidade para a emergência de outras roupagens para uma mesma instituição.

É importante destacar que, nesta tarefa, não temos a intenção de buscar a origem da escola inclusiva. Uma vez que, seguindo as pistas do filósofo Michel Foucault (2002), assumimos a ideia de que se existe algum *a priori*, este é o *a priori* histórico; ou seja, é na história, nos acontecimentos históricos que poderão ser

mapeadas as condições de possibilidade para a emergência de um fenômeno. Nessa perspectiva, não há um ponto de origem ou uma data que pudesse marcar o surgimento, seja de um campo de saber, seja de uma instituição. O que há são pequenos acontecimentos dispersos ao longo da história que remetem a um ponto de constituição. É a reunião de alguns destes acontecimentos que pretendemos realizar na escrita deste artigo, no que se refere à emergência/constituição da escola inclusiva.

Rastros de uma educação moderna escolarizada

Ao pensarmos a respeito das engrenagens que compõem a instituição escolar, entendemos que alguns aspectos referentes aos fundamentos desta instituição atravessam tanto a escola moderna do século XVII quanto a escola inclusiva do final do século XX. Evidentemente, entendemos que não se trata da mesma escola, já que as condições sociais, políticas, econômicas e culturais são de outra ordem, de outro momento histórico. Na correnteza de Foucault, pensamos que essas aproximações podem ser entendidas como atualizações (FOUCAULT, 2010) de alguns traçados elaborados no século XVII e que se tornaram importantes condições de possibilidade para emergência de algumas políticas educacionais que temos no século XXI.

Nesse sentido, no texto que segue, discutimos sobre a pansofia comeniana, a escolarização de massas e a organização de uma sociedade disciplinar, entendendo-as como marcas da Modernidade que constituem tanto a escola moderna quanto a escola inclusiva atual.

O século XVII é também o século de Comenius e sua *Didactica Magna* (1621 - 1657), um tratado sobre a educação considerada “a obra fundante da Modernidade em Pedagogia” (NARODOWSKI, 2006, p. 14). Para Narodowski, “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais” (idem, p. 16). Por assumirmos a importância desta obra para pensarmos os propósitos da escola moderna, optamos por pontuar alguns elementos que nos possibilitam pensar o quanto a obra comeniana possa ser uma das condições de possibilidade para a emergência da escola inclusiva no final do século XX.

Comenius entendia que uma compreensão errada da realidade é a causa de desunião e de falta de harmonia social e política. Dessa forma, segundo ele, a estratégia para uma sociedade melhor seria buscar soluções educativas adequadas, levando o aprendiz a uma “progressiva iluminação da ordem intrínseca da realidade” (NARODOWSKI, 2006, p. 20). Surge daí a pansofia comeniana de que é necessário que *todos saibam tudo*, ou “ensinar tudo a todos”, já que “todos” – homens e mulheres – são parte da lógica social.

Segundo Comenius, “o homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem” (2001, p. 101). Para ele, o homem não nasce apropriado dos saberes, mas com a capacidade de adquiri-los ao longo da vida. Nesse sentido, é imprescindível que todos passem pelo processo educacional, já que este é o único meio de dignificar o homem como homem, de tirá-lo da animalidade e aproximá-lo do Criador.

Ainda, seguindo a lógica apresentada pelo desenvolvimento da Ciência, na época em que uma de suas atribuições era a classificação e a ordenação das coisas do mundo, Comenius define “todos” como “todas as idades”, atribuindo a cada idade uma etapa escolar correspondente. Além disso, defendia que a escolarização se efetivasse nas escolas comuns e que todas as classes sociais tivessem acesso a ela. Há também outros dois aspectos sobre a obra comeniana pontuados por Narodowski: 1- “a atividade educativa precisa do poder ordenador da atividade humana” (2006, p. 28); e 2- é por meio da educação que “o homem deve deixar esse ‘estado de brutalidade’, de imaturidade, para passar a fazer parte do Gênero Humano” (idem, p. 33) [grifos do autor]. No livro *Comenius & a Educação*, Narodowski resume os pressupostos de Comenius da seguinte forma:

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

Sem dúvida, há muitas outras questões que merecem ser discutidas e aprofundadas a respeito dos escritos de Comenius. No entanto, frente à necessidade de direcionar este estudo, decidimos focar nossas anotações naquilo que consideramos como alguns dos pontos que convergem para constituição da escola inclusiva no final do século XX. Para problematizar o tema, destacamos a seguir

alguns achados das reportagens da Revista Nova Escola-Gestão Escolar (RNE-GE)⁶ que nos provocam a pensar o quanto certos pressupostos apresentados na *Didactica Magna* ainda mobilizam a educação de nossos dias:

*Como ter certeza de que um aluno com deficiência está apto a frequentar a escola? Aos olhos da lei, essa questão não existe – **todos têm esse direito***(RNE-GE, ed. 008, 2010) [grifo nosso].

*Crianças com deficiência mental podem ter mais dificuldade de se alfabetizar, mas **adquirem a postura de estudante***(RNE-GE, ed. 008, 2010) [grifo nosso].

*Em que turma o aluno com deficiência deve ser matriculado? **Junto com as crianças da mesma idade***(RNE-GE, ed. 008, 2010) [grifo nosso]⁷.

Nos excertos apresentados acima, podemos pontuar três pressupostos comenianos postos em operação para sustentar o discurso da inclusão escolar, a saber: “ensinar a todos”; “deixar o estado de brutalidade” e a “cada idade uma etapa escolar específica” (COMENIUS, 2001). As políticas públicas que regulamentam a educação no Brasil são bastante objetivas ao definir a necessidade de que todos os estudantes devem ter acesso à escola. A Constituição Federal, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), estendendo a todos os sujeitos o direito à escolarização. Além disso, outras políticas especificam a organização da escolarização por níveis de ensino e faixa etária, o que fica claro, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96 – quando, no título V, capítulo I, é mencionado: “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996). Esse discurso é reforçado pela Revista Nova Escola-Gestão Escolar ao afirmar que “todos têm esse direito” e “junto com as crianças da mesma idade”, conforme apresentado nos excertos anteriores.

Ao se referir que os alunos “adquirem a postura de estudante”, mais uma vez a Revista Nova Escola Gestão Escolar põe em funcionamento um dos ensinamentos de

⁶ A Revista Nova Escola é uma publicação da Editora Abril veiculada no país desde 1986. A Revista Nova Escola – Gestão Escolar tem como público alvo as equipes diretivas das escolas, divulgando orientações de âmbito legal, além de aspectos pedagógicos e teve sua primeira edição lançada em 2009. Já a Revista Nova Escola – Edição Especial trata de temas diversos em Educação. A primeira edição que pudemos ter acesso pelo sítio eletrônico data de agosto de 2004, contando com 40 exemplares até a última publicação.

⁷ Optamos por colocar os excertos dos materiais empíricos desta pesquisa em itálico para destacar das demais citações.

Comenius sobre a dignificação do homem através da educação. Segundo Comenius, a “todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (2001, p. 109). Tal fato aponta para a recorrência de ideias comenianas que, apesar de difundidas há mais de quatro séculos, ainda se ativam de múltiplas formas na sociedade atual.

Cabe salientar que ao buscar em Comenius aspectos de sua pansofia, não pretendemos realizar uma transposição do discurso sobre educação produzido no século XVII para o que produzimos atualmente. Trata-se de entender que há uma atualização de alguns destes pressupostos, os quais entram com toda força na constituição da escola inclusiva. Se algumas máximas comenianas do século XVII se encontram ainda em voga na atualidade, talvez nos seja possível pensar que, apesar de uma nova roupagem e de diferentes maneiras, a escola inclusiva assume na contemporaneidade uma posição e função equivalente àquela assumida pela escola do início da Modernidade. Nesse sentido, vale pensar se da mesma forma que a escola moderna foi uma das instituições fundamentais para a efetivação de muitos dos propósitos da Modernidade, a escola inclusiva pode ser entendida como uma estratégia de garantir a manutenção da sociedade atual.

Como dissemos no início desta seção, nosso propósito é refletir sobre como alguns pressupostos comenianos podem ser entendidos como uma das muitas condições de possibilidade para emergência do discurso da inclusão escolar contemporânea. Embora as peculiaridades históricas, culturais, sociais e econômicas específicas de cada momento, notam-se rastros das artes de educar da Modernidade ainda presentes em nossos dias, o que fica evidenciado nos excertos do material empírico que continuamos a evidenciar neste texto.

Evidenciando que “a escola que **ensina a todos**” (RNE-GE, ed. 003, 2009) [grifo nosso], “alguns não se alfabetizam, mas **avançam em oralidade**” (RNE-GE, ed. 008, 2010) [grifo nosso], ou ainda que “para lidar com as fugas repentinas [...] a professora **ensinou-o a pedir para sair**”(RNE-EE, 2009) [grifo nosso], percebemos que há uma mobilização para que a educação escolarizada atinja a todos os indivíduos, de forma a transformar suas posturas em algo diferente (e melhor) daquelas apresentadas inicialmente por eles.

Tal empenho por atingir a todos, incluir a todos, assim como um exercício constante por uma mudança na postura dos estudantes são marcas que há mais de quatro séculos caracterizam o papel da escola. Vemos aqui que cabe a essa instituição garantir os pressupostos de humanização dos homens, formando um tipo de sujeito específico pensado pela Modernidade e ainda fundamental para nossa época. Nesse contexto, a educação é uma importante ferramenta para que o disciplinamento dos corpos dos indivíduos ocorra, tornando-os sujeitos melhores, obedientes e civilizados.

Seguindo a lógica de pensamento que assumimos, buscamos outros elementos que podem também ser entendidos como condições de possibilidade para a estruturação da escola de nossos dias. Assim, mesmo tentando driblar uma linearidade no relato, trataremos a seguir dos processos de educação escolarizada e escolarização de massas, os quais acontecem posteriormente aos escritos de Comenius. Mesmo carregando alguns de seus intentos, não significa, necessariamente, que sejam o resultado um do outro.

A educação escolarizada surge no século XVIII como forte emblema da Modernidade. Ela assumiu e expandiu as ideias de progresso por meio da razão e da ciência. Tomando o homem como sujeito autônomo e livre, situou-se no “centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e de política” (SILVA, 1995, p. 245). Assim, vinculada à educação de massa, a educação moderna no Ocidente constituiu-se na instituição responsável por transmitir e generalizar os princípios modernos, permitindo que estes se difundissem no senso comum e fizessem parte da sensibilidade popular.

É importante destacar que a ideia de progresso por meio do desenvolvimento da razão e da ciência, tão caros à Modernidade, está atrelada aos ideais de liberdade, autonomia e consciência amplamente defendidos por um projeto de humanização dos homens, o que Maria Manuela Garcia identifica como “o esclarecimento das consciências, pela obtenção de um tipo específico de razão – a razão científica” (2002, p. 50). Segundo a autora, esta humanização está atrelada à moralização dos sujeitos com vistas à instauração posterior de uma sociedade moralizada, ou seja, uma sociedade em que as relações sociais se dessem de forma dialogada, justa, ordenada, civilizada.

Nesse contexto, o surgimento de uma nova concepção de infância provocou, entre outras coisas, uma separação entre o mundo adulto e o infantil, tanto no que se referia aos cuidados específicos, quanto a outras peculiaridades, entre estas, a educação. Tal movimento impulsionou uma estruturação diferente, em especial nos colégios jesuítas. Com a proposta de formar bons cristãos, tais instituições “exigiam para seu funcionamento a existência de novos agentes educativos” (VARELA, 2010, p. 88). Dessa forma, além de reforçar a emergência de uma nova categoria social – a infância –, os mestres jesuítas tiveram grande participação na definição do atendimento escolar das crianças: este se daria em espaços fechados, ou seja, nos colégios; além disso, seguiria uma determinada ordenação dos saberes, supostamente adequados às capacidades infantis, os quais eram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescentes, sempre em função de seu caráter moral.

Enquanto nas universidades medievais a autoridade sobre o conhecer estava nas mãos dos estudantes, nos colégios jesuítas da era moderna esta autoridade passa às mãos dos mestres. Um deslocamento que pode ser apontado como uma das condições de possibilidade para a emergência do que Julia Varela (2010) chama de uma “ciência pedagógica”; o que ela explicita como sendo uma ciência que dita uma série de procedimentos e técnicas de ação, tanto sobre os escolares, quanto sobre os saberes.

Ao debater esta questão, Varela (2010) aponta três efeitos do que ela chama de *pedagogização do conhecimento*: 1- a detenção de “todo” saber pelo mestre; 2- a determinação da cultura culta como cultura dominante, marcada pelo monopólio da verdade e suposta neutralidade e; 3- a instauração de práticas de disciplinamento e manutenção da ordem nas salas de aula. Como se vê, a participação dos mestres jesuítas ao pensar e atuar na efetivação da escola moderna contribuiu significativamente para o desenvolvimento de práticas e técnicas de humanização dos homens (pela moral e pelas boas letras), proposto pelo pensamento moderno.

