

Agláé Isadora Tumelero

**INCLUSÃO E CONTROLE: ENSAIO PARA UMA
PROBLEMATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Trabalho de Conclusão da Licenciatura
apresentado para a obtenção do título
de Licenciada em Ciências Sociais pela
Universidade Federal de Santa
Catarina.

Orientador: Jean Gabriel Castro da
Costa.

Florianópolis

2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária
da UFSC.

Tumelero, Aglaé Isadora

Inclusão e controle: Ensaio para uma problematização da Educação
Inclusiva/ Aglaé Isadora Tumelero; orientador, Jean Gabriel Castro da
Costa – Florianópolis, SC, 2014. 92 p.

Trabalho de Conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências
Humanas. Graduação em Ciências Sociais.

Inclui referências

1. Ciências Sociais. 2. Educação Inclusiva. 3. Dispositivo. 4.
Governamentalidade. 5. Biopolítica. I. Costa, Jean Gabriel Castro da.
II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Ciências
Sociais. III. Título.

*Para minha mãe, Rosimari, que dedicou 32 anos de sua vida à
docência.
Para Allysson Fitipaldi, minha amiga uruguaia (in memoriam).
Para todos e todas que irão se aventurar pelos caminhos da
licenciatura.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, Alaor e Rosimari, sobretudo por me possibilitarem a chance de chegar e estar nesse mundo. Agradeço-lhes pela singular formação, pelo carinho, pelo amor, pelo incentivo, pelas delicadezas e esforços, pelo encorajamento constante, pelos aprendizados diários, por terem me mostrado e continuar me mostrando a beleza da vida, por serem também minha inspiração. Cada um ao seu modo e a junção dos seus modos possibilitou que eu percorresse o caminho que me levou até a escrita e conclusão do presente trabalho. Cada um ao seu modo e a junção de seus modos possibilitou que a minha entrada na universidade não se tornasse a mera busca por um diploma e também possibilitou que os abalos, as conversões, as mudanças de direções e rupturas pelas quais passei nesses anos de graduação não descambassem para um pessimismo nem tampouco para um conformismo, mas sempre para um exercício constante de retomar as rédeas e (re)construir o sentido. Agradeço ao meu pai, Alaor, por sempre, com sua alegria, virtude, coragem e um pouco de loucura – talvez a expressão “um pouco de possível, senão eu sufoco” encontre nele um dos melhores correspondentes – ter me lembrado dos caminhos da liberdade e da importância da ousadia. Agradeço a minha mãe, Rosimari, que com a doçura dos seus olhos azuis, a vitalidade de uma leoa e uma admirável disciplina, nunca me permitiu esquecer a importância do controle e do autodomínio para a concretização de grandes feitos e para a vivência da liberdade. Meu agradecimento a vocês é imensurável e, por vezes, inexprimível.

Agradeço aos movimentos sociais, em especial ao Movimento de Mulheres Camponesas que, ao possibilitar-me, em 2008, a participação num curso de formação em Economia Política destinado à juventude dos movimentos sociais rurais e urbanos, contribuiu para a minha posterior opção, em 2009, pelo curso de Ciências Sociais. Embora as motivações que me levaram às Ciências Sociais não foram as mesmas que me fizeram nela permanecer, tais motivações nunca perderam, no entanto, sua importância.

Agradeço aos amigos e amigas que encontrei na Ilha. Marcinha e seu jeito doce e companheiro. Allysson e sua surreal vontade de vida e hospitalidade. Talita e seu sotaque e risada aconchegantes. Nati e suas posições políticas polêmicas. Nei e suas conversas tranquilas e seu brilho artístico. Treicy e sua risada estrondosa e contagiante. Lu Manika e a suavidade de seu ser. Lu Landgraf e seu espírito andarilho e

inspirador. Gui e sua alegria e amizade para todas as horas. Pedro, “Peu”, e sua alegria e espírito congregador, eterno centro das nossas confraternizações. Nicolas, o Boto, e suas lentes de criança a nos capturar. Martín e sua amizade fraternal, com quem desde a quinta fase compartilho as agruras das Ciências Sociais. Todos e cada um ao seu modo contribuíram para tornar a estadia nessas terras de ventos litorâneos mais alegre e mais intensa. Dentre todos e todas, agradeço, em especial, a Nei, minha companheira de moradia durante dois anos e meio, com quem compartilhei as dificuldades e alegrias da condição de, parafraseando Belchior, “jovem que desce do norte [no nosso caso do Oeste] pra cidade grande” e com quem compartilhei grande parte do amadurecimento propiciado pela universidade. Em especial, agradeço a Treicy, que há um ano e alguns meses se tornou minha companheira de moradia e com quem compartilhei grande parte das angústias e expectativas trazidas pelo estágio docente e pelas fases finais da graduação. Agradeço, em especial, ao Gui com quem dividi não só a sala de aula durante o período de estágio docente, mas também todas as experiências, inquietações e inspirações que ela nos trouxe.

Agradeço ao Pedro por todo companheirismo, por todo o carinho, por todo amor, dedicação e compreensão, por todas as conversas, por todos os empréstimos de livros, por toda amizade, por todo o afeto, por todos os cafés, cafunés, almoços e passeios, por tudo isso que tornando meus dias belos acontecimentos, transbordantes de vida, alegria e inspiração, garantiram a escrita que me levou a conclusão do presente trabalho.

Agradeço ao Grupo de Estudo Nietzsche e a Teoria Política, do qual há dois anos e meio tornei-me parte e ao qual, em virtude das frequentes e intensas marteladas, atribuo grande parte do amadurecimento intelectual que galguei nesses últimos anos. Vida longa ao grupo!

Agradeço ao professor Jean Gabriel Castro que se dispôs e se aventurou a me orientar na elaboração desse trabalho. Agradeço-lhe pelo incentivo constante nesse processo, pelos imensuráveis ensinamentos compartilhados em sala de aula, fora dela e no grupo de estudos, pela dedicação na leitura dos meus e-mails e dos meus escritos, pelas pertinentes observações, sugestões e orientações e pela liberdade que me concedeu para a escrita.

Agradeço ao professor Antônio Brunetta por toda a orientação e dedicação durante o período de docência do Estágio Supervisionado e também pela inspiração constante que suas aulas, regadas a poesia, nos forneceram para essa empreitada.

Agradeço a Gisele De Mozzi, a Gi, pelas indicações bibliográficas sobre educação de alunos com deficiência, pelas orientações, imprescindíveis para que eu pudesse me situar, sobre o campo de estudos da deficiência e pela alegre solicitude com que aceitou ser debatedora do meu trabalho na disciplina de Seminário de Licenciatura II.

Agradeço aos servidores técnicos administrativos da coordenação do curso de Ciências Sociais, Rose e Rogério, pela sempre gentil solicitude, pelos esclarecimentos prestados e pelo competente trabalho que desenvolvem.

Quanto ao motivo que me impulsionou foi muito simples. Para alguns, espero, esse motivo poderá ser suficiente por ele mesmo. É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada com um pouco de obstinação: não aquela que procura assimilar o que convém conhecer, mas a que permite separar-se de si mesmo. De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o descaminho daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir. Talvez me digam que esses jogos consigo mesmo têm que permanecer nos bastidores; e que no máximo eles fazem parte desses trabalhos de preparação que desaparecem por si sós a partir do momento em que produzem seus efeitos. Mas o que é filosofar hoje em dia – quero dizer a atividade filosófica – senão o trabalho crítico do pensamento sobre o próprio pensamento? Se não consistir em tentar saber de que maneira e até onde seria possível pensar diferentemente em vez de legitimar o que já se sabe? [...] O ensaio – que é necessário entender como experiência modificadora de si no jogo da verdade, e não como apropriação simplificadora de outrem para fins de comunicação – é o corpo vivo da filosofia, se, pelo menos, ela for ainda hoje o que era outrora, ou seja, uma ascese, um exercício de si, no pensamento.

(Michel Foucault, 2010b)

RESUMO: Concebido a partir de uma experiência de estágio docente em tempos de inclusão, experiência marcada pela vivência das práticas, das estratégias e dos paradoxos da Educação Inclusiva, o presente trabalho se configura pela tentativa de pensar esse tema a partir de perspectivas outras que não sejam a da corriqueira aceitação e glorificação nem tampouco a da mera rejeição. Assim, sob a forma de um ensaio – um exercício de si no pensamento – e a partir de um movimento de problematização, esse trabalho trata a Educação Inclusiva como um dispositivo, isto é, tal como Foucault (2013) o define, um conjunto heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas e que tem uma função estratégica dominante. E, admitindo-a como um dispositivo, investiga à que urgências esse dispositivo responde, em qual saber ele se apoia, se ampara, e em que economia de poder ele se inscreve. A partir disso, indica dois efeitos que esse dispositivo produz: um efeito disciplinador do corpo e um efeito regulamentador da vida – efeitos que o caracterizam como um dispositivo biopolítico de governo. Por fim, procura apontar o que, com um dispositivo como a Educação Inclusiva operando em suas malhas, está a escola se tornando.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Inclusiva, Dispositivo, Saber Psiquiátrico, Governamentalidade, Biopolítica.

ABSTRACT: Conceived as an experience of teaching traineeship in times of Inclusion, experiment marked by the experience of the practices, strategies and paradoxes of Inclusive Education, this paper sets up the attempt to think about this issue from different perspectives, that are not from the usual acceptance and glorification, nor a mere rejection. This way, as a trial, an own exercise in thought – and from a movement of *problematization*, this work deals Inclusive Education as an *dispositif* that according to Foucault (2013), definition it is a heterogeneous group involving discourses, institutions, architectural organizations, regulatory decisions, laws, administrative measures, scientific statements, philosophical, moral and philanthropic propositions that has got a dominant strategic function. And accepting it as an *dispositif* it investigates which emergencies this *dispositif* responds, in what kind of knowing it is supported, sustained, and under what power economy it is enrolled in. From this, it indicates two effects this *dispositif* produces: a disciplining effect of the body and an effect regulatory of life – these effects characterize it as a biopolitical *dispositif* of government. Finally, it looks for to indicate what, like an *dispositif* the inclusive education, working in its structures, the school is has being become.

KEYWORDS: Inclusive Education, Dispositif, Psychiatric Knowing, Governmentality, Biopolitics.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	11
2 CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCUSIVA: UM NOVO DISPOSITIVO EDUCACIONAL PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS.....	17
3 CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SABER PSIQUIÁTRICO.....	35
3.1 PRIMEIRA CONDIÇÃO DE AMPLIAÇÃO DO DOMÍNIO DA PSIQUIATRIA: O MONSTRO	38
3.2 SEGUNDA CONDIÇÃO DE AMPLIAÇÃO DO DOMÍNIO DA PSIQUIATRIA: O MASTURBADOR.....	44
4 CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GOVERNAMEN- TALIDADE.....	55
4.1 DO GOVERNO DAS ALMAS AO ESTADO DE GOVERNO	56
4.2 EDUCAÇÃO INCLUSIVA: ESBOÇO DE UM DISPOSITIVO BIOPOLÍTICO DE GOVERNO.....	72
5 APONTAMENTOS FINAIS.....	77
REFERÊNCIAS.....	81
ANEXOS.....	87

1 INTRODUÇÃO

Durante o ano de 2013, especificamente de abril a dezembro, realizei estágio docente obrigatório em uma turma do nono ano, na disciplina de sociologia, no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. Na época, a proposta do estágio era que fossemos, durante um semestre, assíduos observadores da turma, do professor e sua didática, e durante o outro semestre fossemos professores, docentes, ministrantes e responsáveis pelo conteúdo da disciplina. Assim, na esteira de tal proposta de estágio e orientada a observar, meu primeiro contato com a turma já foi munido de olhar atento, bloco de notas e caneta na mão. Previamente eu já havia sido informada pela professora da disciplina, com a qual tive contato dias antes do início do estágio, que se tratava de uma turma com vinte e cinco alunos, dentre os quais a maioria eram meninas, com idade entre 14 e 16 anos, que alguns desses alunos tinham diagnósticos médico-psiquiátricos e que no geral a turma era tranquila. Meu primeiro contato com a turma aconteceu no dia 23 de abril, às 16 horas, horário da aula de sociologia, e esse primeiro contato já foi emblemático. Ao passar pela porta da sala, adentrar no recinto e sobrevoar com meu olhar a sala, meus olhos pousaram no canto direito dela: ali, colocado em uma cadeira de rodas de tamanho maior que as que eu já conhecia, contorcendo-se, babando-se e me olhando estava um aluno. Ao lado dele estava um rapaz - que descobri depois ser o seu acompanhante, o famoso ‘bolsista’ - que, com uma toalha, secava suas babas e o ajeitava no espaço a ele destinado entre as mesas e cadeiras do restante da sala. O menino ora me olhava ora babava. A professora nos apresentou para a turma - digo ‘nos’ pois eu estava acompanhada por um colega de curso que foi minha “dupla de estágio” durante esse período - e, percebendo nossa surpresa com a condição do menino que estava no canto, nos conduziu até ele e nos apresentou. Ela disse: “Fulano, essa é a Aglaé e o Guilherme, eles vão nos acompanhar esse ano, eles serão professores também. Dá oi pra eles”. Olhando-nos e contorcendo-se o menino não falou nada, continuou babando. Ameacei um “oi fulano” e não houve resposta. Conduzimo-nos para o final da sala, pois a aula iria começar, e sentamo-nos.

Do dia 23 de abril até dezembro, salvo alguns feriados, encontrei-me toda semana com a turma, e com o passar dessas semanas fui descobrindo que, além desse aluno que se destoava e se destacava em relação ao formato quadro da sala de aula, havia outros três alunos

acompanhados por ‘bolsistas’, isto é, por uma espécie de segundo professor ou professor auxiliar. Esses três alunos possuíam diagnósticos médico-psiquiátricos que atestavam que a sua dificuldade em aprender, em se concentrar, em escrever, em falar, em suma, em se adequar ao ambiente e ao *ethos* escolar decorria de algum transtorno, distúrbio ou síndrome e que, portanto, eles demandavam a presença de um ‘bolsista’ para lhes auxiliar em sala de aula, assim como, demandavam da parte do professor a realização de atividades diferenciadas em relação ao restante da turma. No decorrer do estágio fui descobrindo também que o Colégio de Aplicação possui, desde 2012, um setor, chamado *Setor de Educação Inclusiva*, destinado a atender alunos, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, com as mais diversas deficiências, distúrbios, transtornos, síndromes diagnosticadas. Encontrei-me, portanto, dentro de uma escola que passava por transformações e rearranjos em relação às estratégias para lidar com indivíduos que até alguns anos atrás nela não se adequavam, nela não entravam e se entravam não permaneciam. Encontrei-me dentro de uma escola que se remodelava para se tornar *inclusiva*, e no transcorrer do estágio, principalmente a partir do momento que iniciamos a prática docente, fui tornando-me parte e reprodutora dessas práticas, estratégias e paradoxos da inclusão. Fui, de certa maneira, engolida por essa engrenagem, por esse dispositivo.

É a partir dessa experiência que nasce o presente o trabalho, ou seja, a presente tentativa de experimentar o pensar. Experimentar o pensar: não se trata de reformar o pensar, mas sim de proporcionar uma experimentação intensiva daquilo que é o pensamento em sua singularidade, e o pensamento nos diz Michel Foucault

[...] não é o que se presentifica em uma conduta e lhe dá um sentido: é, sobretudo, aquilo que permite tomar uma distância em relação a essa maneira de fazer ou de reagir, e tomá-la como objeto de pensamento e interrogá-la sobre seu sentido, suas condições e seus fins. O pensamento é liberdade em relação àquilo que se faz, o movimento pelo qual dele nos separamos, constituímos-lo como objeto e pensamos-lo como problema (FOUCAULT, 2010d, p.231-232).

Experimentar o pensar é, portanto, um processo de reflexão sobre o sentido, a condição e os fins de nossas condutas mais cotidianas, e isso de tal maneira que o pensamento torna-se não a conjunção de uma ideia

com um ato, uma justificação daquilo que se faz, mas um movimento disjuntivo que implica, ao contrário, no questionamento ou na recusa daquilo que se faz. Experimentar o pensar é, portanto, tornar aquilo que se faz um problema.

Tornar o que se faz um problema, ou seja, *problematizar* o que se faz, consiste, de um lado, em um desprendimento necessário para não ser engolido nem escravizado pelo o que se faz, e por outro, numa análise que “não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco a criação pelo discurso de um objeto que não existe” (FOUCAULT, 2010d, p. 242), mas sim a procura pelo “conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e o constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc).” (FOUCAULT, 2010d, p. 242). *Problematizar* é, portanto, de um lado, inserir de determinada forma no campo do pensamento um jogo agonístico, um jogo consigo mesmo como mencionado na epígrafe, que possibilita a cisão entre o pensar e o agir, e com isso promove rupturas. Rupturas que, por sua vez, possibilitam desprendimentos. Desprendimentos que, no limite, possibilitam a recusa do que se é. *Problematizar* é, por outro lado, um movimento de procura pelo o que tornou possível a emergência de práticas, discursos, dispositivos em um dado momento histórico, um movimento que procura desprender-se e distanciar-se dos objetos e situações comuns para que seja possível uma desnaturalização, uma desconstrução das noções de verdadeiro e falso, certo e errado, assim como um movimento de questionamento da normatividade que permite vê-la não como uma verdade absoluta. *Problematizar* é, portanto,

Um movimento de análise crítica através do qual se busca verificar como foram construídas as diferentes soluções de um problema; mas também como tais diferentes soluções dependem de uma forma específica de problematização (FOUCAULT, 2010d, p. 598).

Assim, é na medida em que se propõe a experimentar o pensar, exercitar o pensamento e tornar o que se faz – nesse caso, o fazer docente em tempos de inclusão - um problema, portanto, *problematizar*, que o presente trabalho movido também por certa curiosidade assume a forma de um ensaio – um exercício de si no pensamento – sobre a

Educação Inclusiva. Um ensaio que, para problematizar a Educação Inclusiva, se inspira no trabalho e no pensamento do filósofo francês Michel Foucault. O primeiro passo desse movimento de “tornar o que se faz um problema”, desse movimento de problematização, foi pensar a Educação Inclusiva - esse conjunto discursivo e não-discursivo que irrompeu com toda força nas políticas públicas de educação brasileira a partir da metade da primeira década do século XXI - como um dispositivo, isto é, tal como Foucault (2014) o define, um mecanismo heterogeneamente composto por discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas, um mecanismo que aprimora e mantém o exercício de poder dentro da sociedade. Dessa forma, assumindo a Educação Inclusiva como um dispositivo, o passo seguinte foi esmiuçar esse dispositivo, isto é, problematizá-lo a partir dos pontos e elementos que possibilitaram e que estão ligados a sua emergência. Cada capítulo constitui-se, então, em um exercício de análise, de investigação, de problematização de três elementos que estão ligados ao aparecimento desse dispositivo, a saber: a urgência a que esse dispositivo responde, que corresponde ao capítulo primeiro, o saber no qual ele se ampara, se apoia, se socorre, que corresponde ao capítulo segundo, e a economia de poder na qual ele se inscreve, que corresponde ao capítulo terceiro.

No primeiro capítulo, intitulado *Educação Inclusiva: um novo dispositivo educacional para a promoção da Educação para Todos*, procuro traçar a urgência a que esse novo dispositivo educacional responde. Essa urgência é, como procuro mostrar, a saturação dos elementos, das estratégias que formavam outro dispositivo, a saber a Educação Especial. A Educação Especial como técnica, instrumento, mecanismo educacional de viés médico-terapêutico foi assimilada pelo Estado brasileiro e, durante quase vinte anos (1970 – 1990), configurou-se como estratégia dominante na promoção da Educação para Todos. Assimilada pelo Estado como estratégia para resolução dessa urgência forjada e concebida no século XX, a Educação para Todos, a Educação Especial respondeu e atendeu a ela durante quase vinte anos. A partir dos anos 1990, contudo, esse dispositivo, a Educação Especial, começa a ser questionado e visto como gerador de segregações e exclusões e seu lugar, já na esteira de discussões que vinham sendo feitas a nível internacional, passa a ser ocupado por um novo dispositivo – a Educação Inclusiva. A urgência para a qual a Educação Inclusiva responde, então, é a saturação da Educação Especial, mas é também, e primordialmente, a realização do ideal de Educação para Todos. Essa

urgência, a Educação para Todos, passa, contudo, a ser acrescida de um novo elemento: agora não se trata apenas de fornecer educação para todos, mas de educar a todos no mesmo espaço, no mesmo ambiente. O dispositivo da Educação Inclusiva responde, portanto, a essa urgência: educar a todos no mesmo ambiente, isto é, na escola regular.

No segundo capítulo, alcunhado *Educação Inclusiva e Saber Psiquiátrico*, investigo e apresento o saber para o qual, ao depositar todos na escola regular, ao colocar um volumoso contingente diverso, com comportamentos diferentes, tempos diferentes, necessidades diferentes nesse mesmo ambiente, a Educação Inclusiva recorre para conseguir responder a sua urgência, a saber, a inclusão e a manutenção no sistema regular de educação de toda aquela parcela da população que historicamente esteve a sua margem. Esse saber é, como procuro mostrar, o saber psiquiátrico, e ele atuará no contexto escolar produzindo determinadas verdades sobre os indivíduos incluídos, conferindo-lhes uma série de características, de níveis de desenvolvimento, limitações para sua aprendizagem, prescrições para sua própria vida e lhes submeterá a uma série de instrumentos psicofármacos. Nesse capítulo, investigo também as condições de possibilidade da aliança entre Educação Inclusiva e saber psiquiátrico e, a partir dessa investigação, apresento o poder que permeia esse saber, as categorias com as quais esse saber opera e, consequentemente, que provisões ele coloca a serviço da Educação Inclusiva.

No terceiro capítulo, intitulado *Educação Inclusiva e Governamentalidade*, realizo dois movimentos de problematização: em primeiro lugar exploro e apresento a economia de poder na qual se inscreve o dispositivo da Educação Inclusiva e, em segundo lugar, apresento as práticas desse dispositivo que permitem inscrevê-lo nessa economia de poder. Assim, apresento a Educação Inclusiva como um dispositivo inscrito numa economia de poder da ordem da governamentalidade, cujas práticas, que permitem inscrevê-lo nessa economia consistem, em primeiro lugar, no cuidado para com essa população que se quer incluir; em segundo lugar, na circulação dessa população a partir de uma dinâmica composta por três movimentos principais: um movimento de tirar essa população de casa, um movimento de colocar essa população na escola regular e na escola especial (que agora se resume a condição de centro de apoio pedagógico) e um movimento de encaminhar essa população para o mercado de trabalho, para o “mundo do trabalho”; em terceiro lugar, no gerenciamento dos riscos possíveis a essa população e dos possíveis riscos advindos dessa população. A partir desses dois movimentos de

problematização, aponto a Educação Inclusiva como um dispositivo biopolítico de governo que atua sobre a possibilidade de ação, sobre o “como” da vida dessa população e cujo foco de ação é a conduta dessa população.

2 CAPÍTULO 1 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM NOVO DISPOSITIVO PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO PARA TODOS

O Ministério da Educação implementa a política de inclusão educacional, fundamentada nos princípios éticos do respeito aos direitos humanos, na proposta pedagógica que propõe ensinar a todos os alunos, valorizando as diferenças de cada um no processo educacional e na concepção política de construção de sistemas educacionais com escolas abertas para todos¹.

Transcrito acima está o primeiro parágrafo do editorial do terceiro número da revista elaborada pelo Ministério da Educação e publicada pela primeira vez em 2005, a *Revista Inclusão*. Com a finalidade de estabelecer com os professores e professoras de todo o país um diálogo direto sobre o tema da inclusão escolar, esse número da Revista Inclusão apresenta-se como uma das primeiras manifestações da mudança de direção tomada pelas diretrizes educacionais brasileiras em relação aquilo que se convencionou chamar de Educação Especial. A novidade da Revista Inclusão reside, então, na ruptura representada pelo seu discurso em relação a tudo aquilo que, desde os anos 1970, havia sido discutido sobre a educação de crianças e adolescentes com deficiência no país. A novidade da Revista Inclusão consiste, portanto, em ser o veículo de divulgação de um novo dispositivo educacional, que absorvendo e substituindo o dispositivo da Educação Especial, foi colocado em funcionamento no âmbito da educação geral. Esse novo dispositivo é a Educação Inclusiva.

Todo dispositivo, conforme Foucault delinea, quando interrogado na entrevista publicada em *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 2014, p. 364) sobre o sentido e a função metodológica do termo dispositivo, é um “conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” e cuja natureza da relação que reúne esses elementos, e que, portanto o constitui, é um tipo de jogo, isto é, “mudanças de posição, modificações de funções”, que

¹ BRASIL/MEC. Inclusão – Revista da Educação Especial. Dezembro, 2006, p. 03.

respondem a uma urgência determinada por um momento histórico. O dispositivo responde sempre a uma urgência e, portanto, “tem uma função estratégica dominante” (FOUCAULT, 2014, p. 365). Assim, a natureza do dispositivo é fundamentalmente estratégica, o que supõe, por conseguinte, que o dispositivo é “uma intervenção organizada e racional nas relações de força, seja para desenvolvê-las em determinada direção, seja para bloqueá-las, estabilizá-las, utilizá-las, etc.” (FOUCAULT, 2014, p. 367). Dessa forma, o dispositivo está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre ligado a uma ou outra configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam.

A partir dessa concepção de dispositivo, procurei traçar as diferentes urgências a que esse novo dispositivo pedagógico, que é a Educação Inclusiva, responde. Procurei por essas urgências basicamente em dois lugares: nos documentos governamentais sobre Educação Inclusiva e nos documentos que compõem a literatura acadêmica sobre Educação Inclusiva. No primeiro caso detive-me basicamente em leis, diretrizes, revistas, programas governamentais, e no segundo detive-me basicamente em livros e artigos científicos. A principal evidência que encontrei, a partir da entrada nesses dois lugares, foi que grande parte dos elementos que constituem o dispositivo da Educação Inclusiva surgem a partir de discontinuidades com os elementos de outro dispositivo pedagógico que é a Educação Especial. O discurso, a instituição, a organização arquitetônica, as decisões regulamentares, as leis, as medidas administrativas, os enunciados, os princípios filosóficos, em suma, todo o conjunto de elementos que constitui esse novo dispositivo pedagógico parecem responder a certa saturação dos elementos que constituem o dispositivo da Educação Especial. A urgência que a Educação Inclusiva parece-me responder é, sobretudo, a saturação da Educação Especial. Desse modo, nas linhas a seguir procuro apresentar os elementos que constituem o dispositivo da Educação Especial e os processos que foram levando-os a saturação, os processos que foram fazendo com que o jogo, que mantinha coeso esses elementos, se desmantelasse. Em contrapartida, procuro mostrar como, a partir da saturação desses elementos, foram surgindo outros elementos que constituíram esse novo dispositivo educacional, que é a Educação Inclusiva. Procuro apresentar como se desenrolou esse processo no Brasil, porém, todavia procuro também ver até que ponto e em quais pontos ele está ligado a processos que não se deram inicialmente nesses trópicos.

A Educação Especial tal como forma concebida nos anos 1970/80, isto é, como um dispositivo pedagógico destinado a educação daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem decorrentes de síndromes, distúrbios, transtornos, enfim, de uma série de desvios, tem como condição primeira de existência uma transformação que ocorreu no léxico médico-psiquiátrico durante o século XIX. Essa transformação é importante na medida em que foi ela que possibilitou tornar esse desviante, esse anormal, passível de ser educado e sujeito a uma prática e um discurso pedagógico que até então não lhe pertenciam. Essa transformação consiste na nova noção de idiotia e demência que, elaborada por teóricos como Édouard Seguin e Jean-Étienne Esquirol, surgiu no início do século XIX. Segundo Foucault (2006), até o final do século XVIII, o que se chamava imbecilidade, estupidez, idiotia não era nada mais que uma espécie de loucura, que se distinguia de uma série de outras espécies, mas que, de qualquer modo, pertencia à categoria geral da loucura. E loucura, nessa época, era essencialmente caracterizada pelo delírio, isto é, “o erro, a crença falsa, a imaginação desavergonhada, a afirmação sem correlativo na realidade” (FOUCAULT, 2006, p. 258).