É importante marcar que tal modificação na ordem social e educacional não se deu de forma isolada do campo político. Essas são ações mutuamente imbricadas, cujo cenário é composto por diversas instâncias – sociais, culturais, religiosas, políticas, econômicas. Dessa forma, viver a utopia de construir uma sociedade

ordenada, civilizada, escolarizada não foi um projeto isolado em alguns grupos da sociedade – como os iluministas, revolucionários, idealistas etc. Este foi um propósito também da esfera política, em que o Estado, através da Economia Política, “empreendeu uma ampla reorganização dos saberes”, pondo em ação “toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço” (VARELA, 2010, p. 90).

A ideia de disciplinamento só se fez possível a partir da formação da sociedade disciplinar, dada no solo positivo da episteme moderna. Michel Foucault (2009a), ao investigar o sistema penal do final do século XVIII e início do século XIX, pontua algumas condições de possibilidade para a emergência de uma sociedade cujo controle dos indivíduos dar-se-ia não mais, ou apenas, pela punição, mas prioritariamente por práticas de correção das virtualidades. Na próxima seção, dando continuidade a esta, ao dissertarmos sobre a sociedade disciplinar, suas ações e propósitos, será possível entender o quanto a escola foi (e ainda é) fundamental para a manutenção da Modernidade.

A sociedade disciplinar e as formas de produzir sujeitos na escola

De acordo com os estudos foucaultianos, a episteme moderna é o solo de produção de saberes que tem a Ciência como o grande regime de verdade e o homem como agente de transformação e dominação da natureza (FOUCAULT, 2009). Para entender como os propósitos da Modernidade puderam ser efetivados – ao menos em boa parte deles – é necessário compreendermos o contexto social e político que possibilitou tantas modificações. Para isso, nesta seção trataremos de alguns conceitos elaborados pelo filósofo francês Michel Foucault que nos permitem entender a formação de uma sociedade disciplinar, bem como as formas de relação entre poder e saber estabelecidas nesse contexto social, e ainda os campos de atuação deste poder-saber.

Ao propor uma discussão acerca da formação de uma sociedade disciplinar e ao apontar a escola com instituição produtora de tipos específicos de sujeito, nos colocamos a pensar que, embora em um contexto histórico diferente, a escola inclusiva também assume um caráter disciplinar na medida em que se coloca a produzir determinados tipos de sujeitos para atuarem em uma determinada

sociedade. Nas reportagens analisadas, podemos mapear falas que reportam à ideia de formação de sujeitos capazes de interagir em sociedade. Ao enfatizar que, apesar de não se alfabetizarem, as crianças com deficiência incluídas na escola regular acabam “conhecendo e incorporando regras sociais e desenvolvendo habilidades como a oralidade”, a Revista Nova Escola-Gestão Escolar (ed. 008, 2010) anuncia preceitos que na escola moderna inclusiva apresentam-se como tão – ou até mesmo mais – fundamentais que a própria aprendizagem dos aspectos cognitivos.

Em outras análises realizadas nos excertos das reportagens apresentadas ao longo do texto, será possível perceber o quanto de disciplinamento ainda há na escola dos nossos dias. Um disciplinamento mais sutil do que o relatado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2003), mas ainda assim estratégias de captura do corpo e da alma na busca pela condução das condutas dos indivíduos.

De acordo com Foucault (2009a), a sociedade disciplinar aparece no período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, a partir da reorganização do sistema judiciário e penal de alguns países europeus. É uma sociedade que visa a produção de sujeitos dóceis e úteis, em que a atuação do poder se dá nos corpos dos indivíduos com o objetivo de moldá-los. Diferente da atuação do poder sobre os corpos em outros sistemas – como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem, o ascetismo e nas disciplinas monásticas – o disciplinamento da sociedade moderna faz nascer uma forma diferente de atuação sobre os corpos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma nova arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2003, p. 119).

A sociedade disciplinar, segundo Foucault, atua sobre o corpo humano colocando-o numa “maquinaria de poder que o esquadriha, o desarticula e o recompõe” (2003, p. 119). Essa maquinaria produz uma docilidade que não apenas faz com que o indivíduo simplesmente reproduza o que se quer, mas da forma como se quer, segundo as técnicas, a rapidez e a eficácia que tenha sido determinada. “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (idem) [grifos do autor].

No relato de uma professora apresentado pela Revista Nova Escola – Edição Especial, vemos claro o exercício deste disciplinamento na escola inclusiva. Ao explicar como ensinou o aluno autista que cursava a 1ª série a controlar suas fugas ao bebedouro durante a aula, expõe que lhe mostrou que poderia bater com a caneca na cadeira para avisar que queria tomar água: “Um dia ele bateu a caneca e **permaneceu sentado** [...] percebi que **tinha aprendido**” (RNE-EE, 2009) [grifos nossos].

Através do disciplinamento, ao mesmo tempo em que as forças do corpo são aumentadas em termos econômicos de utilidade, elas são diminuídas em termos políticos de obediência; ou seja, quanto mais disciplinado for um corpo, mais garantias de pleno funcionamento se terá da sociedade. Em outro trecho da mesma reportagem é relatado que, após a internalização das estratégias de disciplinamento, o menino autista já entende a rotina da escola e não se incomoda mais com a troca de professores, característica dos anos finais do Ensino Fundamental (RNE-EE, 2009). Esse exemplo mostra que a sociedade disciplinar vai produzir indivíduos que tenham sua aptidão aumentada, com maior eficiência do gesto e uma dominação acentuada, com maior docilidade para a ação.

A estruturação de uma sociedade em que o poder atua sobre os corpos dos indivíduos tornando-os dóceis e úteis, se dá a partir de diferentes instituições (escolas, quartéis, conventos, fábricas, hospitais etc.) que têm por função não apenas o produto do trabalho em termos materiais, mas também o desenvolvimento e a aplicação de “técnicas sempre minuciosas” que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo” (FOUCAULT, 2003, p. 120). Eis a forma de poder que caracteriza a sociedade disciplinar, ao que Foucault chamou de sociedade de vigilância ao trazer o modelo do *Panopticon* de Bentham como sendo a forma mais precisa de definir e de descrever “as formas de poder em que vivemos” (2009a, p. 86).

O panóptico refere-se a um edifício em forma de anel em cujo centro há uma torre. Nas extremidades do anel existem pequenas celas que dão tanto para o interior quanto para o exterior do anel, nas quais os sujeitos ficam alojados individualmente, de acordo com o objetivo da instituição – um operário executando sua função, uma criança aprendendo, um louco exercendo sua loucura, um

prisioneiro corrigindo-se etc. Do alto da torre, um vigilante observa cada cela, bem como as ações dos indivíduos nelas localizados. Não havendo nenhum ponto de sombra que pudesse bloquear o olhar do vigia, todas as ações poderiam ser controladas. O vigia, por outro lado, dada a estrutura da torre, não poderia ser visto por ninguém. O propósito desta arquitetura era que cada sujeito colocado nas celas tivesse que realizar suas tarefas da maneira mais correta possível durante todo o tempo, já que jamais teria a certeza de estar sendo vigiado ou não. Essa arquitetura elaborada por Bentham é a representação de uma sociedade e de um tipo de poder que vai exercer sobre os indivíduos uma vigilância constante, “sem interrupção e totalmente” (FOUCAULT, 2009a, p. 88).

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder – mestre-escola, chefe de cozinha, médico, psiquiatra, diretor de prisão – e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica [...] determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. [...] Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer. (Idem)

Tem-se, assim, na sociedade disciplinar, o exercício de um poder de um indivíduo sobre o outro. Um poder que tem como função maior o “adestramento”, que amarra as forças não para reduzi-las, mas as liga e as multiplica, utilizando-as num todo.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2003, p. 143) [grifo do autor].

Essa é uma forma de poder que age nas minúcias, atuando nos detalhes e que, aos poucos, vai se espalhando pelo todo, invadindo formas maiores, modificando mecanismos e impondo seus processos. É importante frisar que a disciplina é marca do nascimento da instituição escolar e que, embora a sociedade atual não apresente um caráter puramente disciplinar, práticas de disciplinamento ainda se fazem presentes na escola atual. Talvez de formas mais sutis, mas ainda assim um poder disciplinar, que classifica e hierarquiza os sujeitos e os saberes. Isso pode ser notado em vários excertos das reportagens analisadas como os que destacamos a seguir:

*Uma das funções do orientador escolar é **observar os detalhes** do cotidiano escolar (RNE-GE, ed. 002, 2009) [grifos nossos].*

***Devemos sondar o que cada um conhece** para determinar o que pode contribuir com o coletivo (RNE-GE, ed.002, 2009) [grifos nossos].*

Nota-se que, embora com uma roupagem contemporânea, a escola ainda é local de vigilância, onde cabe a um sujeito específico, com um saber específico, exercer um poder sobre uma coletividade, ao “observar os detalhes” ou “sondar o que cada um conhece”. Esse poder é disciplinar na medida em que esquadrinha cada um e, a partir de um saber que lhe é próprio, atua no exercício de um poder que determina o espaço de atuação do outro.

Seguindo na esteira de Foucault (2003), entendemos a escola inclusiva como uma instituição disciplinar marcada pelo pensamento moderno. Assim, é possível afirmar que seus pressupostos baseiam-se num desejo de ordenação e organização, o que pode ser aproximado daquilo que este autor chama de normalização disciplinar. Segundo ele,

[...] a normalização disciplinar consiste em primeiro colocar um modelo, um modelo ótimo que é constituído em função de certo resultado, e a operação de normalização disciplinar consiste em procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz. Em outros termos, o que é fundamental e primeiro na normalização disciplinar não é o normal e o anormal, é a norma (FOUCAULT, 2008, p. 75).

Na instituição escolar, de modo geral, esta normalização disciplinar se faz presente, e é por meio dessa prática que “analisa, decompõe, decompõe os indivíduos, os lugares, os tempos, os gestos, os atos, as operações” (Idem, p. 74). E é também por meio dessa prática que é possível demarcar quem é normal e quem é anormal. Assim, tanto na escola como em outras instâncias – como as prisões, os hospitais e as fábricas – é colocado em operação um conjunto de ações que buscam enquadrar cada indivíduo no seu lugar, demarcando os espaços e limites de cada ação.

Nesta perspectiva, é possível entender que a inclusão escolar possibilita um exercício de aproximação e conhecimento desses sujeitos anormais, de forma que seja possível discipliná-los, educá-los, governá-los. Incluí-los num sistema capaz de conduzir suas condutas, gerenciando seus corpos no sentido do bem e da ordem. Para tanto, ela lança mão de estratégias de normalização, constituídas a partir de um

conjunto de saberes que se articulam na intenção de descrever, classificar e categorizar estes indivíduos.

Procurando entender esse propósito de conduzir as condutas dos sujeitos da inclusão, buscamos as elaborações realizadas por Foucault em seu curso *Os Anormais*, ministrado no Collège de France, em 1975, no qual ele apresenta três figuras que constituem o domínio da anomalia: *o monstro humano, o indivíduo a ser corrigido e a criança masturbadora*. Para o estudo que aqui nos propomos, vamos nos ater a abordar o conceito de *indivíduo a ser corrigido* por nos possibilitar maiores aproximações com os sujeitos de inclusão que apontamos na escola atual.

Segundo Foucault (2002a), o *indivíduo a ser corrigido* é bem específico dos séculos XVII e XVIII e seu contexto de referência é a própria família – tanto no exercício de seu poder interno, quanto na gestão da sua economia – ou na relação desta com as instituições que lhe apóiam: a escola, a oficina, a rua, a igreja, a polícia etc. Por ser um fenômeno corrente, apresenta a característica de ser regular na sua irregularidade, pois se encontra sob o abrigo da norma, tornando difícil identificá-lo. Por este motivo, este indivíduo só é tomado como sujeito a corrigir quando todas as técnicas corriqueiras de educação, às quais ele é submetido, fracassam. “O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível” (FOUCAULT, 2002a, p. 73). Essa incorrigibilidade e a necessidade de corrigi-la exigem toda uma série de intervenções que vão servir de suporte a todas as instituições específicas para anormais no século XIX. “O indivíduo anormal do século XIX vai ficar marcado [...] por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais investida por aparelhos de retificação” (Idem, p. 75).

Pensando a partir deste conceito, fazemos algumas aproximações, sem pretender uma transposição, mas na intenção de cutucar nosso pensamento e provocar uma reflexão: seria possível pensar os sujeitos incluídos da escola inclusiva como sujeitos incorrigíveis e, portanto, alvo da intervenção de aparelhos de retificação? Se sim, poderíamos então pensar que as estratégias de assegurar a inclusão desses sujeitos na escola tratam-se muito mais de estratégias de normalização que de reconhecimento e aceitação da diferença?