No início do século XIX, no entanto, começa a se desenhar, a partir de dois grandes momentos, uma nova noção de idiotia, de retardo mental e de imbecilidade. O primeiro momento dessa nova elaboração é caracterizado por Esquirol e seus textos dos anos 1817, 1818, 1820 assim como pelo livro de Jacques Étienne Belhomme, que data de 1824. Surge com esses autores uma noção de idiotia definida como “um estado no qual as faculdades intelectuais nunca se manifestaram ou não puderam ser desenvolvidas suficientemente” (ESQUIROL apud FOUCAULT, 2006, p. 260) e como “um estado constitucional no qual as funções intelectuais nunca se desenvolveram” (BELHOMME apud FOUCAULT, 2006, p. 260). Essas noções introduzem no léxico da época a ideia de *desenvolvimento* e fazem do desenvolvimento, ou antes, da ausência de desenvolvimento o critério entre o que vai ser, de um lado, a loucura, e de outro, a idiotia; fazem também, como aponta Foucault (2006), um uso binário do desenvolvimento, isto é, para Esquirol e Belhomme o desenvolvimento é uma coisa que se tem ou não, de que se foi dotado ou não. Esse uso binário do desenvolvimento possibilitou, segundo Foucault (2006): 1) uma diferenciação no tipo de evolução – isto é, enquanto a idiotia é um não-desenvolvimento, que acaba sendo estável, adquirido e, portanto, algo que não evolui, a demência é uma doença mental que evolui, que se agrava ou se estabiliza por determinado tempo e pode até mesmo ser curada; 2) uma

diferenciação na ordem de constituição – a idiotia, por estar ligada a vícios orgânicos de constituição, é da ordem da enfermidade e inscreve-se no quadro geral das monstruosidades, enquanto a demência, como outras doenças, poderá ser acompanhada por certo número de lesões que serão acidentais e que ocorrem a partir de certo momento. Em linhas gerais, esse uso binário do desenvolvimento possibilitou a retirada da idiotia do campo da loucura e o estabelecimento de certo número de distinções e de certa linha de clivagem entre duas espécies de características: as características de algo que define uma doença e as características de algo que é da ordem da não-doença.

O segundo momento de elaboração dessa nova noção de idiotia, demência e retardo inicia, segundo Foucault (2006), por volta dos anos 1840 com a distinção feita por Seguin, em seu *Tratamento moral dos idiotas*, entre os idiotas propriamente ditos e as crianças retardadas. Seguin afirma que foi “o primeiro a assinalar as extremas diferenças que os separam. O idiota, mesmo o superficial, apresenta uma interrupção de desenvolvimento fisiológico e psicológico” (SEGUIN apud FOUCAULT, 2006, p. 262), enquanto que a criança retardada “se desenvolve mais lentamente que as crianças da sua idade; ela fica pra trás em toda a linha do progresso delas, e esse retardo, cada dia mais considerável, acaba estabelecendo entre elas e as outras uma diferença enorme, uma distância intransponível” (SEGUIN apud FOUCAULT, 2006, p. 263). Essas duas definições conjuntas do idiota como alguém que sofre de uma interrupção de desenvolvimento e do retardado como alguém cujo desenvolvimento é simplesmente mais lento possibilitaram a elaboração de uma noção de idiotia e retardo mental não mais como doença. Enquanto com Esquirol havia ainda um equívoco em relação ao estatuto de doença ou não-doença que se devia atribuir à idiotia, com Seguin o idiota ou o retardado é alguém que se situa num grau menor dentro de algo que é a própria norma, isto é, o desenvolvimento da criança. O idiota é um tipo de criança, não é um doente; é alguém que está mais ou menos imerso no interior de uma infância que é a própria infância normal. Idiotia e retardo mental passam a ser variedades temporais, variedades de estágio no interior do desenvolvimento normativo da criança. De agora em diante, “o idiota pertence à infância, assim como outrora pertencia à doença” (FOUCAULT, 2006, p. 265).

Assim, se o idiota ou retardado é alguém que está imerso no interior da temporalidade da infância, então os cuidados a lhe dispensar não vão se diferenciar em natureza dos cuidados que devem ser dados a qualquer criança – certamente com certo número de variações, de especificações de métodos. A partir daí, portanto, a terapêutica da

idiotia, do desvio será a própria pedagogia. É somente a partir da retirada do anormal do campo da doença e da sua inserção na linha de desenvolvimento que vai da infância a maioridade, que foi possível pensar em educar o anormal e que foi possível o surgimento de um dispositivo como a Educação Especial. Essas são as condições, portanto, para a criação de um dispositivo destinado a educação dos anormais, dos desviantes, dos retardados, dos idiotas, dos deficientes. Esse dispositivo, no entanto, só foi assimilado pelo Estado quando, a partir do século XX, com a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948), a qual tem servido como diretriz para a formulação das constituições de grande parte dos países do mundo, as legislações dos vários países passaram a definir como prioridade a educação de todas as crianças e, como diz Mazzota (1982), “nenhuma constituição deixou explícito que a oportunidade de educação deve ser assegurada a todas as crianças menos às excepcionais” (MAZZOTA, 1982, p. 10).

No Brasil, segundo Glat e Ferreira (2005), a Educação Especial se constituiu originalmente como campo de saber e área de atuação a partir de um modelo médico ou clínico. Ferreira (1999) nos diz que, no Brasil, os médicos foram os primeiros que despertaram para a necessidade de escolarização dessa população que se encontrava misturada nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade e aptidão. Sob esse enfoque, o desvio, a anormalidade, a deficiência, enfim, era entendida como uma doença crônica, e todo o atendimento prestado, mesmo quando envolvia a área educacional era considerado pelo viés terapêutico. No Brasil, portanto, a Educação Especial como dispositivo de educar a população anormal surgiu no seio do léxico médico-psiquiátrico e permaneceu nele até a década de 1970. A partir dos anos 1970, contudo, tem início um processo de institucionalização da Educação Especial no Brasil, com a preocupação do sistema educacional público em garantir o acesso à escola àqueles que agora eram chamados de *portadores de necessidades educacionais especiais*. Termo esse que, segundo Coll et al (1995 apud CARDOSO, 2003), surgiu no final dos anos 1960, recebendo o significado de aluno que apresenta algum “problema de aprendizagem ao longo de sua escolarização, e que exige uma atenção mais específica e maiores recursos educacionais do que os necessários para os colegas de sua idade” (Coll et al, 1995 apud CARDOSO, 2003, p. 19), mas somente passou a ser utilizado em larga escala depois do Relatório Warnock encomendado pela Secretaria de Educação do Reino Unido, em 1974. É nessa década também, segundo Cardoso (2003), que países da Europa e das Américas começam a incluir em suas agendas de políticas educacionais a responsabilidade

pela garantia, aos alunos com *necessidades educacionais especiais*, de um processo educativo adaptado às suas necessidades individuais. Assistimos, portanto, a um processo de incorporação do dispositivo da Educação Especial as políticas de educação estatal.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5692, de 1971, exemplifica esse processo. No seu artigo 9^a, recomendava, por exemplo, que os alunos com deficiências físicas ou mentais, os que se encontrassem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deveriam receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação. Na esteira disso, também surge órgãos e instâncias estatais responsáveis pela Educação Especial. Segundo Glat e Ferreira (2005), em 1973, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) que introduziu a Educação Especial no planejamento de políticas públicas, ao mesmo tempo em que iniciou a implantação de subsistemas de Educação Especial nas diversas redes públicas de ensino, por meio da criação de escolas e classes especiais, e projetos de formação de recursos humanos especializados, inclusive no exterior. Nessa década, segundo Glat e Ferreira (2005), incorporando ao viés terapêutico as discussões da Pedagogia, da Psicologia da Aprendizagem e da Psicologia do Desenvolvimento, cujos métodos e técnicas de ensino eram baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos, a Educação Especial passou a funcionar como um dispositivo paralelo em relação sistema de educação geral, com métodos de ênfase clínica e currículos próprios. Tal dispositivo tinha como slogan “*todo deficiente pode aprender*” e funcionava por meio das classes especiais. Tais classes, segundo Bueno (1993), serviam mais como espaços de segregação para aqueles que não se enquadravam no sistema regular de ensino, do que uma possibilidade para ingresso na rede pública de alunos com deficiências, cuja maioria ainda continuava em instituições privadas, fora do domínio do Estado.

No início da década de 1980, acompanhando a tendência mundial de luta contra a marginalização das minorias e endossando as discussões sobre direitos sociais que precederam a Constituinte de 1988, o dispositivo da Educação Especial, que operava a partir de métodos clínicos, currículos próprios e classes especiais, passa por uma modificação. Severamente, como enfatiza Glat e Ferreira (2005), questionado e acusado de promover e gerar segregação, esse dispositivo remodela-se e passa a operar através do *modelo da integração*. Segundo Pereira,

A premissa básica desse modelo é que pessoas com deficiências têm o direito de usufruir as condições de vida o mais comuns ou normais possíveis na comunidade onde vivem, participando das mesmas atividades sociais, educacionais que as demais (1990 apud GLAT; FERREIRA, 2005, p. 37).

Com isso, o dispositivo da Educação Especial passa a operar no sentido de inserir todos os alunos “preferencialmente no sistema regular de ensino”, como recomendado pelo artigo 208 da Constituição Federal de 1988, e combater a segregação. Se o modelo que orientava, de agora em diante, esse dispositivo era o *modelo da integração*, o princípio que fundamentava esse modelo era o da *normalização*, ou seja, fazer com que os anormais, os desviantes, tivessem a oportunidade de se tornar parecidas com o modelo ideal de cidadão.

A Revista *Integração* – antecessora da Revista *Inclusão* mencionada na epígrafe - lançada pelo Ministério da Educação, em 1987, e elaborada por uma comissão de estudiosos e especialistas na área de Educação Especial com o objetivo de tornar o tema da integração escolar acessível aos professores, juntamente com a Política Nacional de Educação Especial, de 1994, esclarecem a relação entre *Integração e Normalização*. Segundo elas, respectivamente, o

[...] – princípio da normalização – base filosófico-ideológica da integração (escolar ou geral) e que, em 1959, surgiu na Dinamarca significando ‘vida do deficiente o mais parecida possível com a normal, tanto se vivem em uma instituição como na sociedade’. (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1994, p. 11)

Princípio que representa a base filosófico-ideológica da integração. Não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que se desenvolvem, ou seja, oferecer, aos portadores de necessidades especiais, modos de condições de vida diária o mais semelhante possível às formas e condições de vida do resto da sociedade. (BRASIL, 1994, p. 22)

Assim, o *modelo da integração* visava preparar alunos e alunas oriundos das classes e escolas especiais para serem integrados em

classes regulares recebendo, na medida de suas necessidades, atendimento paralelo em salas de recursos ou outras modalidades especializadas. Beyer (2006, apud RECH, 2010, p. 108) relata que para isso foi sendo desenvolvido um sistema escolar de “cascatas” com vistas a acomodar os diversos níveis de capacidade, um sistema no qual a integração se dava em níveis graduados. A partir dos anos 1980, segundo Glat e Ferreira (2005, p. 38), “*o deficiente pode se integrar na sociedade*” tornou-se então o novo *slogan* do dispositivo da Educação Especial no Brasil. Segundo Rech (2010), uma vez que o *modelo da integração* precisava ter visibilidade, surgiram diversas campanhas na mídia televisiva, jornalística e impressa nacional, trazendo apelos sociais e colocando em questão a responsabilidade de cada cidadão diante da necessidade de integrar os deficientes na escola². Como parte dessa mobilização maior, a Revista *Integração* também criou campanhas a fim de sensibilizar os professores e professoras da necessidade de integrar os alunos e alunas com deficiências. A edição nº 7, de 1991, por exemplo, trouxe na capa o bordão “*ser deficiente é algo normal*”³.

Até o fim da década de 1980, portanto, todas as formas de inserção escolar a nível nacional e mundial, majoritariamente, partiam do pressuposto de que deviam existir dois dispositivos de educação, o regular e o especial, e que esses dois dispositivos deveriam, a partir do princípio da integração, ser colocados em prática juntos para combater a segregação. No início da década de 1990, contudo, surge um movimento, denominado *movimento da inclusão*, questionando a forma como os sistemas de ensino de muitos países lidavam com os alunos e alunas com necessidades educacionais especiais. Os questionamentos desse movimento diziam respeito, sobretudo, as exclusões que a Educação Especial, orientada pelo modelo da integração, engendrava. Segundo Sebba (1997 apud SANCHÉZ, 2005, p. 14), a partir da evolução da experiência da integração escolar em diferentes países, viu-se que na maioria dos casos essa integração não ocorreu. Ainscow (1995), afirma, por exemplo, que em um primeiro momento, as classes especiais foram consolidadas dentro de um centro escolar e, mais tarde, à assistência aos alunos com deficiência em tempo parcial foi estabelecida na classe regular, todavia, esta modalidade vem apresentando enormes barreiras. Cobertt (1999 apud SANCHÉZ, 2005, p. 15), corroborando com Sebba e Ainscow, acrescenta que com o *modelo da integração* tem-se fomentado práticas de exclusão, porque

² Ver anexo 1.

³ Ver anexo 2.

geralmente a pessoa com deficiência é que é obrigada a integrar-se na comunidade escolar, recaindo sobre ela a responsabilidade por integrar-se a “cultura e valores dominantes”. Em suma, a partir da década de 1990, inicia-se uma revisão das estratégias de inserção dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino no intuito de romper com o subsistema de educação que o dispositivo da Educação Especial havia criado. Junto dessa revisão surge também um novo paradigma educacional, o *paradigma da inclusão*, e na sua esteira um novo dispositivo educacional, a *Educação Inclusiva*.

A Educação Especial surge, portanto, no seio do léxico médico-psiquiátrico e permanece nele até a década de 1970, sendo então incorporada ao Estado, acoplada a ele, assimilada por ele. A Educação Especial torna-se para o Estado instrumento estratégico para a promoção da Educação para Todos, para a extensão e prolongamento do poder do Estado até aqueles que até então haviam sido marginalizados e esquecidos pelo Estado e pela própria sociedade. Todavia, não alcançando a todos, a Educação Especial mostra-se falha para essa urgência. É então que ela remodela-se e, sob o princípio da normalização, procura agora integrar a todos. Com isso, a Educação Especial expande a abrangência do Estado, mas além de não integrar a todos acaba ainda por segregar alguns. Saturação, portanto, de seus elementos: as classes especiais, o modelo da integração, o princípio da normalização, da sua matriz filosófica.