Na esteira do que estamos discutindo, destacamos o excerto abaixo, que mostra o processo vivido por um sujeito diagnosticado autista cuja trajetória escolar

é marcada por diferentes formas de classificação e hierarquização. Questões como: se enquadra no grupo? Aprende como os demais? Parecem-nos intrínsecas neste relato, incitando-nos à reflexão:

Antes de entrar na escola em que está hoje, Matheus rodou por três vezes sem se encontrar. Na primeira, particular, a direção não soube lidar com ele. A mãe, [...], tentou uma escola especial, mas em pouco tempo concluiu que o filho não estava aprendendo. Partiu para a matrícula numa EMEI indicada pela fonoaudióloga que atende Matheus desde pequeno. Diante do histórico apresentado quando Matheus chegou à escola de Ensino Fundamental, Hellen (a professora) imaginou que ele poderia ter aprendido alguma coisa. "Eu o observava durante as aulas de leitura e o jeito como ele manuseava o livro, mexia a boca e colocava o dedo nas palavras e frases me fez perceber que ele sabia ler." (RNE-EE, 2009)[grifo no original].

A passagem acima mostra-nos o quanto a escola é consagrada como o espaço de classificação da normalidade. O fato de Matheus ter passado por diferentes lugares até "se encontrar" evidencia a existência de locais específicos para tipos específicos de sujeitos. Tal prática é a classificação da normalidade posta em funcionamento. É a prática de diferenciar o normal do anormal.

No curso *O Poder Psiquiátrico*, ministrado no Collège de France, no final do ano de 1973 e início de 1974, Foucault, ao fazer uma genealogia do poder psiquiátrico, aponta a escola como uma instituição importante na identificação dos sujeitos anormais. Na aula de 16 de janeiro de 1974, afirma:

É no fim do século XIX que o ensino primário generalizado vai servir de filtro, e as grandes pesquisas que ocorrerão no fim do século XIX sobre a debilidade mental se desenrolarão no meio escolar, isto é, é efetivamente às escolas que se pedirão os elementos da pesquisa. É com os professores que essas pesquisas serão feitas, é sobre a natureza e as possibilidades de escolarização que as questões vão se referir [...] nos anos de 1892-1893, uma pesquisa sobre a debilidade mental, ele [o pesquisador] se dirigirá aos professores e perguntará, para identificar os idiotas, os imbecis, os débeis, quais são as crianças que não acompanham devidamente a escola, quais são as que se fazem notar por sua turbulência e, enfim, quais as que não podem mais sequer frequentar a escola. (FOUCAULT, 2006a, p. 269)

Por outro lado, é à própria escola, mais especialmente à pedagogia, que é atribuída a função de oferecer os métodos de tratamento da anormalidade. "A terapêutica da idiotia será a própria pedagogia, uma pedagogia mais radical, [...], mas afinal uma pedagogia" (FOUCAULT, 2006a, p. 265). Essa terapêutica a que se refere Foucault pode ser evidenciada nos dias atuais por um campo específico da Pedagogia denominada Educação Especial, que se ocupa do Atendimento Educacional Especializado - AEE dos indivíduos com deficiências, transtornos globais

do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na escola inclusiva, tal campo vai atuar como suporte para professores e estudantes para a efetivação da inclusão.

Algumas falas das reportagens analisadas evidenciam isso:

Os professores que ainda têm dúvidas sobre as práticas pedagógicas que devem usar ganharam uma aliada: a professora da sala de recursos. (RNE-GE, ed. 008, 2010).

Essa integração [entre o trabalho do professor e do especialista] é fundamental para o processo de inclusão (RNE-GE, ed. 008, 2010) [acréscimo nosso].

Ele [o profissional da Educação Especial] informa a escola sobre os materiais a serem adquiridos e busca parcerias externas para realizar seu trabalho (RNE-EE, 2009) [acréscimo nosso].

Nesse movimento de definições de novos papéis e atribuições para os profissionais da educação inclusiva, não há como descartar a ideia de que as práticas de classificações e hierarquizações dos sujeitos e saberes são geralmente aceitas como parte do trabalho, como dadas, como naturais (VARELA, 2010). Esse reconhecimento intrínseco faz com que sua lógica de funcionamento seja aprofundada e assumida como saber pedagógico, torna possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturaliza e legitima as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. São essas relações de força e de dominação, assim como um saber pedagógico específico, que irão ditar onde e quando um sujeito poderá aprender, que vão definir o campo de atuação de uma dada ciência pedagógica a ponto de dizer quem é responsável por tal ação na escola.

No entanto, essas ações não se dão de forma aleatória. Elas são produzidas, exercidas e controladas constantemente. Nos trechos: "a escola define um plano para cada aluno e todos os professores que trabalham com ele fazem anotações durante o ano" ou "nos reunimos semanalmente e avaliamos o plano de ensino dos alunos com deficiência", das reportagens da Revista Nova Escola - Gestão Escolar (ed. 008, 2010), nota-se todo um movimento de produção de saberes sobre os sujeitos incluídos na escola. A constituição desse saber só se faz possível a partir da combinação de três instrumentos aos quais Foucault (2003) denominou como *olhar hierárquico*, *sanção normalizadora* e *exame*. Instrumentos, ou práticas, presentes em diferentes instituições disciplinares, as quais articuladas produzirão tipos específicos de saberes e de sujeitos.

O olhar hierárquico ou vigilância hierárquica consiste na prática de vigiar constantemente o indivíduo de forma que os olhares devem ver sem serem vistos. Trata-se de uma disposição dos corpos em um determinado espaço de forma a "permitir um controle interior, articulado e detalhado" (FOUCAULT, idem, p. 144). Assim, tornam-se visíveis os aspectos que não possam ser vistos com o intuito de transformar os indivíduos: "agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até ele seus efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los" (Ibidem). É pela vigilância constante que se faz possível a construção de saberes sobre os sujeitos. É a partir do exercício deste poder, a partir da vigilância, que é possível a produção de um saber. Saber e poder estão, assim, imbricados. Ao mesmo tempo em que se exerce poder, produz-se saber. No campo da educação, a produção de ciências pedagógicas vai possibilitar a atuação e o governo sobre os sujeitos a partir do desenvolvimento de saberes sobre estes. São as ciências pedagógicas que vão ditar as formas de atuação dos professores junto aos estudantes, que vão enquadrar os saberes em séries ou ciclos, que vão orientar quais saberes devem ser esperados em cada etapa de ensino e assim por diante.

Pelas disciplinas, são monitorados os tempos, os discursos, as maneiras de ser, as atividades, as sexualidades, os corpos dos indivíduos; são colocadas em ordem todo e qualquer comportamento/ação que escape da regra; são reduzidos os desvios pela exercitação contínua e repetida dos gestos; são gratificados os gestos corretos e punidos os demais; são classificados e hierarquizados os "bons" e os "maus" desempenhos. A esse conjunto de ações Foucault chamou de sanção normalizadora, definindo-a como uma "penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares". Essa sanção "compara, diferencia, hierarquiza, homogeniza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*" (2003, p. 153) [grifo do autor]. Ao dizer que a sanção normaliza, Foucault pretende afirmar que ela se faz a partir do estabelecimento de uma norma, de uma medida que permite avaliar e julgar, impondo a regra a todos que delas se afastam. De acordo com as reportagens analisadas, a função atribuída ao profissional da Educação Especial a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pode ser entendida segundo a lógica da sanção normalizadora. Ao tratar de uma das funções deste profissional, a Revista

Nova Escola Gestão Escolar diz que “ele pode atuar na sala comum de longe, observando se o material está sendo corretamente usado” e ainda afirma, a respeito dos professores da classe regular, que “quem souber se adaptar não correrá o risco de perder espaço” (RNE-EE, ed. 002, 2009). Tal postura pode ser identificada como uma prática de normalização, evidenciando uma sanção normalizadora.

Como terceiro elemento do bom adestramento, destacamos o exame, o qual foi pontuado por Foucault como um processo altamente ritualizado presente em todos os dispositivos disciplinares e que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as técnicas da sanção que normaliza. É um controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2003, p. 154). O exame não apenas sanciona um aprendizado, ele o sustenta por um ritual de poder sempre renovado. “O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (Idem, p. 155). A prática constante do exame nas escolas permitiu a emergência de uma pedagogia que funcionasse como ciência. Uma ciência que está imersa na lógica do poder que disciplina não por mecanismos repressivos, mas um poder que “deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem [...] a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões” (VARELA, 2010, p. 92). Assim, os processos de aprendizagem, embora imersos em relações de poder e de saber, se estruturam de tal forma que pareçam naturais aos indivíduos e os resultados de suas aprendizagens são atribuídos aos seus próprios esforços.

Na escola inclusiva, uma prática de exame comum se dá na relação entre os profissionais da educação especial e os professores da sala de aula regular. Ao dizer que cabe ao especialista “oferecer permanentemente à equipe pedagógica e a todos os funcionários [...] as informações necessárias para que possam exercer o papel de agentes da socialização” (RNE-GE, ed. 002, 2009), afirma-se que é este profissional que colocará em exame aquilo que os demais deverão fazer. Ao ser o especialista da Educação Especial, o sujeito autorizado a orientar e, de certa forma, conduzir a conduta dos demais professores, observando e avaliando se esta conduta é

adequada ou não, temos aí uma forte aproximação com o que Foucault (2003) chamou de prática de exame.

Como vemos, muitas das ações que temos nas escolas, e muitas das verdades que produzimos sobre os sujeitos, têm fortes marcas das estratégias de formação de uma sociedade pautada na disciplina, na ordem, na organização. Uma sociedade que põe sob a responsabilidade de um olhar específico, o olhar do especialista, o poder de vigiar o outro, de conduzir a conduta do outro, uma vez que a ele cabe o saber. Um saber que é produzido a partir de uma relação de poder, uma relação de poder-saber, que quanto mais se estreita, mais refinada e eficaz se torna.

Considerações finais

Ao longo do artigo, buscamos evidenciar o quanto o aparato discursivo que sustenta a maquinaria da escola inclusiva na atualidade traz fortes marcas dos elementos que constituíram a escola moderna a partir do século XVII. Ao investigar o material empírico que tomamos para este estudo, notamos que muitos aspectos que configuram a escola atual têm aproximações com o que fora proposto por Comenius em sua *Didactica Magna* enquanto ideal de educação para a solidificação da sociedade Moderna. Identificamos também a presença de práticas e estratégias de organização e disciplinamento, tanto dos corpos, quanto dos saberes, que apontam marcas características de uma sociedade disciplinar.

Nesse sentido, arriscamo-nos a afirmar que esta instituição escolar que vemos formar sujeitos para atuarem em nossa sociedade está intimamente ligada àquela que se constituiu no século XVII. Notamos que o funcionamento da escola de nossos dias ainda é disciplinar, uma vez que ainda temos um grupo de alunos destinado aos cuidados de um especialista, cuja função é ver no detalhe cada um desses sujeitos e, assim, produzir saberes sobre ele. E os saberes produzidos nesta relação vão produzir outras formas de disciplinamento cada vez mais sutis e mais eficazes. Tais ações se dão sempre no intuito de adestrar, disciplinar e, em última instância, governar os sujeitos.

A estreita relação entre a escola moderna do século XVII e a escola moderna da atualidade se deve, em grande parte, ao solo positivo que abriga estes dois momentos históricos: a Modernidade. É ela, com seus pressupostos, determinando

modos de vida, que nos direciona e auxilia, decisivamente, para nossa forma de ver, ler e narrar o mundo ocidental. Evidentemente, as roupagens, a visibilidade, a consistência é outra do que aquela do início de sua constituição; mas ainda é de Modernidade que estamos falando...

Assim, encerramos esta escrita com uma inquietação: é possível pensar a escola que chamamos de inclusiva como sendo uma *escola moderna inclusiva*? Que fiquem as pistas, os rastros evidenciados nesse artigo como uma possibilidade de pensar o pensamento e, na esteira de Foucault, cutucar nossas mais sólidas verdades.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621 - 1657). Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte digital, 2001. Acessado em 26 de julho de 2013.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009a.

_____. *Segurança, Território, População*: curso no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *O Poder Psiquiátrico*: curso no Collège de France (1973 - 1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. 27ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. *Os Anormais*: curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.87-96.

REVISTA Nova Escola - *Edição Especial*, julho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - *Gestão Escolar*. ed. 008, junho/julho 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/008.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - *Gestão Escolar*. ed. 003, agosto/setembro, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/003.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - *Gestão Escolar*. Ed. 002, junho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/002.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

ARTIGO 2

ENTRE LEIS, DECRETOS E RESOLUÇÕES... A INCLUSÃO ESCOLAR NO JOGO NEOLIBERAL⁸

AMONG LAWS, DECREES AND RULINGS... SCHOOL INCLUSION IN THE NEOLIBERAL GAME

Resumo: Este artigo tem como objetivo 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. 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 correnteza, discutimos também os conceitos de identidade e diferença. As análises realizadas apontam a inclusão como um imperativo da governamentalidade neoliberal, que visa a 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. Analyzes indicate inclusion as an imperative of neoliberal governmentality, which is aimed to maintain the highest number of individuals in the market network.

Key words: Governmentality; School inclusion policies; Foucault studies.