A emergência da revisão das estratégias de inserção dos alunos e alunas com necessidades educacionais especiais nos sistemas de ensino e desse novo dispositivo educacional - a *Educação Inclusiva* - relaciona-se, segundo Sánchez (2005), ao movimento que, em fins dos anos 1980, apareceu nos Estados Unidos denominado *Regular Education Initiative* (REI), cujo objetivo era a inclusão na escola comum das crianças com alguma deficiência. A literatura produzida pelos principais expoentes desse movimento criticava, segundo Sánchez (2005), a ineficácia da Educação Especial e apontava a necessidade de unificar a Educação Especial e a regular num único dispositivo educativo. Sassaki (2005), por sua vez, apresenta a emergência do paradigma da inclusão associada à *Disabled Peoples International* - uma organização não-governamental criada por líderes com deficiência - e em especial ao conceito de *equiparação de oportunidades* definido na Declaração de Princípios dessa organização:

O processo mediante o qual os sistemas gerais da sociedade, tais como o meio físico, a habitação e o transporte, os serviços sociais e de saúde, as

oportunidades de educação e de trabalho, e a vida cultural e social, incluídas as instalações esportivas e de recreação, são feitas acessíveis para todos. Isto inclui a remoção de barreiras que impedem a plena participação das pessoas deficientes em todas as áreas, permitindo-lhes assim alcançar uma qualidade de vida igual à de outras pessoas (Declaração de Princípios Disabled People's International, 1981 apud SASSAKI, 2005, p. 20).

O conceito de *equiparação de oportunidades* advém de uma virada interpretativa no campo de estudos conhecido por *Disability Studies*, ocorrida na década de 1960, que surgiu em contraposição ao *modelo médico da deficiência* e que ficou conhecida como *modelo social da deficiência*. Segundo Diniz (2007), o modelo social da deficiência partia das duas seguintes afirmações - “as desvantagens resultavam mais diretamente das barreiras que das lesões” e “retiradas as barreiras, os deficientes seriam independentes” (DINIZ, 2007, p. 26) – de tal forma que a premissa do modelo social era, portanto, a da independência como um valor ético para a vida humana, e o principal impeditivo da independência dos deficientes eram as barreiras sociais, em especial as barreiras arquitetônicas e de transporte. Dessa forma, para o modelo social da deficiência, “o agente responsável por impedir que os deficientes experimentassem a independência era a organização social capitalista”. (DINIZ, 2007, p. 26)

Em meados da década de 1990, portanto, o dispositivo da *Educação Inclusiva*, entendida como a forma de “adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluídas” (SASSAKI, 2005, p. 21)⁴ emerge, galgando espaço e se tornando, antes mesmo da metade dessa década, diretriz mundial para a educação. Diversos documentos internacionais, como por exemplo, o Programa Mundial de Ação Relativo às Pessoas com Deficiência, de 1983, a Declaração Educação para Todos, de 1990, as

⁴ Mel Ainscow, um dos expoentes da literatura mundial em defesa da Educação Inclusiva, também define como objeto da inclusão educacional a eliminação da exclusão social, que é “consequência de atitudes e respostas à diversidade de raça, classe social, etnia, religião, gênero e habilidade”. (AINSCOW, 2009, p. 11)

Normas sobre Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência, de 1994, e a Declaração de Salamanca, de 1994, enfatizaram essa concepção apontando-a como a mais nova estratégia para concretizar aquilo que nas últimas décadas do século XX se tornou a principal meta dos governos - a Educação para Todos. Dos documentos acima mencionados, a Declaração de Salamanca, dedicada inteiramente à Educação Inclusiva, convoca todos os governos a atribuírem e a adotarem, respectivamente

- A mais alta prioridade política e financeira ao aprimoramento de seus sistemas educacionais no sentido de se tornarem aptos a incluírem todas as crianças, independentemente de suas diferenças ou dificuldades individuais.

- O princípio da educação inclusiva em forma de lei ou de política, matriculando todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 02)

No Brasil, durante quase toda década de 1980, o dispositivo da Educação Especial orientado pelo *modelo da integração* operou. Na Revista Integração da primeira metade dessa década encontramos, por exemplo, as orientações dadas pelo Ministério da Educação aos professores sobre como proceder em relação aos alunos com necessidades educacionais especiais. Deve-se ensinar a eles, diz a Revista, comportamentos da vida diária, desde “lavar as mãos utilizando adequadamente o lavatório, até procurar os serviços médico-odontológicos, quando necessário” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989, p. 14). Pensava-se que “o aluno especial precisava ser aceito e o aluno da escola regular precisava não se sentir preterido frente aos cuidados aparentemente excessivos que deveriam ser destinados ao aluno especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989, p. 34). O que isso demonstra, segundo Rech (2010), é que a lógica que operava o dispositivo da Educação Especial é que para que a pessoa pudesse ser inserida na sociedade, primeiro ela deveria ser modificada pela e na escola.

Em fins dos anos 1980, contudo, o *modelo da integração*, que norteava o dispositivo da Educação Especial, passa a ser questionado. Sassaki (1997) sintetiza a forma como esse dispositivo estava operando no Brasil e as críticas que essa forma suscitou. Segundo ele, a Educação

Especial, orientada pela modelo da integração, procedia por meio da “inserção pura e simples daquelas pessoas com deficiência que conseguiam, por méritos pessoais e profissionais, utilizar os espaços físicos e sociais, sem nenhuma modificação por parte a sociedade” (SASSAKI, 1997, p. 34) e pela “inserção de pessoas com deficiência em ambientes separados dentro dos sistemas gerais” (SASSAKI, 1997, p. 34), como, por exemplo, a escola especial junto à comunidade, a classe especial numa escola comum, o horário exclusivo para pessoas deficientes num clube comum, etc. Essa forma de proceder, ressalta Sasaki (1997), deixou de ser vista como uma ação que satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência. O *modelo da integração*, diz ele,

Parecia aceitar receber pessoas com deficiência, desde que estas fossem capazes de moldar-se aos requisitos dos serviços especiais separados, de acompanhar os procedimentos tradicionais de trabalho, escolarização, etc, de contornar os obstáculos existentes no meio físico e lidar com as atitudes discriminatórias da sociedade (SASSAKI, 1997, p.35).

Com isso, “mesmo com todos os méritos” (SASSAKI, 1997, p.35), não deixavam de provocar *exclusão*. Assim, na segunda metade da década de 1980, a Revista Integração, preludiando a alternativa que seria adotada na década seguinte para promover a Educação para Todos, afirma que “a visão para os anos 90 é de que os primeiros a se integrarem têm que ser os próprios profissionais que atuam na Educação Especial” (REVISTA INTEGRAÇÃO, 1989, p. 12).

Na década de 1990 - acompanhando a tendência mundial de enxergar nas escolas os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construir uma sociedade inclusiva, atingir a Educação para Todos, e a tendência mundial que defendia que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais não só devem ter acesso às escolas regulares, mas as escolas a elas devem se adequar (Declaração de Salamanca, 1994) – a Educação Especial orientada pelo modelo da integração perde força e começa lentamente a dar lugar a uma das novas estratégias definidas pelo Estado para realizar a Educação para Todos. Tal estratégia, que começa a galgar espaço na metade da década de 1990, consiste na *Educação Inclusiva*. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, foi um dos primeiros documentos oficiais que deu suporte a esse dispositivo ao estabelecer a proposta de manter,

na Escola Especial, apenas os alunos que não possuem condições de serem integrados na escolar regular. Em seu capítulo V, artigo 58, ela trouxe os seguintes entendimentos:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Parágrafo único. O Poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo.

Dois anos depois da publicação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial* ressaltam que

Inclusão não significa, simplesmente, matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica. (MEC SEESP, 1998).

Em 1999, o Decreto nº 3.298, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a *Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência*, define a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, enfatizando a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. No ano de 2001, o *Plano Nacional de Educação – PNE*, Lei nº 10.172/2001 - afirma que o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana, e as *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica* estabelecem, como orientação para a realização da Educação Inclusiva, que

O atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais terá início na educação infantil, nas creches e nas pré-escolas, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado (MEC, 2001).

Em 2004, as *Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil* orientam que

A educação de crianças com necessidades educacionais especiais deve ser realizada em conjunto com as demais crianças, assegurando-lhes o atendimento educacional especializado, mediante a avaliação e interação com a família e a comunidade. (MEC, 2004)

Da década de 1990 até a metade da primeira década do século XXI ocorre no Brasil, portanto, um *boom* da Educação Inclusiva como estratégia para promover a Educação para Todos, passando ela a adentrar em todas as agendas políticas e públicas e a figurar, com caráter facultativo, em todas as Diretrizes Nacionais que dizem respeito à Educação. Na esteira disso, surge, no ano de 2004, o *Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade* do Ministério da Educação com vistas a apoiar a formação de gestores e educadores para transformar e atuar em sistemas educacionais inclusivos - e o documento *Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular*, com o objetivo de disseminar os conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. No ano seguinte, 2005, é criada pelo Ministério da

Educação a *Revista Inclusão* com tiragem semestral em substituição a sua antecessora a *Revista Integração*. No ano de 2006 o tema da inclusão começa a fazer parte de diversas campanhas. Uma delas é a Campanha da Fraternidade⁵ - atividade anual do calendário litúrgico da Igreja Católica - que teve como lema a expressão “*Levanta-te e vem para o meio*”⁶.

A partir de 2007, com o *Plano de Desenvolvimento da Educação*, que reafirma o projeto de superar a oposição entre educação regular e educação especial, e com a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, a qual passa a assegurar “a obrigatoriedade da educação escolar regular para todas as crianças, independentemente de suas características, deficiências, condições e possibilidades de permanência” (RECH, 2010, p. 20), a Educação Inclusiva assume *status* de Política Nacional. Com o decreto nº 6.571, de 2008, que organiza e dispõe sobre as bases para o atendimento educacional especializado nas escolas regulares, estabelece-se que serão admitidas - a partir de 1º de janeiro de 2010 - para efeito da distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o cômputo das matrículas dos alunos da educação regular da rede pública que recebem atendimento educacional especializado, sem prejuízo do cômputo dessas matrículas na escola regular. Ou seja, segundo Menezes (2011), a partir desse decreto, a matrícula de alunos com deficiência nas escolas regulares que estiverem também recebendo atendimento da Educação Especial será contabilizada duplamente para fins de financiamento. Contudo, com a resolução nº 4, de 2009, que institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, a matrícula de alunos com deficiência em escolas especiais e/ou centros de atendimento especializado passa a ser condicionada à matrícula desses alunos na escola regular, isto é, a escola especial ou espaço especializado não receberá o financiamento que lhe

⁵ Ver anexo 3.

⁶ Expressão que faz alusão a um trecho bíblico do Evangelho Segundo Marcos em que Jesus vê um homem e, para curá-lo, diz: “Levanta-te e vem para o meio”. Segundo a interpretação da Igreja a ordem dada por Jesus sugere a tomada de atitude para sair da margem e ir para o meio, isto é, romper os grilhões da exclusão devido à deficiência e ir para o meio, lugar de todos.

cabe caso os alunos a quem se destinaria tal repasse não apresentem também matrícula na escola regular. Assim, a partir da segunda metade da primeira década do século XXI, esse novo dispositivo que surge da saturação da Educação Especial em promover a Educação para Todos, passa a ser entrelaçado, constituído e fortalecido por uma série de elementos tais como leis, decretos, sanções, programas, política de caráter nacional, que o fazem operar como um imperativo legal que não tolera a existência que se dê fora da escola.

Procurei até aqui apresentar os elementos que constituem o dispositivo da Educação Especial, a forma como esse dispositivo opera e a urgência a que ele responde. Também procurei apresentar a Educação Inclusiva como um novo dispositivo educacional, a forma como esse dispositivo opera e a urgência a que ele responde. Mas, sobretudo, em relação a esse último dispositivo procurei mostrar como ele surge da saturação da Educação Especial. E é a essa saturação que eu gostaria agora de retomar para, enfim, concluir essa primeira problematização.

Qual é a urgência que a Educação Especial respondia? Para qual urgência ela foi uma estratégia? Em linhas gerais, a Educação Especial foi um dispositivo assimilado pelo Estado para a promoção da Educação para Todos, para a ampliação da extensão do sistema educacional de modo a abranger todos aqueles que ainda estavam à sua margem. A partir de determinado momento, mais exatamente a partir dos anos 1990, esse dispositivo deixa de ser visto como uma boa estratégia para responder a essa urgência. E não só deixa de ser uma boa estratégia como também passa a ser visto como gerador daquilo que por ele deveria ser combatido, isto é, a exclusão, a segregação. Todos os seus elementos encontram-se, portanto, saturados em relação à urgência para qual serviam. E é em resposta a saturação desses elementos da Educação Especial que floresce um novo dispositivo, a Educação Inclusiva. Exatamente, à que esse novo olhar sobre a Educação Especial, esse olhar que a vê como causadora de exclusões, está ligado? Donde ele surge? Arrisco-me a dizer que esse olhar está ligado a um movimento de radicalização de uma moralidade que a tudo deseja incluir, que não suporta as ausências, os esquecimentos, as ambivalências, a imprecisão. Uma moralidade que, parafraseando Skliar (2003, p. 24), funciona, no campo da educação, como um dispositivo antropofágico, inclusivo, totalitário que de tudo deseja apoderar-se, que tudo deseja conter e incluir e que repousa satisfeito ao fechar suas portas, ao enclausurar-se, ao haver concluído com sucesso sua missão de possuir e dominar a todos, a todas e a tudo. Assim, a saturação da Educação Especial não decorre exclusivamente da falha de seus elementos em promover a

Educação para Todos, mas também, e ao mesmo tempo, da radicalização dessa moralidade que a tudo deseja incluir. É essa moralidade, mostra da radicalização da ação dos elementos do discurso humanista, que desmantela o jogo que mantinha coeso os elementos da Educação Especial e que dá origem a um novo jogo, a novos elementos que constituem esse novo dispositivo que é a Educação Inclusiva. Essa moralidade é, portanto, o substrato que permite a passagem, ou a substituição, de um dispositivo para outro.