Introdução

O ano de 1996 constituiu-se num marco para a educação brasileira com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9.394/96. Entre outras disposições, destaca-se nesta lei o enfoque até o momento não claramente mencionado para a Educação Especial. A partir daí, uma série de outros documentos passou a ser divulgada pelo Governo Federal no intuito de normatizar os processos de inclusão escolar no Brasil.

Este artigo é produto de uma pesquisa mais ampla que tem como problema analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Para este artigo, nos propusemos a realizar uma análise dos textos dos documentos legais que tratam da inclusão escolar, mapeando as enunciações que tornam potentes os

⁸Artigo encaminhado para avaliação na Revista Diálogo Educacional.

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, que ditam as formas de atuação da escola inclusiva?

Com o intuito de esclarecer de que forma lidamos com o material empírico (os documentos legais sobre inclusão escolar no Brasil desde 1996 até a atualidade), 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 iluminista de fazer pesquisa. Isso porque, ao contrário do pensamento positivista, o 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 de tomar como ponto inicial unidades já inteiramente formadas, desmantelá-las e remontá-las. Em *A Arqueologia do Saber*, explica:

[...] aceitarei os conjuntos que a história me propõe apenas para questioná-los imediatamente; para desfazê-los e saber se podemos recompô-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 nele medir quem se encaixa 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” (idem).

Traçar os caminhos de uma pesquisa, na perspectiva foucaultiana, requer manter-se no nível do dito. O que interessa aqui é que “alguém disse alguma coisa em um dado momento” (ibidem, p. 255). O dito pode ser entendido ou chamado de enunciação. Assim, as enunciações são todas as “coisas ditas” sobre algo, no caso de nossa pesquisa, sobre a inclusão escolar. Neste artigo, nos restringimos aos ditos ou às enunciações proferidas pelos textos legais, pelos documentos oficiais que normatizam a inclusão. Ao analisar tais enunciações, buscamos remontar todo um cenário social, histórico, político e econômico, entendendo-os como condições 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, pusemos-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, cutucadas pela ideia de que a inclusão é muito mais do que uma questão de direitos humanos (SÁNCHEZ, 2005).

Vale destacar que, ao pensar a educação inclusiva na atualidade, voltamos nosso olhar para a história deste movimento, não pela cronologia dos fatos, mas com

o intuito de entender as diferentes facetas da inclusão escolar. Assim, ao olharmos os documentos sobre inclusão escolar divulgados pelo Ministério da Educação desde o ano de 1996 até a atualidade, fazemos uma análise de como o movimento pela educação inclusiva no Brasil pode ser também entendido como um imperativo neoliberal para a manutenção de todos nas redes do mercado (LOPES, 2009).

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

Com esses contornos iniciais, passemos a mapear alguns conceitos necessários para olhar os materiais empíricos colocados sob suspenso neste artigo. Nosso 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, 2002). 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 a partir do cumprimento de certas normas, regras e medidas que se tornam naturalizadas através 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” (idem, p. 8). Esta é uma forma de conceituar poder, a partir 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 uma 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” (idem, ibidem).

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 a partir do 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 “aquilo” que não somos. Assim, identidade e diferença são conceitos coexistentes no campo cultural e social.

Outro aspecto, ainda sobre identidade e diferença: 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” (p. 81). Um poder que inclui ao mesmo tempo em que exclui; que aponta quem fica dentro e quem fica fora; que marca, define, determina posições-de-sujeito; que divide, classifica e hierarquiza grupos; e que normaliza.

Normalizar, no sentido foucaultiano do termo, é, talvez, uma das maiores premissas do pensamento moderno. A norma, ao mesmo tempo em que individualiza os sujeitos, torna-os comparáveis entre si. Segundo Ewald, 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 (1993, p. 86).

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 nada estar do lado de fora da norma. E é a partir das classificações que é possível apontar o normal e o anormal. 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 (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 a todos no espaço da escola, vem sendo fortemente defendida, seja pelos documentos legais, seja

pelos programas educativos do Governo Federal⁹. A esse 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]¹⁰. Ao nomear especificamente qual 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 aqui uma prática de normalização que classifica os sujeitos, colocando-os em uma determinada posição, na 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 a partir das estratégias de manutenção da população, de gerenciamento do risco, é esperado que os sujeitos passem a se autorregular. A partir de artefatos que extrapolam o âmbito da escola, sejam eles as propagandas publicitárias, as campanhas políticas, as entrevistas e a mídia de forma geral, nos são ensinadas formas de autogerenciamento, para que seja possível, por nós mesmos, criar novas condições de nos mantermos no jogo. Na próxima seção, problematizaremos o movimento pela inclusão, apontando-o como uma estratégia neoliberal de gerenciamento do risco da população, 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,

⁹ Podemos citar, por exemplo, os Programas: Brasil Alfabetizado, Caminho da Escola, Desenvolvimento da Educação Especial, entre outros. Ver mais em: BRASIL. Presidência da República. *Catálogo de Programas do Governo Federal destinado aos Municípios*. Brasília: MP, 2008.

¹⁰ Optamos por colocar os excertos dos materiais empíricos desta pesquisa em itálico para destacá-los das demais citações.

mas também no contexto mundial. Dentre as reuniões internacionais que se propuseram a discutir os direitos à educação, destaca-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. Entre elas destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394/96; a Resolução CNE/CEB nº 2/01 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; o Decreto nº 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 nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além destes documentos, embora não se constituam como objeto de análise deste artigo, cabe salientar a existência de outras publicações do Ministério da Educação como a coleção “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”, com 10 fascículos; a “Revista Inclusão”, que conta com 08 exemplares até o momento; e a coleção “Indagações sobre Currículo”, com 05 cadernos; os quais apresentam artigos, entrevistas, entre outros tipos de textos cujo argumento central é a necessidade/possibilidade da inclusão escolar.

A análise da legislação citada permitiu perceber um deslocamento nas formas de atendimento dispensadas pela Educação Especial, bem como no 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 nº 9.394/96 – define novas normatizações para a educação no Brasil. Entre estas normatizações, destacamos a redação do capítulo V, artigo 58, que trata especificamente das atribuições para a Educação Especial. De acordo com o texto,

ela 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 este atendimento.

Ao situar o local do atendimento – na **rede regular de ensino** – a lei aponta a instituição em que o mesmo 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-portadores¹¹, ou seja, marca-se aqui 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).

O que queremos enfatizar com essa consideração sobre identidade e diferença é que a aparente ingênua nomeação dos sujeitos como portadores de necessidades especiais (e como não-portadores), traz consigo uma rede de relações de poder que marcam posições-de-sujeitos, em que a identidade, que neste caso são os não-portadores, é a identidade “natural”, desejável” (Idem, p. 83). Nesse sentido, a partir dos estudos foucaultianos, podemos problematizar que os *portadores* são os anormais e os não-portadores, os normais.

Em outro documento: a Resolução CNE/CEB nº 02/01, em seu Art. 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 aqueles que “durante o processo educacional apresentarem dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares” estando, ou não, “vinculadas a uma causa orgânica específica” (BRASIL; 2001) [grifos nossos]. Segue aqui válida a ideia de identidade e diferença, apesar da sutileza com que estas

¹¹ Utilizamos o termo “portadores” por ser uma expressão usada no documento analisado.

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 até aqui 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 cutuca 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, este 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 9.394/96 e pela Resolução CNE/CEB nº 02/01, a partir das 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 (2002a) 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, 2002a, 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 aqui 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 estas afirmações.

A respeito da expansão do compromisso com os processos de inclusão, o Capítulo Do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, no seu artigo 1º, define que o Compromisso reside na “**conjugação 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 governo 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 inculcada, 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) [grifo nosso].

Aqui, 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 esta

“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” (idem). Porém, vale mencionar que esta 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 (2008), assim como o Decreto nº 7.611/11, 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.

Nesta 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 com o 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 pelo maior tempo possível.

A inclusão pela lógica neoliberal

Ao iniciar esta seção, antes de tratarmos especificamente da inclusão como um imperativo do Estado governamentalizado neoliberal, faz-se necessário abordar alguns conceitos fundamentais para nos situarmos neste estudo. Assim, a partir deste momento, aprofundaremos a discussão sobre diferentes artes de governar que

conduziram os sujeitos ao longo da história e que constituíram o que Michel Foucault chamou de governamentalidade.

Na aula de 22 de fevereiro de 1978, no *Collège de France*, Foucault, ao tratar do poder pastoral, anuncia: “o pastorado esboça, constitui o prelúdio do que chamei de governamentalidade” (2008, p. 243). Ao fazer tal afirmação, Foucault aponta dois aspectos desse tipo de poder: 1- o pastorado põe em funcionamento não apenas o princípio da salvação, da lei e da verdade, mas instaura “sob a lei, sob a salvação, sob a verdade, outros tipos de relações” (idem); e 2- o pastorado, por sua forma de atuação sobre os indivíduos, constitui um tipo específico de sujeito, “um sujeito que é sujeitado em redes contínuas de obediência, [...] que é subjetivado pela extração da verdade que lhe é imposta”. (idem). Com isso, podemos entender que o poder pastoral vai além de conduzir os sujeitos para a salvação pela divulgação da lei e da verdade. Ao pastorado pode ser atribuída a sujeição dos sujeitos a relações que se estabelecem entre eles a partir da submissão desses sujeitos ao dito pela lei, pela verdade e para a salvação.

É importante ressaltar que o poder pastoral é um tipo de poder que não esteve vinculado a aspectos políticos. Ele se inicia num “processo pelo qual uma religião [...] se constituiu como Igreja [...], como uma instituição que aspira ao governo dos homens em sua vida cotidiana” (FOUCAULT, 2008, p. 196). É um poder que se exerce sobre uma massa de indivíduos em movimento e seu lema é salvar a todos e a cada um. Cabe ao pastor orientar suas ovelhas e manter seu rebanho no caminho reto. Caso alguma ovelha se perca do rebanho, é função do pastor resgatar a ovelha perdida e garantir a salvação de todos. A salvação do rebanho é antes de tudo a salvação do próprio pastor.

Concomitante à atuação do poder pastoral, no campo político vigorava a teoria da soberania. Tratava-se de um poder centralizador focado no soberano e no problema da monarquia. O foco de ação e de preocupação do soberano estava no território, sua extensão e seus limites. O direito de vida e de morte da população pertencia à vontade do soberano. O soberano só exercia poder sobre a vida dos indivíduos porque podia decidir sobre sua morte. É um poder negativo sobre a vida, um poder da espada que “faz morrer e que deixa viver” (FOUCAULT, 2005).

No final do século XVI, 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; de uma arte de governar para uma economia política.

Em meados do século XVIII, em que as práticas de governo da população se davam preferencialmente por estratégias disciplinares, a ciência política europeia almejava uma sociedade totalmente administrada. No entanto, o Estado enfrenta uma série de fatores internos possuidores de uma ordem própria, além de mecanismos de autorregulação que impediam a realização do sonho de administração total (ROSE, 1996). Surge então o liberalismo, enquanto 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 governo, os sujeitos eram vistos como participantes ativos do governo e, para isso, as estratégias liberais dependiam de instituições disciplinares capazes de produzir sujeitos 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 maior 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” (idem).

Na segunda metade do século XX, há um desdobramento do liberalismo na Alemanha e nos Estados Unidos, a partir do qual as novas tendências 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 aqui 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); enquanto no neoliberalismo esse princípio é dado pelo constante estímulo à competitividade.

Porém, a necessidade de impulsionar a produção durante a Segunda Guerra Mundial, especialmente nos Estados de base capitalista, o *welfare state* na Europa, promove uma série de garantias aos trabalhadores que mostrassem condições de trabalho, de forma que a produção não fosse ameaçada. Muito mais do que uma consciência estatal de reconhecimento do esforço dos trabalhadores, essa prática visava à garantia da manutenção da produção. No entanto, ao final da década de 1980, o declínio do *welfare state* provoca uma mudança no cenário econômico mundial e “os Estados capitalistas diminuem os investimentos nas condições de segurança social, passando a incorporar práticas do neoliberalismo” (idem).

Uma das principais diferenças do liberalismo para o sistema neoliberal está no tipo de sujeito que estes precisam formar para manter o mercado em movimento. Se no liberalismo a aposta era no livre-comércio, na lógica neoliberal a ênfase é na competição. Nesse sentido, o interesse do sistema neoliberal é em uma forma de governo 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 aqui nos propusemos – a inclusão escolar no jogo neoliberal – compartilhamos com Lopes 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” (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” (Idem).

No entanto, os processos tanto de inclusão, quanto de exclusão não são naturais como podem nos parecer. Ao contrário, estes são invenções sociais, datadas dos séculos XVI e XVII. A esse respeito, Michel Foucault trata nos cursos *Os anormais* (2002a) e *Segurança, Território, População* (2008) sobre os processos vivenciados na Idade Média com a prática de exclusão dos leprosos e, mais tarde, aquilo que ele denomina de prática de inclusão dada pela peste. O autor utiliza-se destes 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, 2002, p. 59-60).

Em suas análises, Foucault examinou dois acontecimentos históricos que o possibilitaram entender como diferentes tecnologias de poder estruturaram a sociedade ocidental nos séculos XVI e XVII. Trata-se das práticas de exclusão dos leprosos e das práticas de inclusão como reação à epidemia de peste. A utilização desses exemplos – de 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. Estas tecnologias, ao contrário do que possa parecer, frente nossa tendência a um pensamento linear, não se sobrepõem uma a 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 controle da sociedade, no sentido de saber quantas pessoas pegaram a doença, com qual idade, quais as lesões causadas, quais riscos corriam os indivíduos 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.

Esta forma de governo, 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 como estratégias biopolíticas.

Apoiado no biopoder enquanto 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, estas 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 governo 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); 2), embora em diferentes níveis de participação, “todos devem estar incluídos” (Idem, 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, através 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. A esse exemplo, é possível citar o Plano Brasil sem Miséria, Ação Brasil Carinhoso, Bolsa Família, Vale-Gás, Pró-Uni, Fome Zero¹², 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 através de ações e programas governamentais que colocam 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, que ditam as formas de atuação da escola inclusiva. Nesse sentido, verificamos algumas das facetas que compõem a maquinaria escolar nos dias atuais, olhando 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 estas estratégias de poder não devem ser entendidas como negativas. Para ele, com 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

¹² Estes são benefícios concedidos pelo Governo Federal através do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, que auxiliam famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza. Têm como objetivo assegurar o direito humano à alimentação adequada, promovendo a segurança alimentar e nutricional e contribuir para a conquista da cidadania pela população mais vulnerável (BRASIL, 2013).

capturam, por outro lado, usufruir destas estratégias nos é vantajoso. Ao mesmo tempo em 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” (Idem, 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 delineararam 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 que traz como propósito 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). 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. *Bolsa Família*. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Disponível em: <http://www.mds.gov.br>. Acesso em 09 jun 2013.

_____. *Decreto nº 7.611/11*. Secretaria de Educação. MEC, 2011.

_____. *Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2008.

_____. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007.

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução nº 2/01. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2009.

_____. *Segurança, Território, População*: curso no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Os Anormais*: curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

LOPES, Maura Corsini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo José da (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. 1. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2013, p. 283-298.

LOPES, Maura Corsini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In LOPES, Maura Corsini, HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão Escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC*: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece. Novo Hamburgo, 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Novo Hamburgo, 2010.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales "avanzada": del liberalismo al neoliberalismo. In.: *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la Cultura*. Barcelona: Archipiélago, 25-41, Verano, 1996.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, n. 1, p. 07-18, out. 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In _____ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 73 - 102

UNESCO. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun. 2013.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 34, p. 83-94, setembro/dezembro 2009.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105 - 118

_____. 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.

ARTIGO 3

PROFISSÃO PROFESSOR: MODOS DE GERENCIAR A DOCÊNCIA EM TEMPOS DE INCLUSÃO¹³

THE TEACHING PROFESSION: SOME WAYS OF MANAGING TEACHING IN TIMES OF INCLUSION

Resumo: Este artigo busca investigar como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade. Tem como perspectiva teórico-metodológica algumas ferramentas da Análise do Discurso em Michel Foucault, operando especialmente com os conceitos de enunciação, enunciado, discurso e governamentalidade. Utiliza como objeto de análise reportagens da Revista Nova Escola (2008-2013) para mapear em seus ditos as enunciações que remontam o enunciado de *professor-inclusivo*, evidenciando o quanto o mesmo dá a ver o discurso da inclusão escolar em nossos dias. As análises provocam pensar o professor da escola inclusiva como um profissional cujas características sejam principalmente a flexibilidade, a dinâmica, a tolerância, a criatividade, ou seja, tudo o que se espera de qualquer outro profissional no contexto da lógica de governo pautada no neoliberalismo.

Palavras-chave: Governamentalidade Neoliberal; Inclusão Escolar; Profissão Docente.

Abstract: In this paper we investigate how the figure of the teacher is represented in the current inclusive schools. Our theoretical-methodological perspective is based on some tools for discourse analysis of Michel Foucault, by operating especially with the concepts of statement, enunciation, discourse and governmentality. Articles from the magazine Nova Escola (2008-2013) were used as the object of analysis, in order to map those statements which recall the enunciation of inclusive teacher, evidencing how much it shows school inclusion discourses nowadays. The analyses provoke us to think inclusive school teachers as professionals whose characteristics would mainly be flexibility, dynamics, tolerance, creativity, ie, everything that is expected from any other professional in the context of the government logic based on neoliberalism.

Keywords: Neoliberal Governmentality. School Inclusion. Teaching Profession.

Introdução

Nas duas últimas décadas, as discussões a respeito da inclusão escolar têm se mostrado um tanto aumentadas. Embora ainda envolvida por certa polêmica, especialmente entre os professores que alegam não terem sido devidamente preparados para atender os alunos especiais, a inclusão é uma realidade nas escolas; e, mais que isso, um imperativo da lógica de governo neoliberal¹⁴.

Tomadas por estas discussões, lançamo-nos na escrita deste artigo que objetiva investigar como é representada a figura do professor na escola inclusiva da atualidade. Para isso, utilizamos como aporte teórico-metodológico algumas ferramentas da Análise do Discurso em Michel Foucault as quais julgamos interessantes para a problematização do material empírico selecionado. Cabe

¹³Artigo a ser submetido para Avaliação à Revista Contrapontos.

¹⁴ Tratamos do conceito de governo neoliberal mais adiante neste texto e no Artigo 2 desta Dissertação.

destacar que este artigo é resultado de uma pesquisa mais ampla que tem como objetivo geral analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva.

Como *corpus* discursivo deste estudo, elegemos algumas reportagens da Revista Nova Escola (RNE) no período de 2008 a 2013. Esta escolha deu-se por se tratar de um periódico de ampla circulação nos espaços escolares, apresentando-se nas versões física e online. A RNE tem como público-alvo professores, gestores em educação e estudantes da área. Seu conteúdo organiza-se em seções específicas, orientando diferentes aspectos relacionados à educação. Além disso, a mesma se destaca por divulgar tanto aportes teóricos, quanto práticos, dentre os quais podemos citar as diferentes concepções pedagógicas, os roteiros para planejamento de aulas, os relatos de atividades e de experiências e as intervenções pedagógicas exitosas, apontando-os como caminho para o sucesso da prática pedagógica em todas as disciplinas.

A página da revista na internet apresenta diversas possibilidades de acesso a conteúdos educacionais variados (vídeos, blogs, jogos, fotos, planos de aula, entre outros) assim como um link para visualização das edições impressas. Além do site oficial, a referida publicação conta com ampla circulação nas redes sociais – Facebook e Twitter. No Facebook, o item “Sobre” apresenta as seguintes informações: “Nova Escola é a maior revista de Educação do país. Tem como objetivo contribuir com a formação de professores e ajudar a melhorar a Educação Básica no Brasil” (FACEBOOK/WEB 2013). A RNE circula no Brasil desde março de 1986; é uma publicação da Fundação Victor Civita, uma entidade criada em 1985, sem fins lucrativos. Percebe-se sua popularidade pelo número expressivo de registros nos campos “curtiram” e “falando sobre isso”, 280.249 e 32.537, respectivamente. No Twitter, foram registrados 56.969 seguidores. Estas informações cutucam-nos a pensar que os ditos veiculados pela revista constituem-se em verdades que produzem o campo educacional, dada sua legitimidade e a ampla circulação entre os profissionais da educação em nosso país.

Para acessarmos o material empírico que constitui o *corpus* discursivo de nossa investigação, procedemos da seguinte forma: inicialmente, mapeamos a

versão online da revista pela possibilidade mais ampla de acesso. No sítio eletrônico, no link “Edições Impressas”, obtivemos cada edição a partir do ano de 2006, sendo permitida a navegação pelo conteúdo interno de todos os exemplares. Ali, usamos como segunda etapa da busca o acesso aos sumários de todas as edições, procurando as manchetes que tratavam de inclusão escolar, além dos números de Edição Especial sobre Inclusão; neste caso, 2 exemplares. Nisto foram totalizadas 25 reportagens. Como nosso objetivo é problematizar a discursividade produzida após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), visto que tal documento mobiliza as escolas frente à extinção das classes especiais e impulsiona a inclusão dos alunos especiais nas classes comuns, optamos por fazer um recorte a partir desta data.

Curiosamente, no ano de 2008, não há nenhuma referência à inclusão nas reportagens da RNE. Assim, a primeira reportagem que integra o *corpus* empírico de nossa análise é de abril de 2009, por ser esta a primeira edição após a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva a tratar da temática que é recorte desta pesquisa. Sendo assim, o estudo consta de 21 reportagens apresentadas no período de janeiro de 2008 a maio de 2013, totalizando cinco anos de publicações.

Após mapearmos as reportagens, tendo como ponto de partida suas manchetes, passamos à análise do material propriamente dito. De acordo com as pistas deixadas por Michel Foucault (2010) sobre a Análise do Discurso, procuramos nos manter no nível do dito, entendendo-os como enunciações proferidas sobre determinado acontecimento que, articuladas, irão compor enunciados específicos de um objeto discursivo. Estes enunciados, embora possam emergir de diferentes campos do saber, se sustentam mutuamente, colocando em funcionamento certos discursos. Neste artigo, apontamos, a partir das análises realizadas, que o Discurso da Inclusão Escolar se sustenta, entre outros, pelo enunciado *Professor-inclusivo*, assim nomeado por nós. A intenção deste artigo é problematizar este enunciado, evidenciando o quanto ele dá a ver o discurso da inclusão escolar na atualidade.

Para que nossa proposta de pesquisa possa ficar mais evidente ao leitor, passaremos nas próximas linhas a discutir os fundamentos teórico-metodológicos

que nos orientam, abordando o entendimento de enunciação, enunciado e discurso, esclarecendo, assim, de que forma operamos com os dados da pesquisa.

Delineamentos Metodológicos: a Análise do Discurso em ação

Como já anunciamos, assumimos como perspectiva teórica os estudos do filósofo francês Michel Foucault que, ao romper com a lógica cartesiana de fazer pesquisa, desenha os caminhos de suas investigações no decorrer do próprio processo. Foucault parte de uma situação, fato, acontecimento para desmantelá-lo e remontá-lo, procurando entender as condições de possibilidade que permitiram a tal fato se dar de uma determinada forma e não de outra.

Nesta perspectiva, não estamos em busca de desvelar algo que tenha, porventura, ficado subentendido ou mascarado nos textos analisados. O que nos interessa é manter as análises no nível do dito. O que nos importa é o que de fato foi dito, escrito, narrado. Em *A Arqueologia do Saber*, Foucault destaca que “certamente os discursos são feitos de signos, mas o que fazem é mais do que utilizar esses signos para designar coisas. É esse *mais* que os torna irreduzíveis à língua e ao ato da fala. É esse ‘mais’ que é preciso fazer aparecer e que é preciso descrever” (2010, p. 55) [grifos do autor].

O que o filósofo nos ensina é que não há palavra que preceda às coisas ou coisa que preceda às palavras. Palavras e coisas se fazem, tomam sentido no ato da fala. No caso de nossa pesquisa, aquilo que pronunciamos, compartilhamos, lemos, produzimos a respeito da inclusão escolar, vai, a cada momento, alimentando e constituindo este discurso. Daí a importância de pensarmos nossos próprios pensamentos e entendermos o que, afinal, estamos produzindo acerca deste campo do saber.

As enunciações são as coisas ditas ou as imagens apresentadas. A recorrência desses ditos que – mesmo que em diferentes momentos e diferentes contextos – remetam a um mesmo ponto, forma um conjunto de enunciações que Michel Foucault (2010) chamou de *enunciado*. Os enunciados são também coisas ditas, porém num nível mais complexo que as enunciações. Para que se constitua como um enunciado é preciso que seja reconhecido em três aspectos: Quem fala? De onde fala? Para quem fala? Ou seja, o status de quem fala, de que lugar fala e a quem se

destina esta fala. Uma fala precisa, para ser um enunciado, ter significado, sentido, efeito em uma sociedade. Assim, os enunciados são raros, e se um enunciado é válido em determinado contexto, em outro talvez não o seja. Se tomarmos o enunciado de *Professor-inclusivo* no contexto da Educação do início do século passado, por exemplo, possivelmente este não teria sentido para a sociedade daquele momento histórico.

Retomando o raciocínio da composição da Análise do Discurso, podemos dizer que diferentes enunciados compõem o que chamamos de *discurso*. Um discurso é a reunião de diferentes enunciados que convergem para um mesmo objeto discursivo e que são tensionados por relações de poder. Um discurso não se sustenta sozinho, ele precisa estar em relação com outros discursos e fazer parte de uma mesma formação discursiva. Só podemos pensar a necessidade/possibilidade de inclusão escolar porque a contemporaneidade está imersa em uma lógica que nos permite pensar, seja pelo viés político, cultural ou social, que todos os indivíduos têm direito à igualdade de acesso à Educação, por exemplo.