3 CAPÍTULO 2 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E SABER PSIQUIÁTRICO

No capítulo anterior procurei mostrar como o dispositivo da Educação Inclusiva responde a uma urgência, a um imperativo estratégico que funciona como sua matriz. Esse imperativo estratégico é a absorção, a inclusão, pelo sistema educacional regular de uma parcela da população que até pouco tempo atrás na escola não entrava e, se entrava, nela não permanecia. Em suma, de uma parcela da população que, compondo historicamente as fileiras das instituições de Educação Especial e as fileiras das instituições de caráter filantrópico de viés médico-terapêutico como, por exemplo, as Associações dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAÉ), manteve-se à margem do sistema regular de educação. Retomando a concepção de dispositivo de Michel Foucault procuro, de agora em diante, dar continuidade ao exercício de problematização iniciado no capítulo anterior, mas agora com um novo alvo, isto é, atendo-me a outro elemento que está ligado as condições de emergência da Educação Inclusiva.

Todo dispositivo “está sempre inscrito em um jogo de poder, estando sempre, no entanto, ligado a uma ou outra configurações de saber que dele nascem mas que igualmente o condicionam” (FOUCAULT, 2014, p. 367). Todo dispositivo é estratégia de relações de força sustentando tipos de saber e sendo sustentadas por eles. Todo saber é também um dispositivo. Assim, no momento de responder ao imperativo estratégico que lhe corresponde, a saber, a inclusão no sistema educacional de uma parcela que historicamente esteve à margem desse sistema, o dispositivo da Educação Inclusiva recorre à determinada configuração de saber, a determinado tipo de saber, a determinado dispositivo. Dispositivo acoplado a dispositivo. Esse saber lhe fornece uma série de instrumentos, métodos, conceitos, técnicas, em suma, todo um arcabouço que lhe permitirá organizar, lidar com esses que estiveram fora do sistema educacional. É esse saber que permite que esse dispositivo seja posto em funcionamento, sobretudo, portanto, que esse dispositivo funcione. É a esse saber, que possibilita juntamente com uma série de outros elementos o funcionamento do dispositivo da Educação Inclusiva, que voltarei minha atenção daqui em diante.

Esse saber é o *saber psiquiátrico*. É a ele que o dispositivo da Educação Inclusiva recorre, se apoia, se alicerça, se ampara, se socorre para poder realizar a Educação para Todos, para poder levar a cabo sua tarefa de incluir no sistema regular de educação toda aquela parcela da

população que esteve a sua margem. Mas o que possibilita essa relação entre saber psiquiátrico e Educação Inclusiva? Penso que, de um lado, o que possibilita essa relação é aquilo que Lockmann (2013) chama de uma *vontade de nomear*, isto é, uma vontade de saber, de classificar esse sujeito que se destoa, se desvia do restante para poder entendê-lo, capturá-lo, enquadrá-lo em uma racionalidade e um léxico. Em suma, para poder produzir a sensação de estabilidade, segurança e domínio que o conhecido proporciona. Essa vontade de nomear mostra-se frequentemente na fala e nas ações dos professores. Trago um exemplo disso nos excertos abaixo, retirados de entrevistas sobre as práticas de inclusão realizadas por Camila Lockmann, em 22 de outubro de 2009, com professores da rede pública de ensino de uma cidade da região do Rio Vale dos Sinos, no Rio Grande do Sul.

Eu acredito que ele tenha um retardo mental, porque eu não acredito que uma criança com dez anos, se tu colocar o número um na frente, tu podes explicar não sei quantas vezes, tu podes dar o número pra ele, ele vai pegar na mão, ele vai fazer o traçado e daqui a um minuto tu perguntas que número é aquele ele não sabe (LOCKMANN, 2013, p. 138).

Esse aluno tem Síndrome do X-frágil. Essa síndrome tem algumas semelhanças com a síndrome de Down. Fisicamente ele tem o formato do rosto mais alongado, tem bastante dificuldade motora, de fala e cognitiva também porque a alfabetização dele está acontecendo muito lentamente. Eu não sei até que ponto vai. A gente não conhece muito pra saber até que ponto ele vai, mas eu sei que essa síndrome tem também uma deficiência mental. Então não sei o que ele vai conseguir aprender, mas é uma criança extremamente afetiva, a gente se apaixona (LOCKMANN, 2013, p. 138).

O que os fragmentos acima demonstram é que essa vontade de nomear já não recorre tão somente às categorias do saber escolar que possibilitavam a classificação, a hierarquização, a captura e, portanto, o conhecimento dos alunos. Categorias como “incapaz”, “apto”, “não-apto”, “dependente”, “educável”, “aluno-problema”, “criança difícil” e tantas outras que faziam parte das categorias do saber escolar e

orientavam a relação professor-aluno. Essas categorias constituíam-se para o professor em um instrumento de conhecimento do aluno, do porquê o aluno não realiza as tarefas, do porquê não consegue prestar atenção, do porquê de seu comportamento, em suma, do porquê de sua diferença em relação ao restante dos alunos. O que os fragmentos acima demonstram é que essas categorias são acrescidas, ou melhor, são justapostas e positivadas por outras categorias oriundas de um saber psiquiátrico - “síndrome do X-frágil”, “retardo mental”, “déficit de concentração e atenção”, “síndrome de asperger” todas classificações oferecidas pelo saber psiquiátrico. Para o professor não se trata mais, então, do aluno “incapaz”, mas do aluno que é incapaz porque tem a síndrome do X-frágil ou porque tem o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) ou porque tem alguma das dezenas de transtornos, síndromes e déficits que o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) oferece. E quando, diante do professor, surge um aluno com comportamento diferente, mas sem os rótulos oferecidos pelo saber psiquiátrico, a situação é embaraçosa. Durante o período de estágio, numa dessas reuniões de série que costumam reunir o corpo docente e os membros do setor de apoio pedagógico da escola, nessas reuniões que costumam discutir as eventuais dificuldades que as turmas de determinadas séries apresentam, lembro-me do relato angustiado de certa professora. Essa professora relatava a nós, seus colegas de trabalho, uma recente situação de viagem de estudo em que determinado aluno - já bastante conhecido entre os professores por seu comportamento “infantil”, uma vez que durante as aulas costumava brincar e se distrair com pequenos objetos do cotidiano da sala de aula como régua, giz, borracha, etc. - passou a viagem de estudo toda taciturno e silencioso usando óculos de lentes escuras. Ela nos contava que, durante a referida viagem, foi ter com esse aluno uma conversa e que o aluno respondendo-lhe monossilabicamente demonstrava querer permanecer calado. Então, angustiada ela acrescentava: “não é possível que esse aluno não tenha alguma coisa, algum problema mental, algum transtorno, não é normal o jeito que ele se comporta”.

De um lado, portanto, penso ser essa vontade de nomear que possibilita a relação Educação Inclusiva e saber psiquiátrico. Ou seja, a Educação Inclusiva, ao promover a entrada na escola de um volumoso contingente diverso, com comportamentos diferentes, tempos e necessidades diferentes, intensifica essa vontade de nomear, e essa vontade de nomear promove o encontro entre o saber psiquiátrico - saber que já há algum tempo está infiltrado e atuando nas malhas do

domínio escolar - e a Educação Inclusiva. Por outro lado, no entanto, penso que o que possibilitou a relação entre esses dispositivos foi um movimento que ocorreu no âmbito do saber psiquiátrico permitindo-lhe não se restringir mais somente a loucura, mas sim a todas as condutas possíveis.

É a esse movimento de ampliação do domínio de abrangência do saber psiquiátrico que, daqui em diante, vou me deter com a finalidade de perceber (1) em que jogo de poder se insere esse saber, (2) com que categorias ele opera e, conseqüentemente, que provisões ele coloca a serviço da Educação Inclusiva para que ela realize sua finalidade estratégica que é a promoção da Educação para Todos e a permanência de todos na escola regular. O que possibilitou essa ampliação do domínio do saber psiquiátrico, antes restrito ao governo dos loucos, para o governo de todas as condutas possíveis? É partindo de duas figuras, do *monstro* e do *masturbador*, que, acompanhando o trabalho de reconstrução genealógica da figura do anormal realizado por Michel Foucault, apresentarei as condições de possibilidade dessa ampliação do saber psiquiátrico.

3.1 PRIMEIRA CONDIÇÃO DE AMPLIAÇÃO DO DOMÍNIO DA PSIQUIATRIA: O MONSTRO

No seu trabalho de reconstrução da figura do anormal, dos anormais, Michel Foucault parte da figura do *monstro*. Não entrarei na bela minúcia detalhista com que Foucault, em sua aulas no Collège de France dos dias 22 e 29 de janeiro e 5 de fevereiro de 1975, nos apresenta essa figura. O monstro, no entanto, nos conduzirá até a relação psiquiatria e mecanismo penal e ao fruto dessa relação que é a noção de *instinto*. É nessa relação que reside a primeira condição de possibilidade de expansão do domínio da psiquiatria. Tomarei, assim, o monstro como ponto de partida, mas nele não me estenderei.

Eis o monstro. Seu contexto de referência é a lei na medida em que o que o define é o fato de que ele constitui, em sua existência mesma e em sua forma, não apenas uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Como a noção de monstro é uma noção jurídica, toda problemática em torno dessa noção tem evidentemente como pano de fundo o direito romano. No direito romano, como assinala Foucault (2010c), distinguem-se com cuidado duas categorias: a categoria da deformidade, da enfermidade e do defeito chamada de *portentum* ou *ostentum*, e a categoria do *monstrum*, ou seja, do monstro propriamente dito. Transgressão dos limites

naturais, transgressão das classificações, transgressão do quadro, transgressão da lei como quadro: é isso de fato que constitui a monstrosidade. No entanto, não é apenas isso que constitui o monstro. Para que haja monstrosidade é necessário que a desordem da lei natural toque, abale e aflija o direito, seja o direito civil, o direito canônico ou o direito religioso. Só há monstrosidade quando a transgressão da lei natural questiona e coloca em suspensão a lei civil, religiosa ou divina. A monstrosidade é essa irregularidade natural que, quando aparece, coloca o direito em questão e o impede de funcionar, obrigando-o “a se interrogar sobre seus próprios fundamentos, ou sobre suas práticas, ou a se calar, ou a renunciar, ou a apelar para outro sistema de referência, ou a inventar uma casuística” (FOUCAULT, 2010c, p. 54).

Para cada época, indica Foucault (2010c), houve, para a reflexão jurídica, formas privilegiadas de monstro. Na Idade Média, a forma privilegiada de monstro era o *homem bestial*. No Renascimento, entre os séculos XIV, XVI e XVII, por sua vez, outra forma de monstrosidade que foi particularmente privilegiada na literatura, nos livros de direito, de medicina e nos livros religiosos, enfim, que ocupou o pensamento da época, foi a figura dos *irmãos siameses*. O um que é dois, o dois que é um. Na Idade Clássica é um terceiro tipo de monstro que é privilegiado, trata-se da figura do *hermafrodita*. No fim do século XVIII - e é aí que começa a se elaborar a noção de monstrosidade que será encontrada no século XIX - desaparece a atribuição jurídico-natural da monstrosidade e emerge uma espécie de domínio específico, que será o da criminalidade monstruosa ou da monstrosidade que tem seu ponto de efeito não na natureza e na desordem das espécies, mas no próprio comportamento. Portanto, enquanto no século XVIII a monstrosidade estava sujeita a um estatuto criminal (infração das leis da natureza, etc.), no século XIX a criminalidade é que estará sujeita e terá um estatuto monstruoso. Agora, diz Foucault (2010c), todo criminoso pode muito bem ser um monstro, do mesmo modo que outrora o monstro tinha uma boa probabilidade de ser criminoso. Nesse momento, a monstrosidade torna-se, portanto, a natureza da criminalidade.

Segundo Foucault (2010c), a emergência dessa natureza da criminalidade está ligada ao surgimento, a partir do século XVIII, de uma nova economia dos mecanismos de poder que, juntamente com uma série de tecnologias científicas, industriais e, sobretudo, tecnologias políticas de governo, procurará e terá como referência a natureza do criminoso. A Revolução burguesa do século XVIII e início do século XIX mostra-nos Foucault (2010c), não foi meramente a conquista, por

uma nova classe social, dos aparelhos de Estados constituídos pela monarquia absoluta. Ela foi, sobretudo, a invenção de uma nova tecnologia do poder, cujas peças essenciais são as disciplinas. E, é dentro dessa nova tecnologia de poder, que nasce uma nova organização do poder e do exercício de punir que necessitará do recurso à natureza do criminoso. Esse novo exercício do poder de punir caracteriza-se, em primeiro lugar, por se apoiar numa rede de vigilância tão densa, que o crime, em princípio, não poderá mais escapar. Em segundo lugar, a nova tecnologia do poder de punir ligará o crime e sua punição por meio de certo número de procedimentos, na primeira linha dos quais está a publicidade dos debates e a regra da convicção íntima⁷. A terceira característica dessa tecnologia do poder de punir é que a punição deverá ser exercida de tal modo que se punirá exatamente tanto quanto for necessário para que o crime não recomece. Com isso, será necessário encontrar certa unidade de medida entre o crime e o castigo, unidade de medida que permitirá ajustar a punição de tal sorte que seja justa o suficiente para punir o crime e impedir que ele recomece. Essa unidade de medida que a nova tecnologia do poder de punir foi obrigada a procurar é, segundo Foucault (2010c), o que os teóricos do direito penal e o que os próprios juízes chamam de *interesse*, isto é, a razão do crime – o seu princípio de aparecimento, de repetição, de imitação e de frequência. Será esse suporte natural do crime, essa razão do crime, que servirá de unidade de medida. Será esse elemento interesse-razão do crime, que será o novo princípio de economia do poder de punir e que substituirá o princípio da atrocidade que funcionava como medida no Direito Clássico. É esse elemento que se repetirá no interior dos mecanismos de punição e que suscitará toda uma série de novas questões.