Por isso, dizemos que um discurso é sempre temporal e histórico; que se sustenta dentro de um contexto e uma época específica. Em outros contextos e outras épocas, o discurso não será o mesmo. Ao fazer uma retomada do que conceituou como discurso, Foucault afirma que

[...] ele [o discurso] aparece como um bem – finito, limitado, desejável, útil – que tem suas regras de aparecimento e também suas condições de apropriação e de utilização; um bem que coloca, por conseguinte, desde sua existência (e não simplesmente em suas “aplicações práticas”), a questão do poder; um bem que é, por natureza, o objeto de uma luta e de uma luta política (2010, p. 136-137) [grifo do autor]

Nesse sentido, apontamos o Discurso da Inclusão Escolar como um imperativo do nosso tempo. Um discurso que se mantém em relação com outros, como os discursos político, científico, educacional, dos direitos humanos. Remontar as enunciações e dar a ver o enunciado de *professor-inclusivo* que auxilia na sustentação do Discurso da Inclusão Escolar pela ótica da Revista Nova Escola é o que nos propusemos a fazer aqui. Passaremos a isto, então.

Professor-inclusivo: o profissional da docência produzido na lógica neoliberal

Conforme anunciado anteriormente, durante nossa investigação, fizemos a análise de reportagens sobre inclusão escolar na Revista Nova Escola e, dentre os diferentes ditos ali apresentados, pudemos agrupar um conjunto específico de enunciações que remetiam ao tipo de profissional necessário para atender à demanda da escola atual. Trata-se de um professor capaz de “gerenciar as situações cotidianas” (RNE, ed. 224, 2009) da escola inclusiva. Nesta pesquisa, nosso objetivo foi remontar um conjunto de enunciações, compondo, assim, um enunciado dentro do Discurso da Inclusão Escolar. Dessa forma, o enunciado que aqui iremos discutir é o de *professor-inclusivo*, buscando situá-lo no contexto histórico contemporâneo e entender suas relações com a produção de verdades sobre a educação na atualidade.

Os excertos sobre o perfil do professor extraídos das reportagens provocam-nos o pensamento de que, embora o foco da escola inclusiva seja o atendimento aos estudantes com necessidades educativas especiais, o que vai fazer a roda da maquinaria da inclusão girar é a ação do professor. Destacamos o excerto a seguir que corrobora esta ideia: “Quando se tem clareza de que cada estudante é único e que é preciso oferecer diferentes estratégias para atender às necessidades de cada um, ensinar alguém com deficiência passa a ser somente mais uma tarefa docente” (RNE, ed. 239, 2011). É o professor quem, de acordo com a enunciação acima, fará – ou não – acontecer os processos de inclusão.

Organizamos os excertos em grupos pela ideia por eles apresentadas e obtivemos algumas características do perfil esperado de um *professor-inclusivo*. No discurso da RNE este sujeito deve ser: compreensivo, tolerante, criativo, dinâmico, observador, ousado, investigativo, flexível, estudioso; ter espírito de equipe; romper com práticas tradicionais; ter uma nova postura e; perceber-se como responsável pelo sucesso – ou fracasso – da inclusão (ed. 223, 2009; ed. 231, 2010; ed. 246, 2011; ed. 249, 2012).

Ao olharmos para o material empírico com as lentes teórico-metodológicas dos estudos foucaultianos, especialmente com a ferramenta da governamentalidade, podemos entender o quanto este novo professor está, querendo ou não, a serviço das exigências impostas pela lógica neoliberal. Para melhor evidenciar ao leitor nossas reflexões, trataremos, mesmo que brevemente, do entendimento de

governamentalidade e neoliberalismo¹⁵ para então aprofundar as discussões do enunciado de *professor-inclusivo* no contexto atual.

O termo governamentalidade foi tratado por Michel Foucault (2008) quando, em suas pesquisas, buscava entender as práticas de gerenciamento da população. Em linhas gerais, governamentalidade refere-se à forma de governo/condução do corpo populacional de uma dada sociedade, a fim de que se garanta a redução dos riscos para a própria população. Na lógica do neoliberalismo, a governamentalidade, além de buscar a diminuição do risco social, dar-se-á também no sentido de minimizar o envolvimento do Estado, uma vez que se trata de um 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” (LOPES, 2009, p. 154).

Dessa forma, um dos principais objetivos do Estado neoliberal governamentalizado é proporcionar condições para que a população se autogerencie, se autogoverne, estando, ao mesmo tempo, inserida e atuante nas tramas do mercado. Segundo Lopes,

[...] dentro do neoliberalismo, como forma de vida do presente, certas normas são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, como também de criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado (2009, p. 155).

Nesse viés, várias ações são disponibilizadas aos sujeitos para que se permitam capturados pelo sistema, interpelados pelas estratégias de sedução e tornem-se partícipes dos jogos de mercado. Entre essas ações, podemos citar os programas de assistência do Governo Federal, nas mais diversas áreas, e ainda as políticas de inclusão social de forma geral. Neste artigo, no entanto, nos propusemos a discutir o que se refere à inclusão escolar.

Com a centralidade da educação inclusiva a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), se efetiva no Brasil uma nova característica das salas de aula. Os sujeitos que antes deste documento *poderiam* estar incluídos nas classes comuns, após esta data *devem* estar incluídos. Tal deslocamento impulsiona um repensar e refazer pedagógicos, os quais

¹⁵Os conceitos de governamentalidade e neoliberalismo foram mais densamente discutidos no Artigo 2 desta dissertação.

são atribuídos ao professorado. A esse respeito, Fernanda de Camargo Machado aponta que mais do que um lugar de destaque, o professor “ocupa um *status* de ‘*kit salva-vidas*’ para o sucesso do grande projeto da inclusão educacional” (2011, p. 57) [grifos da autora]. Nas reportagens analisadas, pode-se notar o quanto os ditos apontam a figura do professor como o sujeito capaz de garantir a efetivação da inclusão.

*O professor **tem em mãos** a grande chance de dar autonomia a uma pessoa* (RNE, ed. 221, 2009) [grifos nossos].

*Antes de sugerir que um aluno tem hiperatividade, **veja se é sua aula que não anda prendendo a atenção*** (RNE, ed. 231, 2010) [grifos nossos].

*Mesmo nos casos em que não há a certeza de que o estudante tem altas habilidades, **o estímulo do professor é bem-vindo*** (RNE, ed. 224, 2009) [grifos nossos].

Nestas enunciações, percebe-se a marca de um modelo de professor que deve atender às demandas de um cenário político cuja engrenagem discursiva atribui a todos e a cada um a tarefa de contribuir para a manutenção de um bem-estar geral. Essa mobilização por um fazer pedagógico capaz de atender à diversidade reverte-se em “saberes sobre a inclusão que são aclamados pelos próprios professores” e são “tidos como extremamente necessários, como motores para uma boa ação pedagógica e [...] para a concretização de uma sociedade mais próspera” (MACHADO, 2011, p. 64).

Na esteira da necessidade de produção de saberes sobre os sujeitos incluídos, tendo no professor a mola mestra desta ação, manifestações como “[...] **o caminho** para uma inclusão efetiva **é a formação**” (RNE, ed. 231, 2010) [grifos nossos], legitimam a ideia de que na formação docente está a possibilidade de ampliação de horizontes, de apropriação e aplicação de uma gama cada vez maior de conhecimentos. No sentido da lógica neoliberal que rege nossa sociedade, quanto mais conhecimentos um sujeito possui, mais é possível que se autogoverne e, ao mesmo tempo, seduza outros membros da sociedade a compartilhar destas ações.

Um exemplo bastante visível deste processo de sedução são os concursos que destacam as melhores práticas pedagógicas. Uma das reportagens analisadas

apresenta a vencedora do Prêmio Victor Civita Educador Nota 10¹⁶ do ano de 2011. Ao explicar sua proposta de trabalho, a professora destaca: “Quando um projeto é **bem planejado**, ele naturalmente inclui todos os estudantes, inclusive os com NEEs [necessidades educativas especiais]” (RNE, ed. 249, 2012). A expressão **bem planejado** nos coloca a pensar nas diferentes facetas que nosso professorado tem que dar conta para bem atender a todos. Tal ideia de um profissional polivalente, capaz de desempenhar o seu papel com qualidade e eficiência está fortemente atrelada às exigências do mundo neoliberal no qual o sujeito ideal “é aquele que é capaz de participar competindo livremente e que é suficientemente competente para competir melhor fazendo suas próprias escolhas e aquisições” (VEIGA-NETO, 2000, p. 199-200).

A aposta em uma liberdade para a realização das próprias escolhas, vastamente difundida pelo neoliberalismo, está fortemente atrelada a uma combinação entre sujeição – condição do sujeito conformado, guiado e moldado para fazer suas escolhas – e *expertise* – condição do sujeito que supostamente sabe só o que lhe convém. Combinação esta que, segundo Veiga-Neto, cria “a ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas” (2000, p. 202). No entanto, ao contrário do que uma leitura aligeirada possa nos permitir, essa liberdade defendida pelo neoliberalismo está contida em um espaço definido de possibilidades que nos permite fazer determinadas escolhas, circular por entre um número pré-definido de opções. Ela é primordial para que nos tornemos sujeitos; sujeitos que desejam, produzem, consomem, escolhem, a partir de inúmeras interpelações. Por nossas escolhas supostamente livres, nos tornamos “experts” no que pensamos ser o que nos convém, mas que, no entanto, são opções colocadas pela própria lógica neoliberal.

Outras questões permeiam e constituem o que aqui chamamos de *professor-inclusivo*. Entre elas têm-se os processos de formação docente no contexto da inclusão, que visam constituir um professor polivalente, flexível e tolerante. Esses processos agem como um artefato que controla e produz determinado tipo de profissional, atendendo à racionalidade política de nossos dias. O princípio do

¹⁶O Prêmio Victor Civita Educador Nota 10 é uma iniciativa da Fundação Victor Civita que tem como objetivo valorizar o trabalho docente e disseminar práticas educativas de sucesso. Para maiores informações, acesse <http://www.fvc.org.br>.

inacabamento característico da contemporaneidade “tem no professor um agente e um alvo, já que o sujeito docente vai sendo constituído numa prática discursiva inclusiva” em que “é preciso conhecer para se aperfeiçoar, sendo recomendada uma contínua busca pelo aperfeiçoamento” (LUNARDI-LAZZARIN e MACHADO, 2009, p. 10). Apontando para estas questões, destacamos os excertos a seguir:

[...] o foco do trabalho não é clínico. É pedagógico. (RNE, ed. 231, 2010) [grifos nossos].

[...] O professor deve entender as dificuldades dos estudantes com limitações de raciocínio e desenvolver formas criativas para auxiliá-los (RNE, ed. 223, 2009) [grifos nossos].

[...] incluir [...] significa pensar em alternativas para quem tem dificuldade de percorrer a via tradicional (RNE, ed. Especial, julho/2009) [grifos nossos].

Para enfrentar momentos que fogem da rotina, o caminho é compreender que as crianças têm características específicas e procurar conhecer bem cada uma delas (RNE, ed. 244, 2011) [grifos nossos].

Pelas enunciações acima, percebemos que, na perspectiva da escola inclusiva, a ênfase é em um trabalho de cunho pedagógico, para o qual cabe ao professor conhecer e compreender seus educandos, desenvolver formas criativas de ação e pensar alternativas para seu fazer. Saberes que, embora previstos em espaços de formação inicial, não podem ser totalmente constituídos ali. Isso aponta um deslocamento no processo formativo. Se até meados do século passado, a prática pedagógica era desenhada e aprendida especificamente nos cursos de formação inicial, nos dias de hoje tal formação não é mais suficiente. Na perspectiva da escola inclusiva, é central que o sujeito docente seja capaz de gerenciar as questões cotidianas por meio da compreensão das diferenças entre seus estudantes (RNE, ed. 254, 2012; ed. 259, 2013), entendendo e respeitando as limitações de cada um, construindo, ao mesmo tempo, um conjunto de saberes sobre a inclusão e seus sujeitos. De acordo com estas características, o professor da escola inclusiva do século XXI carrega consigo o perfil de profissional esperado pela lógica neoliberal.

Abordando essas modificações no cenário docente, compartilhamos das ideias defendidas por Saraiva e Veiga-Neto (2009), quando estes mostram algumas transformações tanto no neoliberalismo atual, quanto na racionalidade governamental da qual somos produtos e produtores. Segundo esses autores, no contexto de uma sociedade disciplinar, a fábrica era o centro da produção e os sujeitos ficavam ali dispostos lado a lado, executando tarefas bem definidas. Na

sociedade de seguridade há um deslocamento das formas de produção. A fábrica perde espaço e a empresa ganha lugar neste cenário. Neste novo contexto, a figura do operário é substituída pela de outros sujeitos que, embora em menor número, possuem funções de maior amplitude no âmbito das invenções – e não mais produções/reproduções. Dessa forma, “está-se diante de um trabalho que já não prioriza o corpo e seus movimentos mecânicos, mas a alma e o seu poder criativo” (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 191).