Daí em diante, a questão a ser levantada será aquilo que Foucault (2010c) chama de *racionalidade imanente à conduta criminal*, sua inteligibilidade natural. O crime não é mais, portanto, o que viola as leis civis ou religiosas ou as leis da natureza, mas agora o crime tem uma natureza. “O crime passa a ter uma natureza, portanto, e o criminoso torna-se um ser natural caracterizado, no próprio nível de sua natureza, por sua criminalidade” (Foucault, 2010c, p. 76). É no clima geral da nova economia do poder de punir que surgirá, indica Foucault (2010c), pela primeira vez, a questão da natureza eventualmente patológica da criminalidade. Com isso organiza-se uma patologia da conduta

⁷ Foucault apresenta a *regra da convicção íntima* na aula do dia 8 de janeiro de 1975.

criminosa e daí em diante serão punidos indivíduos que serão julgados como criminosos, porém avaliados, apreciados, medidos em termos de normal e de patológico. Vale esclarecer que esse tema que desponta no fim do século XVIII é análogo em superfície, mas radicalmente diferente da tradição que remonta a Montesquieu, ao século XVI, à Idade Média e também ao direito romano, segundo a qual a frequência dos crimes representa numa sociedade como que a doença do corpo social, da coletividade. Nisso que surge no século XVIII, diz Foucault (2010c), não é o crime que é a doença do corpo social, mas sim o criminoso, que, como criminoso, poderia ser de fato um doente.

Nesse novo sistema penal, o que torna o crime mensurável, o que, por conseguinte, permite que se ajuste a ele uma punição medida, o que fixa e determina a possibilidade de punir é o *interesse* subjacente que se pode encontrar no nível do criminoso e da sua conduta. O que, com isso, se pretende anular são todos os mecanismos de interesse que suscitaram, no criminoso, esse crime e que poderão suscitar, nos outros, crimes semelhantes. O interesse é ao mesmo tempo uma espécie de racionalidade interna do crime que o torna inteligível e punível. Agora só se poderá punir se se postular explicitamente as razões de cometer o ato e a razão do sujeito que torna o sujeito punível. Esse corpo pesado de hipóteses está no cerne da nova economia punitiva. E é aí, assinala Foucault (2010c), que todo mecanismo penal vai se ver embaraçado e, com isso, fascinado pelo problema do crime sem razão. Na medida em que o poder de punir exige essa racionalidade efetiva do ato a ser punido e na medida em que a referência somente à lei não fornece instrumentos para conhecer essa racionalidade, haverá uma tendência desse mecanismo de punir em direção a certa forma de saber, a certa forma de análise, que permitirá definir, caracterizar a racionalidade de um ato e distinguir entre um ato razoável e inteligível e um ato irrazoável e ininteligível. Em vez da referência à lei se preferirá a referência a um saber. A referência, o saber à que essa mecânica do exercício de punir se dirigirá, apelará é o *saber psiquiátrico*.

Qual o interesse do saber psiquiátrico com o domínio da criminalidade, com os mecanismos de punição? A psiquiatria, tal como se constitui no fim do século XVIII e início do século XIX, aponta Foucault (2010c), não se especificou como um ramo da medicina geral. A psiquiatria não funciona como uma especialização do saber ou da teoria médica, mas como um ramo especializado da higiene pública. Foi como precaução social, como higiene do corpo social inteiro que a psiquiatria se institucionalizou. Assim, para poder existir como instituição de saber, isto é, como saber médico fundado e justificável, a

psiquiatria teve de proceder a duas codificações simultâneas. Foi preciso, por um lado, codificar a loucura como doença, foi preciso tornar patológicos os distúrbios, os erros, as ilusões da loucura. E, ao mesmo tempo, foi preciso codificar a loucura como perigo, isto é, fazê-la aparecer como portadora de certo número de perigos. Em suma, foi preciso que a psiquiatria, para funcionar como ramo da higiene pública, estabelecesse a pertinência essencial e fundamental entre loucura e crime. Para se justificar como intervenção científica e autoritária na sociedade, para se justificar como poder e ciência da higiene pública e da proteção social, a psiquiatria tem de mostrar que é capaz de perceber, mesmo onde nenhum outro ainda pode ver, um certo perigo; e ela deve mostrar que, se pode percebê-lo, é por ser um conhecimento médico. Assim, a psiquiatria, diz Foucault (2010c), manifestou interesse pelo crime sem razão porque seu problema era constituir-se e impor seus direitos como poder e saber de proteção ao interior da sociedade. Para o crime sem razão, com o perigo que irrompe de repente no interior da sociedade e que nenhuma inteligibilidade ilumina, “eu sou capaz de identificar como doença, de encontrar sinais do que, no entanto, nunca se assinala” – diz a psiquiatria, e com isso ela apanhou com unhas e dentes a oportunidade que lhe permitiu demarcar sua soberania, sua realeza, seu saber e seu poder. Radica nessa lacuna do sistema penal a primeira condição de possibilidade da expansão do domínio do *saber psiquiátrico*.

Por um lado, portanto, o crime sem razão é o entrave absoluto do sistema penal, pois diante dele não se pode punir. Mas, por outro lado, o lado da psiquiatria, o crime sem razão é o objeto de uma imensa cobiça, porque ele, se se consegue identificá-lo e analisá-lo, é a prova de força da psiquiatria, é a prova de seu saber, é a justificação de seu poder. É assim que dois mecanismos, duas engrenagens se encaixam uma na outra. “Eis como engrenam, uma no outro, essa necessidade e esse desejo, ou ainda, esse embaraço e essa cobiça” (FOUCAULT, 2010c, p. 105). Essa engrenagem psiquiátrico-judiciária que acaba de se formar dará as condições de possibilidade para o aparecimento de um grande conceito que é o conceito de *instinto*. O instinto será o grande operador pelo qual a monstruosidade criminal e a simples loucura patológica vão encontrar seu princípio de coordenação. Com a noção de instinto tem-se toda uma nova maneira de colocar o problema do que é patológico na ordem da loucura. É a partir dessa noção que se organizará, em torno do que outrora era o problema da loucura, toda a problemática do anormal, do anormal no nível das condutas mais elementares e mais cotidianas. A passagem do grande monstro aos pequenos polegares, ou seja, “essa

passagem ao minúsculo, que faz com que o grande antropófago do início do século XIX se veja no fim das contas trocado pelos monstros perversos que não cessaram de pulular desde o fim do século XIX” (FOUCAULT, 2010c, p. 113), só ocorre pela utilização e pelo funcionamento do instinto no saber e no poder psiquiátrico. Com essa noção aflora também a possibilidade de reinscrever a psiquiatria não apenas num modelo médico, mas também a possibilidade de reinscrevê-la numa problemática biológica. Toda a injeção da psiquiatria na patologia evolucionista, toda a injeção da ideologia evolucionista na psiquiatria vai poder se fazer, aponta Foucault (2010c), a partir dessa noção de instinto. Com essa noção temos, então, a passagem de uma psiquiatria do delírio para uma psiquiatria do instinto e, com isso, uma generalização da psiquiatria como poder social.

Mas como essa noção de instinto possibilitou a generalização, a multiplicação, a extensão do poder e do saber psiquiátrico? Segundo Foucault (2010c), três foram os elementos principais que possibilitaram essa transformação no domínio de interferência da psiquiatria. O primeiro deles foi a inscrição da psiquiatria num novo regime administrativo, regime esse que garantia, assegurava o vínculo perigo-loucura, vínculo que a psiquiatria necessitava para definir e firmar seu poder no interior dos sistemas de regulação da higiene pública. Trata-se, então, de um regime administrativo que já pressupõe o vínculo perigo-loucura liberando a psiquiatria dessa preocupação. O segundo elemento é a posição que a psiquiatria passa a assumir em relação a certas instâncias disciplinares como a família, a casa de correção, etc. Com a entrada nessas instâncias disciplinares o que a psiquiatria toma a seu cuidado não é o doente mental e não é a família, mas são todos os efeitos de perturbação que o doente pode induzir na família. “É como médico das relações doente-família que o psiquiatra intervém” (FOUCAULT, 2010c, p. 126). O terceiro elemento de generalização da psiquiatria é o aparecimento de uma demanda política da psiquiatria. Essa demanda consiste em pedir à psiquiatria que fornecesse um discriminante, isto é, um discriminante psiquiátrico-político entre os indivíduos ou um discriminante com efeito político entre os indivíduos, entre os grupos, entre os próprios processos históricos. Com esses três elementos constituem-se três novos referenciais para a psiquiatria: um referencial administrativo, que não faz a loucura aparecer mais sobre um fundo de verdade comum, mas sobre um fundo de ordem coerciva; um referencial familiar, que delimita a loucura sobre um fundo de relações obrigatórias; um referencial político, que isola a loucura sobre um fundo de estabilidade e de imobilidade social.

Com esse novo referencial, com essa nova organização da psiquiatria, ocorre, segundo Foucault (2010c), um processo de *afrouxamento epistemológico* da psiquiatria que seguirá na direção da abertura de um novo campo sintomatológico, isto é, a psiquiatria vai poder sintomatologizar todo um conjunto de fenômenos que até então tinham estatuto na ordem da doença mental. Daí em diante, o que vai permitir que uma conduta figure como sintoma de uma doença possível vai ser a discrepância que essa conduta tem em relação às regras de ordem, de conformidade definidas seja sobre um fundo de regularidade administrativa, seja sobre um fundo de obrigações familiares, seja sobre um fundo de normatividade política e social. São essas discrepâncias que definirão uma conduta como podendo ser eventualmente sintoma de doença. Uma vez que sendo isso o que vai qualificar uma conduta como patológica, a psiquiatria pode recuperar agora, trazendo para o seu campo de análise, toda uma massa enorme de dados, de fatos, de comportamentos, que ela poderá descrever e cujo valor sintomatológico ela interrogará, a partir dessas discrepâncias em relação à *norma*. Assim, a partir do momento em que a referência da psiquiatria não é mais a verdade, mas sim esses três referenciais, a psiquiatria vê finalmente abrir diante de si, como possível domínio de sua interferência, o domínio inteiro de todas as condutas possíveis.

Organizando esse campo fenomenologicamente aberto, a psiquiatria vai introduzir em toda a superfície desse campo que agora ela percorre, uma coisa que lhe era até então parcialmente alheia, a *norma*; a norma a que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância, enfim, a diferença.

3.2 Segunda Condição de Ampliação do Domínio da Psiquiatria: o Masturbador

O *masturbador* é a segunda figura da qual Foucault parte para realizar a reconstrução do conceito de anormal. Também não entrarei na minúcia detalhista com que Foucault, em sua aulas no Collège de France dos dias 5 e 12 de março de 1975, nos apresenta essa figura. O *masturbador*, no entanto, nos conduzirá até a relação psiquiatria e instância familiar. É nessa relação que reside a segunda condição de possibilidade de expansão do domínio do *saber psiquiátrico*. Tomarei, assim, o *masturbador* como ponto de partida, mas nele não me estenderei.

Eis o *masturbador*. Essa figura floresce subitamente no período, século XVII e XVIII, em que, nos países de tradição tridentina e

católica, procurava-se apagar, esconder, metaforizar a insistência discursiva sobre o corpo de prazer, que marcava as técnicas do século XVII concernente à direção das almas; isto é, nesse período em que “tenta-se apagar, de certo modo, todos esses incêndios verbais que se acendiam com a própria análise do corpo” (FOUCAULT, 2010c, p. 202). No meio desse grande silenciamento, no meio dessa transferência às coisas e ao espaço da tarefa de controlar as almas, os corpos e os desejos – processo do qual os colégios, os internatos, os seminários são herdeiros - emerge um súbito e ruidoso palavrório. Trata-se do *discurso da masturbação*. Esse discurso fez seu primeiro aparecimento, segundo Foucault (2010c), a partir do livro *Onania* de Bekker, de 1720-1725, sendo retomado no livro de Tissot, em meados do século XVIII, nos escritos de Basedow e Salzmann e, em meados do século XVIII, floresceu e se expandiu através de uma série de textos, livros, boletins e panfletos. Esse discurso da masturbação, presente e reproduzido em todos esses escritos, é totalmente diferente do que Foucault (2010c) chama de um discurso cristão da carne e muito diferente do que será, um século depois, a psicopatologia sexual. O que é visado nesse discurso é a masturbação mesma, totalmente despojada e destacada do seu contexto sexual, é, portanto, a masturbação em sua especificidade. E esse discurso sobre a masturbação adquire a forma não de uma análise científica, mas sim de uma verdadeira campanha, ou uma cruzada, como Foucault (2010c) a denomina, levada a termo por uma série de manuais compostos por conselhos, advertências e ordenações destinados, principalmente, aos pais e aos adolescentes.

Essa cruzada contra a masturbação tem como destinatário não as forças produtivas, isto é, não a camada operária adulta e infantil, mas sim, às crianças e adolescentes dos meios burgueses. E foi sempre no interior desses meios burgueses e a título de orientação dadas às famílias burguesas que a campanha antimasturbatória foi posta na ordem do dia. O tema central dessa campanha antimasturbatória é o perigo da masturbação. Perigo no sentido de que “não é uma vida adulta perdida de depravação e vício que se ameaçam as crianças, quando se impede que elas se masturbem, mas com uma vida adulta tolhida por doenças” (FOUCAULT, 2010c, p. 206). O perigo da masturbação era, portanto, a doença, a patologia. Foucault (2010c) aponta três formas através das quais a masturbação foi somatizada. Primeiro, descrevendo fabulosamente a masturbação como causadora de uma espécie de doença polimorfa, absoluta, sem remissão que tem em si todos os sintomas de todas as doenças possíveis, além de uma quantidade considerável de sintomas. A segunda forma de somatização consiste em

tornar a masturbação como *condição de todas as doenças possíveis*, como codificação etiológica de todas as doenças. Ela passa a figurar no quadro etiológico das diferentes doenças – meningite, encefalite, tuberculose, tísica, amaurose, degeneração dos tecidos, doença óssea, e essas são só algumas das doenças que a literatura da época, conforme levantamento realizado por Foucault (2010c, p. 208), destaca como decorrentes da masturbação. A terceira forma de somatização é uma espécie de *delírio hipocondríaco* provocado pelos médicos entre os adolescentes. Delírio hipocondríaco que procurava fazer com que os jovens relacionassem eles próprios todos os sintomas patológicos que podiam sentir a masturbação. A “carta do doente” é uma espécie de gênero literário composto por pequenas autobiografias do masturbador, autobiografia inteiramente centrada em seu corpo, na história de suas doenças, de suas sensações, de todos os seus diferentes distúrbios. Cito abaixo um exemplo que Foucault (2010c) retira do livro *Les habitudes secrètes chez les femmes*, trata-se de um texto escrito por um masturbador.