Nesse sentido, o gerenciamento dos indivíduos, no contexto da sociedade disciplinar, se dava prioritariamente no corpo e na capacidade de produção, ou seja, de forma material. Na atualidade, no contexto da sociedade de segurança, a vigilância vai atuar sobre o cérebro e sua capacidade de invenção, de forma imaterial. Assim, a esfera da produção evidencia as consequências do contexto: o trabalho imaterial passa a determinar as relações de trabalho. Isso não porque o trabalho material tenha deixado de existir, mas porque as características do imaterial compõem (veloz e progressivamente) as relações de trabalho de modo geral. Os afetos e ideias da multidão devem servir ao patrão, não importando se o trabalhador está em uma fábrica ou em uma empresa virtual, por exemplo. Além disso, também se diluem as fronteiras entre tempo de vida e tempo de trabalho.

Na sociedade de segurança, as características do trabalho imaterial – ao atravessarem e comporem as relações sociais, culturais, políticas e econômicas – produzem modos de vida. É assim que nossas formas de ser e agir no mundo são engendradas pela produção biopolítica. Se por um lado produz subjetividades alinhadas ao capitalismo flexível, por outro lado o imaterial só pode ser construído em comum. Lidando diretamente com a criação e os afetos, não pode prescindir da ideia de rede, da presença de outros. E é justamente aí que reside sua potência¹⁷.

Em se tratando da inclusão escolar, para que a sociedade obtenha aquilo que aqui chamamos de *professor-inclusivo* – um professor capaz de dialogar com a lógica de governo neoliberal – é posta em funcionamento uma série de estratégias de gerenciamento do professorado no sentido de envolver e seduzir cada vez mais e melhor estes sujeitos pelas constantes interpelações, seja das mídias, das políticas

¹⁷A esse respeito ver: COCCO, Giuseppe. Introdução à 3ª edição. *Trabalho e cidadania: produção de direitos na crise do capitalismo global*. São Paulo: Cortez, 2012.

públicas, dos discursos de alteridade, de benevolência, entre outros. O que nos cabe aqui é pensar e problematizar que as práticas de inclusão estão tomadas de relações de poder/saber que passam a ser incutidas pelos sujeitos envolvidos, dada a visibilidade que eles desfrutam. Tomemos as palavras de Foucault (2003) que, ao tratar a eficácia do poder produzido pelas instituições panópticas¹⁸, nos aponta que uma “sujeição real nasce mecanicamente de uma relação fictícia” (p. 167). E acrescenta:

Quem está submetido a um campo de visibilidade, e sabe disso, retoma por sua conta as limitações do poder; fá-las funcionar espontaneamente sobre si mesmo; inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente os dois papéis; torna-se princípio de sua própria sujeição. Em consequência disso [...] o poder externo [...] tende ao incorpóreo; e quanto mais se aproxima desse limite, mais esses efeitos são constantes, profundos, adquiridos em caráter definitivo e continuamente recomeçados (FOUCAULT, 2003, p. 168).

Nessa correnteza, a educação contemporânea, no âmbito da escola, age na formação não só dos estudantes, mas antes e, sobretudo, na formação dos profissionais que atuam na área, assumindo a postura de que os bons professores “são aqueles que não param de estudar” (RNE, ed. 236, 2010) . Dessa forma, a escola inclusiva, por suas premissas e objetivos, pode ser analisada com consideráveis aproximações da lógica empresarial do nosso século. Isso porque ambas – escola e empresa – atuam como espaços educativos, embora cada qual com suas “invenções”.

Para melhor entendermos a relação entre Estado neoliberal e lógica empresarial, assim como seus efeitos no campo educacional, recorreremos a Veiga-Neto. O autor nos elucida que no neoliberalismo ocorre

[...] 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. Tal reinscrição consiste no deslocamento e na utilização de técnicas de governo que visam fazer com que o Estado siga a lógica da empresa, pois transformar o Estado numa grande empresa é muito mais econômico — rápido, fácil, produtivo, lucrativo. Isso sem falar que as próprias empresas — principalmente as grandes corporações — têm muito a ganhar com o empresariamento do Estado. (VEIGA-NETO, 2000, p. 198)

A relação, que para nossa análise nos parece fundamental, refere-se ao fato de que a partir da incorporação dos princípios neoliberais no gerenciamento do

¹⁸Discutimos a escola como uma instituição panóptica no Artigo 1 desta Dissertação.

Estado, determinadas ações próprias do sistema empresarial passam a ser disseminadas em diferentes instâncias da sociedade. Isso instaura a exigência de um novo tipo de sujeito, um homem já não mais “iluminista/moderno, idealizado como indivisível, unitário, centrado e estável, amparador e ao amparo do Estado” (VEIGANETO, 2000, p. 199), característico do século passado. Esse novo sujeito que emerge no contexto neoliberal, especialmente nas últimas décadas, é um sujeito capaz de gerenciar-se diante de “infinitas possibilidades de escolha, aquisição, participação e consumo” (idem). O que queremos apontar é que, assim como na constituição do início da Modernidade foi a instituição escolar a maquinaria fundamental para formar o sujeito moderno; para a formação do sujeito neoliberal que se espera hoje, ainda será no âmbito da escola – não só, mas principalmente –, no espaço escolar, com suas práticas e seus profissionais que isto tende a se efetivar.

Assim, no sentido de uma lógica empresarial, bem pertinente aos princípios neoliberais, podemos apontar que o processo de constituição do *professor-inclusivo* ativa pelo menos três princípios da educação corporativa¹⁹ característica do empresariamento do Estado, os quais são amplamente discutidos por Maurício dos Santos Ferreira (2009). São eles: *aprendendo a aprender, comunicação e colaboração; raciocínio criativo e resolução de problemas*.

Estes três princípios estão intimamente interligados e, desta mesma forma, os percebemos na constituição do *professor-inclusivo*, tendo em vista que se aproximam dos quatro pilares da Educação divulgados pela UNESCO no ano de 2010²⁰. *aprendendo a aprender* refere-se a um conjunto de novas atividades, habilidades e posturas que terão de ser adquiridas pelo trabalhador. Vai desde a “conhecida responsabilidade de garantir qualidade [...] até a implementação de melhorias contínuas”. *Comunicação e colaboração* é o princípio que se baseia “em habilidades. [...] Ouvir, expressar-se, colaborar com os colegas”. E *raciocínio criativo*

¹⁹ Entende-se por educação corporativa a articulação entre Educação e Trabalho. A esse respeito ver Ferreira (2009).

²⁰ Referimo-nos aqui aos quatro pilares para a Educação apresentados no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, coordenada por Jacques Delors. São eles: *aprender a aprender, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a ser* (UNESCO, 2010). Para mais detalhes ver: http://www.unesco.org/new/pt/brasil/pt/about-this-office/single-view/news/educacao_um_tesouro_a_descobrir_relatorio_para_a_unesco_da_comissao_internacional_sobre_educacao_para_o_seculo_xxi_7th_rev_ed_for_sale/#sthash.5k981jP7.dpuf

e resolução de problemas refere-se à expectativa de que “o trabalhador dê conta das mudanças que chegam” (FERREIRA, 2009, p. 74).

Nesse sentido, espera-se que o profissional do sistema neoliberal seja capaz de analisar, fazer perguntas, ir em busca de esclarecimentos, planejar opções para as diferentes demandas que lhe são apresentadas, enfim, que possa gerenciar a si mesmo. No cenário da inclusão escolar, o que se percebe, especialmente pelas enunciações mapeadas na Revista Nova Escola, é que os professores e colaboradores (auxiliares, atendentes e demais profissionais desta instituição) vivenciam constantemente os princípios anteriormente discutidos. Destacamos, a seguir, alguns excertos que acenam para uma possível articulação entre estes princípios empresariais e o campo da educação:

***Com parceria**, aos poucos, conseguimos que ele se interessasse mais pelos conteúdos (RNE, ed. 244, 2011) [grifos nossos].*

*R. **não está sozinha** nesse trabalho. Ela **conta com o apoio** diário de uma auxiliar, que a ajuda na execução das atividades, na alimentação e na higiene pessoal de I. **Outra parceira** é a professora do atendimento educacional especializado (AEE). **Num encontro semanal de uma hora, elas avaliam as necessidades da menina, pensam nas estratégias a utilizar e fazem a adaptação dos materiais**(RNE, ed. 244, 2011) [grifos nossos];*

Nos excertos apresentados, expressões como **parceria, apoio, avaliação e criação de estratégias** marcam características do trabalho para o sucesso da inclusão, e são também marcas de um tipo específico de profissional do sistema neoliberal da atualidade.

Considerações Finais

Os estudos realizados neste artigo nos movem a pensar que o professor, no contexto do neoliberalismo, não é um profissional à parte no discurso do mundo do trabalho. Ao olharmos para a educação como potente ferramenta das práticas de governo, precisamos ter o cuidado de percebê-la como parte da engrenagem que opera na mesma lógica que nos sustenta enquanto sociedade. Características como: ter boa formação; usar novas tecnologias; atualizar-se nas novas didáticas; trabalhar em equipe; planejar e avaliar sempre; ter atitude e postura profissionais (RNE, ed. 236, 2010) são imprescindíveis para o sucesso do professor do século XXI.

Cabe destacar que nas investigações que realizamos no material empírico de nossa pesquisa, percebemos que nos últimos meses referentes ao período de análise das publicações da Revista Nova Escola acontece aquilo que Foucault (2010) chamou de descontinuidade do discurso, ou seja, os ditos que até certo momento se repetiam, apontando para um determinado discurso em ação, deixam de ocorrer, indicando um deslocamento na lógica discursiva. No caso dos nossos estudos, notamos que a partir da edição de junho de 2012 até a edição publicada em maio de 2013 não houve mais reportagens que remetessem especificamente para os processos de inclusão. As enunciações já não mais tratam de práticas específicas para alunos incluídos ou referem-se a relatos sobre a possibilidade de inclusão.

A discursividade já não procura mais convencer o professorado de que se possa/precise incluir os estudantes. Podemos pensar que a inclusão deixa de ser uma possibilidade e passa a ser algo dado como natural. É a ação do professor que deve se adequar a atender todos os alunos, com ou sem necessidades educativas especiais. Nas últimas reportagens, percebemos que as enunciações tratam cada vez mais a respeito da postura docente, apresentando-lhes estratégias de envolver a todos os alunos, respeitando suas peculiaridades, interesses e limitações (RNE, ed. 254,2012; ed. 256, 2012; ed. 259,2013). Tais reportagens tratam da prática pedagógica em si, enfatizando a lógica da escola inclusiva. Ao pressupor que os professores já estão convencidos de que a inclusão é uma realidade, as reportagens tratam de destacar e reforçar as características de um *professor-inclusivo*, que é aquele produzido na e pela lógica da governamentalidade neoliberal.

Nossa hipótese a esse respeito é que tal fato possa ser indício de que o foco da discussão sobre inclusão não é mais convencer os professores de que ela seja possível, a partir do argumento de que os alunos sempre podem de alguma forma aprender algo no interior das escolas. Conforme percebemos nas enunciações da Revista, o foco da discursividade atual, o que está na "ordem do discurso" (FOUCAULT, 2006), é mostrar que indiferente do público que se tenha na sala de aula, este professor, o *professor-inclusivo*, o profissional da docência deste século deve ser um profissional flexível, dinâmico, tolerante e criativo, independente dos sujeitos que habitam o espaço escolar (RNE, ed. 259, 2013). Como isso, evidenciamos que tudo o que se espera do professorado são características

intrinsecamente relacionadas com qualquer outro profissional da sociedade neoliberal.

Nesse contexto, notamos o quanto a Educação enquanto uma ciência pedagógica sofre deslocamentos frente às mudanças no contexto histórico, político e social. Assim como os professores têm que ser profissionais neoliberais, a Pedagogia como ciência da Educação também está sujeita a atuar na e para o sistema neoliberal, uma vez que, por suas ações, constituirá outros sujeitos dentro desta mesma lógica.

Referências

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

FACEBOOK/WEB, *Revista Nova Escola*. Disponível em: <http://www.facebook.com/revistanovaescola?ref=ts&fref=ts>. Acesso em: 27 jun 2013.

FERREIRA, Maurício dos Santos. *Curriculum Vitae: selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam...* – Porto Alegre 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Segurança, Território, População: curso no Collège de France (1977 - 1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

_____. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 27 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise e MACHADO, Fernanda de Camargo. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 36, p. 19-44, maio/agosto 2009.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente*. In THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina (orgs.). *Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011.

REVISTA Nova Escola. ed. 259, janeiro/fevereiro 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 256, outubro 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 254, agosto 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 249, janeiro/fevereiro 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 246, outubro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 244, agosto 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 239, janeiro/fevereiro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 236, outubro 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 231, abril 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 224, agosto 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 223, junho/julho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 221, abril 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

SARAIVA, Karla, VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In.: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 34, vol.2, p. 187-201, maio/agosto 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. 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.