Esse costume me jogou na mais terrível situação. Não tenho a menor esperança de conservar mais alguns anos de vida. Todos os dias me alarmo. Vejo a morte avançar a passos largos. Desde essa época [em que comecei meu mau costume], fui acometido de uma fraqueza que não parou de aumentar. Meses depois, ao levantar de manhã, eu sempre cuspia e assoava sangue, ora decomposto (FOUCAULT, 2010c, p. 209).

Todo esse empreendimento antimasturbação encontra-se ancorado, portanto, não no interior de um discurso religioso, como hoje poderíamos supor, mas no interior do discurso e da prática médica.

Quando colocam a questão da masturbação, os médicos da época insistem no fato de que ela não é ligada ao desenvolvimento natural, ao desabrochar natural da puberdade e a melhor prova disso é que a masturbação manifesta-se também em crianças pré-púberes. Segundo Foucault (2010c), a importância que se dá a essa masturbação pré-púbere decorre precisamente da vontade de desculpar a criança ou, em todo caso, a natureza da criança desse fenômeno da masturbação que a torna responsável por tudo o que lhe vai acontecer. O culpado será, no entanto, a sedução, a sedução pelo adulto, isto é, “os conselhos, as meias-palavras, as confidências, os exemplos que despertam esse tipo de libertinagem” (FOUCAULT, 2010c, p. 212). No *Emílio* Rousseau já

dizia: não se trata de natureza, trata-se de exemplo. Trata-se da sedução pura e simples por parte dos domésticos, dos preceptores, dos professores. Toda a campanha antimasturbação se orienta, desde cedo, desde o início, contra a sedução sexual das crianças pelos adultos, mas também e, sobretudo, contra a sedução de todo cortejo imediato, isto é, por todos os personagens que constituíam, na época, as figuras estatuárias da casa – criado, governanta, preceptor, tio, tia, primos, etc. Culpabilização, por conseguinte, desse espaço mediano e maléfico da casa, muito mais que da criança, mas que, em última instância, remete à culpa dos pais, pois é porque os pais não querem cuidar diretamente dos filhos que esses acidentes se produzem. Assim é que o ponto de chegada dessa cruzada será o questionamento da relação dos pais e da relação entre pais e filhos no espaço familiar.

Segundo Foucault (2010c), o que a cruzada antimasturbação exige é, no fundo, uma nova organização, uma nova física do espaço familiar: eliminação de todos os intermediários, supressão de toda criadagem doméstica e o estabelecimento de uma solução ideal que preza pela criança sozinha, num espaço familiar sexualmente asséptico. O espaço da família deverá ser um espaço de vigilância contínua, “na hora do banho, de deitar, de acordar, durante o sono, as crianças devem ser vigiadas, [...] o corpo da criança deve ser objeto de sua atenção permanente” (FOUCAULT, 2010c, p. 213-214). Desaparecimento dos intermediários e, a partir disso, o corpo criança deverá ser vigiado, numa espécie de corpo-a-corpo, pelo corpo dos pais; “proximidade infinita, contato, quase mistura; aplicação imperativa do corpo de uns sobre o corpo dos outros; obrigação premente do olhar, da presença, da contiguidade, do contato” (FOUCAULT, 2010c, p. 215). O que se constitui com tudo isso é um novo corpo familiar radicalmente diferente da família aristocrática e burguesa que, até meados do século XVIII, era essencialmente uma espécie de conjunto relacional, um feixe de relações de ascendência, descendência, colateralidade, parentesco, primogenitura, aliança, que correspondiam a esquemas de transmissão de parentesco, de divisão e repartição dos bens e dos estatutos sociais. Com a ação incisiva da cruzada antimasturbatória sobre a relação pais e filhos, o que passa a ser constituído é uma espécie de núcleo restrito, duro, substancial, maciço, corporal, afetivo da família, isto é, um modelo de família célula. A sexualidade perseguida da criança é assim um dos elementos constituintes dessa família célula que marcará o século XIX.

Foi valorizando a sexualidade da criança, mais exatamente a atividade masturbatória da criança,

foi valorizando a sexualidade da criança, foi valorizando o corpo da criança em perigo sexual que seu deu aos pais a diretriz imperativa de reduzir o grande espaço polimorfo e perigoso da gente da casa e constituir com seus filhos, sua progenitura, uma espécie de corpo único, ligado pela preocupação com o autoerotismo infantil e com a masturbação (FOUCAULT, 2010c, p. 216).

No mesmo momento, contudo, em que, por meio da cruzada antimasturbatória e da constituição da família célula, os pais são investidos de todo poder sobre os filhos, eles também são remetidos a outro tipo de relações e de controle. Ou seja, no momento em que se coloca a masturbação na ordem do dia moral, como diretriz ética da nova família, nesse mesmo momento inscreve-se a masturbação no registro da doença. Faz-se dela uma espécie de prática universal, desumana e perigosa de que toda doença pode derivar. Com isso, liga-se a esse controle interno dos pais um controle externo, o controle médico, isto é, no “momento em que se encerra a família celular num espaço afetivo denso, investe-se essa família, em nome da doença, de uma racionalidade que a liga a uma tecnologia, a um poder e um saber médicos externos” (FOUCAULT, 2010c, p. 218). A partir disso, desenha-se uma espécie de interferência e de continuidade medicina-doente, ou seja, a psiquiatria e a sexualidade são postas em contato por intermédio da família; a família ligou uma a outra: a sexualidade e a psiquiatria, que praticamente, até então, só se ocupava de maneira muito distante e indireta da sexualidade. A partir daí uma engrenagem psiquiátrico-familiar - na qual as condutas sexuais são dadas como objetos de controle, de coerção, de exame, de julgamento, de intervenção – é colocada em movimento. Essa engrenagem funcionará como princípio de normalização e radica nela, portanto, a segunda condição de possibilidade da ampliação do domínio do *saber psiquiátrico*.

As condições de possibilidade de ampliação do saber psiquiátrico são dadas, portanto, por essas duas instâncias profundamente disciplinares: o novo mecanismo de punição do século XVIII e a nova organização familiar burguesa que surge no final do século XVIII. O novo mecanismo de punição na medida em que ele possibilita um processo de afrouxamento epistemológico da psiquiatria e a consequente introdução, em toda superfície desse novo campo fenomenologicamente aberto, da norma. A norma como elemento que ao mesmo tempo em que individualiza remete ao conjunto dos

indivíduos, que como elemento saturante que não admite exterior “fazendo de todos um caso seu: normal ou anormal” (VEIGA-NETO, 2014, p. 75), que como “um princípio de comparação, de 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” (EWALD, 1993, p. 86 apud VEIGA-NETO, 2001, p. 115); enfim, é a norma que constitui a primeira condição de possibilidade de ampliação do saber psiquiátrico. E a nova organização familiar burguesa, na medida em que ela promove o encontro entre psiquiatria e sexualidade. A sexualidade enquanto comportamento exatamente corporal que depende de um controle disciplinar, individualizante, em forma de vigilância permanente e que, por seus efeitos procriadores, se insere, por outro lado, em processos biológicos amplos que concernem não somente ao campo do indivíduo, mas também a população (FOUCAULT, 2010a); em suma, é a sexualidade enquanto elemento que articula o corpo com a população que constitui, então, a segunda condição de ampliação e difusão do saber psiquiátrico.

Eis que agora a psiquiatria encontra-se num domínio totalmente diferente, que não é mais o do governo dos loucos, mas o do controle da família e da intervenção necessária no domínio penal. Colossal extensão, “de um lado, a psiquiatria se encarrega de todo o campo das infrações e das irregularidades em relação à lei; de outro, a partir da sua tecnologia de governo dos loucos, ela se encarrega das irregularidades intrafamiliares” (FOUCAULT, 2010c, p. 241). Com isso, a psiquiatria passa a ter uma tarefa que é totalmente nova para ela. Em suma, será necessário a ela construir não apenas um discurso, mas métodos de análise, conceitos, teorias tais que seja possível ir “do autoerotismo infantil ao assassinato, do incesto discreto e bolinante à grande devoração dos antropófagos monstruosos” (FOUCAULT, 2010c, p. 242).

A armadura conceitual própria que a psiquiatria elabora para isso, consiste numa *psiquiatria do estado permanente* que garante um estatuto definitivo ao sujeito. Esse *estado* não é uma doença e não se assemelha em nada ao estatuto de doença, ele consiste numa espécie de déficit geral das instâncias de coordenação do indivíduo. O que é fundamental para detectar o estado é a ideia de falta, insuficiência, de ausência de controle das excitações, dos instintos que deveriam ser controlados, inibidos. O estado não é, segundo Foucault (2010c), um processo que se conecta, se acopla, se enxerta ou atravessa o corpo do indivíduo ou seu comportamento, mas ele é uma interrupção de seu *desenvolvimento*; desenvolvimento que, em um eixo, tem dois pólos - o

pólo negativo, que é a infância, e o pólo positivo, que é maioridade. O estado como interrupção do desenvolvimento é, portanto, infantilidade. E a partir daí se define uma prática psiquiátrica que põe em continuidade (ou imobilidade) a vida em torno da infância. A infância, a infantilidade possibilitou integrar dois elementos que haviam ficado até então separados: o prazer e sua economia (o masturbador) e o instinto e sua mecânica (o monstro). A infância como fase histórica do desenvolvimento, como forma geral de comportamento, foi o princípio da generalização da psiquiatria, uma vez, então, que ela ofereceu como objeto para a psiquiatria um estado que vai ser caracterizado como um *estado de desequilíbrio*, isto é, um estado no qual os elementos funcionam num modo que, sem ser patológico, sem ser portador de morbidez, nem por isso é um modo normal.

É um contratempo, uma sacudida nas estruturas, que aparecem em contraste com um desenvolvimento normal e que vão constituir o **objeto geral da psiquiatria**. É só secundariamente, em relação a essa anomalia fundamental, que as doenças vão aparecer como uma espécie de epifenômeno com relação a esse estado, que é fundamentalmente um estado de anomalia (FOUCAULT, 2010c, p. 269).

Assim, a psiquiatria, nos anos 1850-1870, abandonou ao mesmo tempo o delírio, a alienação mental, a referência à verdade e, enfim, a doença. No lugar disso tudo o que ela assumiu foi o comportamento, seus desvios, suas anomalias, de forma que sua referência passa a ser um desenvolvimento a partir da norma. Segundo Foucault (2010c), para isso ela teve que construir certo número de grandes edifícios teóricos. O principal deles foi descrever e organizar como síndromes válidas em si, como síndromes de anomalias, como síndromes anormais, toda uma série de condutas desviantes em relação à norma. Presencia-se, assim, no final do século XIX, a consolidação das excentricidades, das singularidades que fogem da *norma*, em síndromes, distúrbios, transtornos bem especificados, autônomos e reconhecíveis.

Como se organizará a forma de diagnosticar essas síndromes, distúrbios, desvios que não fazem parte mais nem do campo do delírio, da alienação mental, nem do campo da doença? Segundo Caponi (2009), nas últimas décadas do século XIX, o corpo deixará de ser pensado exclusivamente a partir de tecidos e órgãos e se começará a falar de um com corpo com potencialidades, com funções, precisas, com

comportamentos desejáveis. Por volta dos anos 1850-1860, se começará a falar de um corpo neurológico. Por um lado, é possível afirmar que o corpo neurológico é ainda o corpo da localização da anátomo-clínica, que não existe oposição mas continuidade entre esses corpos, pois o primeiro forma parte do segundo, é sua deriva ou expansão, e porque ambos compartilham o mesmo espírito de localização – isto é, o corpo. Mas, por outro lado, será preciso observar as diferenças: haverá uma disposição diferente dos corpos, outro modo de descrevê-los. Enquanto a anatomopatologia penetrava nos ínfimos detalhes do organismo profundo sem interrogar a superfície corporal, a neurologia do século XIX se limitará a delinear uma descrição de superfície. Essa última descreve condutas, ações e reações, respostas a movimentos concretos de sobre ou de subestimulação através da utilização de toda uma nova bateria de estímulos-resposta. Mas, o corpo neurológico e as estratégias descritivas pensadas pelo francês Jean-Martin Charcot, não permitem dar novas explicações às doenças mentais. “A tentativa de inscrição da loucura no interior de uma sintomatologia médico geral terminará por fracassar no século XIX” (FOUCAULT, 2003, apud CAPONI, 2009, p. 98). O corpo neurológico assim como o corpo anatomopatológico foge da psiquiatria e, com isso, o saber psiquiátrico se limitará a três instrumentos de poder, ou seja, três instrumentos de diagnóstico e de intervenção: os interrogatórios, a hipnose e as drogas. Três elementos com os quais o saber e o poder psiquiátrico funcionam até hoje.

É, portanto, esse saber que, em linhas gerais, ganha fôlego e se fortalece a partir de mecanismos disciplinares tal como o sistema penal do século XVIII e a família nuclear burguesa do final do século XVIII e início do século XIX e que se difunde, se espalha, se ramifica, se alastra, se generaliza para todos os domínios possíveis a partir da noção de norma, portanto, um saber-poder essencialmente normalizador, que, por meio de uma vontade de nomear, se entrelaça ao dispositivo da Educação Inclusiva possibilitando o funcionamento desse dispositivo e a efetiva inclusão e permanência de todo um contingente ‘diferente’ na escola regular.

Dois dos principais instrumentos de poder do saber psiquiátrico – o interrogatório e as drogas – serão postos a serviço da Educação Inclusiva de modo a permitir seu funcionamento e possibilitar a efetivação da inclusão. Em primeiro lugar, o saber psiquiátrico coloca a

disposição da Educação Inclusiva todas as derivações do interrogatório: laudos, diagnósticos, classificações e testes. Essas derivações descrevem os alunos, suas dificuldades de aprendizagem, desenvolvimento e comportamento e posiciona-os como sujeitos anormais ou normais, sindrômicos ou não, deficientes ou não-deficientes, portadores ou não de necessidades educacionais especiais. É a esses instrumentos que a escola e seus de agentes recorrem quando se defrontam com alunos e situações que fogem ao alcance do seu entendimento – “penso que através de um diagnóstico mais detalhado, podemos saber se há algum comprometimento motor, cognitivo ou uma dificuldade de atenção e concentração” (LOCKMANN, 2013, p. 132). Essas derivações do interrogatório produzem determinadas verdades sobre esses indivíduos e confere-lhes uma série de características, de níveis de desenvolvimento, limitações para sua aprendizagem, prescrições para sua própria vida. É assim que todos os transtornos, distúrbios, síndromes tornam-se, para o professor, categorias de identificação, de reconhecimento do aluno.