À GUISA DE ESTUDO: DE RASTROS DEIXADOS E PROVOCAÇÕES FUTURAS

É chegado o momento de encaminhar esta escrita a suas últimas páginas. Para concluir o que nos propusemos a pensar aqui, faremos antes uma breve retomada, um reavivar das ideias que permearam nossa caminhada investigativa. Iniciamos este estudo embaladas por uma provocação que se tornou o problema de pesquisa. Nosso objetivo central nesta Dissertação foi analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações presentes na Revista Nova Escola a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Para isso, fomos em busca de elementos que nos auxiliassem na construção de algumas pistas que nos permitissem pensar esse profissional na atualidade.

Como já nos referimos inicialmente nesta Dissertação, no que tange ao processo metodológico, assumimos os estudos do filósofo francês Michel Foucault como aporte e, dessa maneira, não tivemos um caminho pensado *a priori*. Assim, as etapas da pesquisa foram sendo desenhadas junto a cada movimento do pesquisar. Retomamos esta ideia porque ao longo deste trabalho nos deparamos com idas e vindas nas análises do material empírico. A própria construção do *corpus* discursivo acaba se tornando uma aventura que pressupõe importantes tomadas de decisões, que nos levaram por alguns caminhos e não outros. Iniciar a pesquisa por esta ótica é encarar o desafio de trabalhar com Foucault, ao que Rosa Fischer chamou de “paixão” (FISCHER, 2002). Assumimos o desafio e, como consequência, nos apaixonamos.

A única certeza ao iniciarmos esta pesquisa era de como chegamos aqui. Foi pelas inúmeras interpelações vividas em nossos fazeres docentes e outras tantas questões que nos constituem como professoras que nos lançamos a este estudo. Ao trilhar os caminhos que construímos, percebemos, através das lentes dos estudos foucaultianos, novas possibilidades de olhar a Educação, a inclusão e o professorado. Assim, construímos cada etapa do trabalho.

Ao pensarmos quais princípios constituem a maquinaria escolar deste século, percebemos o quanto este aparato discursivo traz potentes marcas de elementos que fundamentaram a construção da escola moderna no século XVII. Chegamos a esta

premissa a partir das análises nas reportagens da Revista Nova Escola. Nelas, puderam ser mapeados excertos que nos permitiram pensar algumas atualizações do que fora proposto por Comenius em sua *Didactica Magna* enquanto ideal de educação para a solidificação da sociedade Moderna e que ainda se encontram presentes na escola atual. Algumas práticas e estratégias de organização e disciplinamento puderam ser identificadas, instigando nosso pensamento à ideia de que a escola inclusiva é – nos rastros deixados pela escola moderna há mais de quatro séculos – um espaço disciplinar dos corpos e dos saberes.

Nosso intuito não foi, em momento algum desta escrita, denunciar supostas boas ou más intenções da instituição escolar. Nossas análises têm como proposição identificar os jogos de relações que se estabelecem em determinados espaços sociais e entender que “verdades” vão sendo aí disseminadas, as quais produzem discursos e sujeitos. Nosso interesse, assim como nos ensinou Foucault (2003, 2006, 2009), é olhar a produtividade do discurso e os potentes efeitos de sentido que são produzidos, fabricando sujeitos.

Nesta etapa da pesquisa, notamos que a escola, que na atualidade assume uma posição de instituição inclusiva cujo princípio é ensinar a *todos*, embora se vista de uma nova roupagem, especialmente pela bandeira do respeito às diferenças e dos direitos humanos (SÁNCHEZ, 2005), ainda é uma instituição de caráter disciplinar. A instituição escolar exige, cada vez mais, a ação de um especialista, cuja função é ver em detalhe cada um dos sujeitos, produzindo saberes sobre eles. Tais saberes dão vazão a outros e cada vez mais sutis e mais eficazes formas de disciplinamento, que adestram, disciplinam e governam os sujeitos.

Na segunda fase da pesquisa, já entendendo os fundamentos da escola atual, fomos em busca de problematizar as verdades que são produzidas pelos textos legais sobre inclusão escolar, a partir de 1996, que ditam as formas de atuação da escola inclusiva. Assim, verificamos o quanto os contextos histórico e político atuam nas formas de gerenciamento da população; neste caso, através de algumas facetas que compõem a maquinaria escolar nos dias atuais. Apontamos, ainda, que ao mesmo tempo em que o Estado faz uso de estratégias que capturam e gerenciam a população, à própria população é vantajoso usufruir destas estratégias. Se por um lado somos disciplinados e conduzidos por um amplo aparato de discursos postos em

ação de forma a entrarmos no jogo das relações de poder, também não nos é interessante sair dele. Dessa forma, mantemos em movimento a lógica social da atualidade.

Ainda nesta segunda etapa da investigação, percebemos a ocorrência, na última década, não só de uma produção significativa de saberes a respeito da inclusão, mas também, um deslocamento nos princípios do atendimento. Se inicialmente o mesmo direcionava-se especialmente aos sujeitos incluídos, este vai, aos poucos, diluindo-se sobre os estudantes de maneira geral. Notamos que as políticas públicas, especialmente a partir de 2008, tensionam os espaços de formação docente, o qual passa a ser alvo do discurso de inclusão. Estas pistas mapeadas na legislação e também nas reportagens nos cutucaram a pensar o perfil do profissional da docência do século XXI. As provocações que nos conduziram foram tratadas na terceira parte do estudo.

As reflexões feitas neste momento da pesquisa nos remeteram a pensar que o professor, no contexto do neoliberalismo, não é um profissional à parte no discurso do mundo do trabalho. Aqui estudamos que as estratégias de governamento do Estado estão articuladas à lógica empresarial do Estado Neoliberal, ou seja, vivemos um empresariamento do Estado e da educação, por consequência. Dessa forma, quando olhamos para a educação como potente ferramenta das práticas de governamento, cabe-nos percebê-la também como parte da engrenagem que opera na mesma lógica que nos sustenta enquanto sociedade. Nesse sentido, o professorado da escola inclusiva do século XXI, precisa, para que tenha sucesso em sua prática, ser um profissional dotado de características que perpassem da boa formação à flexibilidade, tendo neste meio uma série de outros requisitos que o permitam dialogar com os sujeitos e com o sistema do seu tempo. A esse conjunto dos ditos mapeados nas reportagens, chamado por Foucault de enunciações, denominamos o enunciado de *professor-inclusivo*.

Hoje, ao retomarmos os caminhos percorridos durante a pesquisa, vemos o quão em nós está presente o discurso de inclusão escolar e o quanto buscamos estratégias de incluir nossos alunos e de sermos incluídos no sistema que nos rege. Não queremos estar de fora. E nem deixar alguém de fora. Notamos a "ginástica" que fazemos diariamente para dar conta de todas as tarefas para bem gerenciarmos

a prática. Se para fazer parte do contexto for necessário dispensarmos horas extras de trabalho e estudo, assim o fazemos.

Escrever esta dissertação trouxe inúmeras inquietações. As pistas que aqui apontamos nos permitiram pensar certas possibilidades de respostas para as questões iniciais. Porém, estas foram as pistas das quais nos servimos neste momento. Certamente, uma nova leitura do *corpus* empírico nos traria outras possibilidades. Nosso desejo com esta pesquisa é que os elementos aqui discutidos possam ser entendidos como setas que apontam novos caminhos, outras contingências.

Interrompemos esta escrita pela necessidade de, por ora, colocarmos um ponto final. No entanto, algumas perguntas se desdobram desta investigação, colocando-nos a pensar alternativas para o campo da Inclusão e da Educação de uma forma mais ampla. Fica-nos a necessidade de ampliar a discussão sobre Neoliberalismo, Educação e Educação em Ciências; de pensar quais atravessamentos da lógica neoliberal compõem os discursos atuais do professorado acerca da educação e da inclusão; e, ainda, que verdades habitam a educação na atualidade que naturalizam a inclusão, que a tornam um fato – quase – inquestionável.

Que os rastros deixados por esta pesquisa possam ser úteis para futuras provocações. Que sejam assumidos como uma oportunidade de colocar em suspenso nossas verdades mais verdadeiras, desestabilizando o pensamento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Bolsa Família*. Disponível em: <<http://www.mds.gov.br>>. Acesso em 09 jun 2013.

BRASIL. *Decreto nº 7.611/11*. Secretaria de Educação. MEC, 2011.

BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC/SEESP, Brasília, 2008.

BRASIL. *Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação*. Decreto nº 6.094/07. Ministério da Educação, 2007.

BRASIL. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução nº 02/01. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

COMENIUS, Iohannis Amos. *Didactica Magna* (1621 - 1657). Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte digital, 2001. Acesso em 26 de jul.2013.

EWALD, François. *Foucault, a norma e o Direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FACEBOOK/WEB, Revista Nova Escola. Disponível em: <http://www.facebook.com/revistanovaescola?ref=ts&fref=ts>. Acesso em 27 jun 2013.

FERREIRA, Maurício dos Santos. *Curriculum Vitae*: selecionam-se jovens que buscam, nas páginas do jornal, oportunidades de trabalho e que possuam... – Porto Alegre 2009. 197f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 2009.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A paixão de trabalhar com Foucault. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

_____. *Microfísica do poder*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

_____. *A verdade e as formas jurídicas*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009a.

_____. *Segurança, Território, População*: curso no Collège de France (1977 - 1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *A ordem do discurso*. 13ª ed. São Paulo, Edições Loyola, 2006.

_____. *O Poder Psiquiátrico*: curso no Collège de France (1973 - 1974). São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

_____. *Em Defesa da Sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. 27ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

_____. *As Palavras e as Coisas*: uma arqueologia das ciências humanas. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. *Os Anormais*: curso no Collège de France (1974 - 1975). São Paulo: Martins Fontes, 2002a.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação*: uma perspectiva foucaultiana. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; VEIGA-NETO, Alfredo José da (orgs.). *Foucault: filosofia & política*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 283-298.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como prática política de governamentalidade. In.: LOPES, Maura Corcini, HATTGE, Morgana Domênica (orgs.). *Inclusão Escolar*: conjunto de práticas que governam. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 107-130.

LUNARDI-LAZZARIN, Márcia Lise, MACHADO, Fernanda de Camargo. Formar, tolerar, incluir: tríade de governo dos professores de surdos. In.: *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 36, p. 19-44, maio/agosto 2009.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Ser professor em tempos de diversidade: uma análise das políticas de formação docente. In.: THOMA, Adriana da Silva, HILLESHEIM, Betina (orgs.). *Políticas de Inclusão*: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011. p. 57-69

MACHADO, Roberto. *Foucault, a ciência e o saber*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS: Química da Vida e Saúde. Site do PPGE/FURG. Disponível em: <http://www.ppgeducacaociencias.furg.br/index.php/20-module-positions-mainmenu-44/linhas-de-pesquisa.html>. Acesso em: 16 de jul.2013.

RECH, Tatiana Luiza. *A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma verdade que permanece*. São Leopoldo, 2010. 182 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVISTA Nova Escola. ed. 259, janeiro/fevereiro 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 254, agosto 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 249, janeiro/fevereiro 2012. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 246, outubro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 244, agosto 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 239, janeiro/fevereiro 2011. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 236, outubro 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 231, abril 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 224, agosto 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 223, junho/julho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola. ed. 221, abril 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola – Edição Especial, julho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - Gestão Escolar. ed. 008, junho/julho 2010. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/008.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - Gestão Escolar. ed. 003, agosto/setembro, 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/003.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

REVISTA Nova Escola - Gestão Escolar. Ed. 002, junho 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/indice-gestao/002.shtml>> Acesso em: 18 jul.2013.

ROSE, Nikolas. El gobierno en las democracias liberales "avanzada": del liberalismo al neoliberalismo. *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la Cultura*. Barcelona: Archipiélago, p. 25-41, Verano, 1996.

SÁNCHEZ, Pilar Arnaiz. A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In.: *Inclusão: Revista da Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, n. 1, p. 07-18, out. 2005.

SARAIVA, Karla, VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. In.: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, nº 34, vol.2, p. 187-201, maio/agosto 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In.: VEIGA-NETO, Alfredo José da. *Crítica pós-estruturalista e educação*. Porto Alegre: Sulina, 1995, p. 245 - 260.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In.: _____ (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 73-102.

UNESCO. *Declaração de Salamanca* e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília, CORDE, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 09 jun.2013.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos*. 7ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 87 - 96.

VEIGA-NETO, Alfredo José da. Teoria e Método em Michel Foucault (im) possibilidades. In.: *Cadernos de Educação*, Pelotas: FaE/PPGE/UFPel, n. 34, p. 83-94, setembro/dezembro 2009.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org). *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-126.

_____. Incluir para excluir. In.: LARROSA, Jorge e SKLIAR (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 105-118.

_____. 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.

_____. Olhares... In.: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 1995. p. 23-38.

WORTMANN, Maria Lúcia e VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos Culturais da Ciência & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.