Em segundo lugar, o saber psiquiátrico coloca a disposição do dispositivo da Educação Inclusiva todo seu arsenal psicofármaco, isto é, depois de classificar, nomear e identificar o aluno, o saber psiquiátrico torna-o sujeito a uma droga – ritalina, rivotril, clorpromazina, carbamazepina isso dependerá da síndrome, do transtorno, do déficit que o aluno tem. Esse instrumento psicofármaco passa a fazer parte do cotidiano da sala de aula a tal ponto que, muitas vezes, até mesmo o professor recomenda-o.

Eu acho que ele precisa de um remedinho. Ele é muito agitado, o nível de ansiedade dele é muito grande. Se ele tomasse um remédio acredito que ele ia se acalmar, conseguir se concentrar melhor e com isso aprender melhor. (LOCKMANN, 2013, p. 143).

São essas as provisões que o saber psiquiátrico coloca a disposição do dispositivo da Educação Inclusiva. É esse saber psiquiátrico, na medida em que ele torna conhecido, ou menos estranho, o desconhecido e na medida em que torna governável o ingovernável, isto é, na medida em que ele possibilita conhecer, organizar, normalizar, lidar e conduzir esses que estiveram fora do sistema educacional e que agora passam a compor suas fileiras, é esse saber que permite a manutenção e a efetivação da inclusão escolar e, portanto, do próprio funcionamento do dispositivo da Educação Inclusiva. Lopes (2007)

também assinala essa relação entre inclusão escolar e saber psiquiátrico. Segundo a autora, como estratégia para manutenção de todos na escola, é possível assistir uma proliferação de demandas escolares para profissionais das áreas “psi” - psicologia, psicopedagogia, psiquiatria. A cada dia, pontua a autora, “mais especialistas fazem parte da maquinaria escolar e estão a serviço do controle e da normalização dos escolares” (LOPES, 2007, p. 15).

Assim, ao se amparar em um saber que no contexto escolar atua produzindo determinadas verdades sobre os indivíduos, conferindo-lhes uma série de características, de níveis de desenvolvimento, limitações de aprendizagem, prescrições para a vida e submissões a uma série de instrumentos psicofármacos; é na medida em que se ampara nesse saber que o efeito imediato da Educação Inclusiva é disciplinar. Ou seja, por meio do saber psiquiátrico, ela administra essa multiplicidade de corpos na medida em que essa multiplicidade pode e deve redundar em corpos individuais que podem ser vigiados, conhecidos, classificados e utilizados (FOUCAULT, 2010a, p. 204). Ao entrelaçar-se ao saber psiquiátrico, portanto, a Educação Inclusiva adquire um domínio sobre o corpo desses indivíduos incluídos, manipulando esse corpo, por meio e junto com o saber psiquiátrico, como foco de forças possíveis de serem disciplinadas e utilizadas e produzindo sobre esses corpos efeitos individualizantes.

4 CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO INCLUSIVA E GOVERNAMENTALIDADE

No capítulo anterior procurei apresentar o saber que, se entrelaçando com o dispositivo da Educação Inclusiva, permite a esse dispositivo realizar sua urgência, a saber, a Educação para Todos e a permanência de todos na escola regular. Esse saber, que é o saber psiquiátrico, não só auxilia como permite o funcionamento do dispositivo da Educação Inclusiva. E, como procurei mostrar, ele assume essa função central na medida em que coloca à disposição da Educação Inclusiva uma série de instrumentos – testes, interrogatórios, exames, laudos, psicofármacos – que classificam, distinguem, separam e individualizam essa parcela da população que historicamente esteve à margem do sistema educacional e que passa agora a ser nesse sistema incluída. No presente capítulo, retomando a noção de dispositivo de Michel Foucault, dedico-me a realizar um terceiro exercício de problematização que terá como alvo a economia de poder na qual, a meu ver, se inscreve o dispositivo da Educação Inclusiva.

Todo dispositivo tem, como Foucault (2014) nos apresenta, uma função estratégica dominante na medida em que ele sempre atende a uma urgência. Como anteriormente procurei apresentar, a urgência para a qual responde o dispositivo da Educação Inclusiva é a realização, a concretização, da Educação para Todos. Toda urgência, por sua vez, corresponde e está estritamente ligada a determinado momento histórico. Ou seja, toda urgência surge e está relacionada a determinadas configurações de poder e determinadas configurações de saber. Logo, todo dispositivo está inscrito em determinadas relações de poder que possuem, demandam, originam determinadas urgências – urgências que permitem a manifestação dos dispositivos, urgências que os dispositivos irão atender. É, portanto, nesse jogo de poder que as urgências se inscrevem. É, portanto, nesse jogo de poder, nessa economia de poder, que também os dispositivos se assentam e se manifestam. E é nessa economia de poder que tornou possível, portanto, o surgimento do dispositivo da Educação Inclusiva que, daqui em diante, vou me ater.

Essa economia de poder, na qual me parece que se inscreve o dispositivo da Educação Inclusiva⁸, é uma economia de poder da ordem

⁸ E, atualmente, quem, no Brasil, corrobora com essa perspectiva e desenvolve trabalhos sobre inclusão escolar a partir desse horizonte é, principalmente, Alfredo Veiga-Neto e os membros do Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão

da *governamentalidade*. A ascensão dessa economia de poder está estritamente relacionada, imbricada, com um processo - e antecipo: isso soará estranho para nós modernos que entendemos o governo e o ato de governar exclusivamente como a gestão política do Estado – de *governamentalização do Estado*, isto é, de assunção pelo Estado de todo um conjunto de técnicas, de maneiras de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos, de modos de ação destinados a agir sobre a possibilidade de ação dos indivíduos e dos grupos, característicos de um tipo específico de poder, poder que, segundo Foucault (2008), pode ser chamado de *governo* e cujas origens remontam a pastoral cristã. É uma economia de poder cuja forma assumida contemporaneamente é um Estado de governo dominado por mecanismos de segurança. Nas linhas a seguir, procuro apresentar e caracterizar essa economia de poder partindo, para tanto, do processo que está intrinsecamente relacionado a ela, a saber o processo de governamentalização do Estado. Ocupo-me, portanto, num primeiro e extenso momento, desse processo. Num segundo momento, muito menos extenso, procuro realizar um esboço das práticas do dispositivo da Educação Inclusiva que permitem inscrevê-lo nessa economia de poder e em todo esse processo que a engendra.

4.1 DO GOVERNO DAS ALMAS AO ESTADO DE GOVERNO

Até o século XVI, aponta Foucault (2008), a palavra *governar* abrangia um vasto domínio que ia desde a referência ao deslocamento no espaço, ao movimento, até à subsistência material, aos cuidados que se podem dispensar a um indivíduo, ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros. Sentido puramente material, espacial de dirigir, de fazer ir em frente. Sentido material, muito mais amplo, de sustentar assegurando a subsistência, *governar* como a ação de tirar a subsistência de alguma coisa. Sentido espiritual, governar como ação de conduzir alguém. Sentido menos espiritual, governar como impor um regime, semelhante ao regime que o médico impõe ao doente. Sentido propriamente moral – “uma pessoa que era de mau governo”, de má conduta. Governar como a relação entre indivíduos, relação que pode assumir várias formas, seja a relação de mando e de chefia ou uma relação verbal. Profusão de sentidos dos termos *governar* e *governo*. Contudo, “através de todos esses sentidos, há algo que aparece

claramente: nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política” (FOUCAULT, 2008, p. 164). Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades. E essa ideia de que os homens são governáveis tem origem, segundo Foucault (2008), no Oriente – num Oriente pré-cristão e num Oriente cristão - e isso sob duas formas: primeiro, sob a forma da ideia e da organização de um poder de tipo pastoral, depois sob a forma da direção de consciência, da direção das almas.

Primeiramente, a ideia e a organização de um *poder pastoral*. O fato do rei, do deus ou do chefe assumir, em relação aos homens, a posição de pastor, é um tema encontrado com frequência em todo o Oriente mediterrâneo – Egito, Assíria, Mesopotâmia. No entanto, segundo Foucault (2008), foi entre os hebreus que o tema do pastorado se desenvolveu e se intensificou de forma singular, pois foi entre eles que a relação pastor-rebanho se caracterizou fundamentalmente como uma relação religiosa. E tanto é assim que “nenhum rei hebreu, com exceção de Davi, foi nominalmente designado como pastor” (FOUCAULT, 2008, 167). Pastor é um termo reservado a deus. Assim, a relação pastoral, em sua forma plena e em sua forma positiva é, essencialmente, a relação entre deus e os homens e o poder pastoral é, portanto, o poder que deus exerce sobre seu povo. Segundo Foucault (2008), esse poder pastoral, tão alheio ao pensamento grego e romano e tão presente e intenso no Oriente mediterrâneo, se caracteriza, de modo geral, pelos seguintes traços: em primeiro lugar, por ser um poder que não se exerce sobre um território, mas sim sobre um rebanho, mais exatamente sobre o rebanho em seu deslocamento, no movimento que o faz ir de um ponto a outro. Em segundo lugar, o poder pastoral é fundamentalmente um poder benévolo, sua razão de ser é fazer o bem e só fazer o bem. Uma vez que, segundo Foucault (2008), o objetivo essencial do poder pastoral é a salvação do rebanho e, uma vez que a salvação significa a garantia dos meios de subsistência abundantes e a alimentação garantida ao rebanho, o poder pastoral é um poder de cuidado. “Ele cuida do rebanho, dos indivíduos do rebanho, zela para que as ovelhas não sofram, vai buscar as que se desgarram, cuida das que estão feridas” (FOUCAULT, 2008, p. 170). Enfim, faz o bem.

A terceira característica do poder pastoral é que a sua forma, seu contorno, não é a manifestação fulgurante da sua força e da sua superioridade. Pelo contrário, o poder pastoral se manifesta inicialmente por seu zelo, sua dedicação, sua aplicação infinita. “Ele vai zelar pelo rebanho, afastar a desgraça que pode ameaçar qualquer animal do

rebanho. Vai zelar para que as coisas corram o melhor possível para cada um dos animais do rebanho” (FOUCAULT, 2008, p. 171). Em quarto lugar, o poder pastoral se caracteriza como um poder individualizante. A saber, o pastor dirige todo o rebanho, mas ele só pode dirigi-lo bem na medida em que não haja uma ovelha que lhe possa escapar. Ele precisa conhecer as ovelhas e é assim que ele “conta as ovelhas, conta-as de manhã, na hora de leva-las à campina, conta-as à noite, para saber se estão todas ali, e cuida delas uma a uma” (FOUCAULT, 2008, p. 172). Em suma, o poder pastoral é um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É um poder que guia para um objetivo e serve de intermediário rumo a esse objetivo. É, enfim, um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um em sua paradoxal equivalência. E, para nós ocidentais, o poder pastoral, completamente alheio ao pensamento grego e romano, somente adquire importância na medida em que, através da Igreja cristã, ele foi introduzido no Ocidente. A Igreja cristã foi quem

Coagulou todos esses temas de poder pastoral em mecanismos precisos e em instituições definidas, foi ela que realmente organizou um poder pastoral ao mesmo tempo específico e autônomo, foi ela que implantou seus dispositivos no interior do Império Romano e que organizou, no coração desse império, um tipo de poder que nenhuma outra civilização conheceu (FOUCAULT, 2008, p. 174).

A primeira grande e fundamental diferença entre o pastorado hebraico e o pastorado cristão é que enquanto, para o primeiro, “fora de Deus, não há pastor” (FOUCAULT, 2008, p. 201), para o segundo a pastoral torna-se não apenas uma das dimensões ou dos aspectos da relação entre Deus e os homens, mas a relação fundamental que envolve todas as outras. E essa relação fundamental vai se institucionalizar num pastorado, segundo Foucault (2008), que tem as suas leis, as suas regras, as suas técnicas, os seus procedimentos. Assim, a forma como o pastorado cristão se institucionalizou, se desenvolveu e foi pensado, a partir do século III, é bem diferente da pura e simples retomada, transposição ou continuação daquilo que constituía o tema do pastorado hebraico ou oriental. A partir de alguns textos antigos⁹ que datam do

⁹ Os textos que Foucault analisa na aula de 22 de fevereiro de 1978 são: *De Sacerdotio* De São João Crisóstomo, *Cartas* de São Cipriano, *De officiis*

século III e do século VI e que tiveram grande influência no Ocidente, Foucault (2008) assinala alguns dos traços que marcaram a singularidade da prática da pastoral cristã. É a partir desses textos que Foucault (2008) esboça a especificidade do pastorado cristão tanto em relação à magistratura grega quanto ao tema hebraico do pastor.

Assim, o primeiro plano no qual o pastorado cristão se especifica é o plano das relações entre o pastor cristão e suas ovelhas. Essas relações são, segundo Foucault (2008), integral e paradoxalmente distributivas. Ou seja, integral no sentido de que o pastor deve assegurar a salvação de todos, e assegurar a salvação de todos implica que, de um lado, ele deve assegurar a salvação do conjunto e, de outro lado, que ele deve assegurar a salvação de cada um. Distributiva, pois “a necessidade de salvar o todo implica que é necessário aceitar, se preciso for, sacrificar uma ovelha que possa vir a comprometer o todo” (FOUCAULT, 2008, p. 224). E paradoxal na medida em que a salvação de uma ovelha deve causar tanta preocupação no pastor quanto a salvação de todo o rebanho, isto é, “não há ovelha pela qual ele não deva, suspendendo todas as suas outras tarefas e ocupações, abandonar o rebanho e tentar trazê-la de volta” (FOUCAULT, 2008, p. 224). Essa relação integral e paradoxalmente distributiva foi acrescida de quatro princípios específicos: o *princípio da responsabilidade analítica*, isto é, o pastor deverá, no dia do juízo final, prestar contas de todos os atos de cada uma das suas ovelhas, de tudo o que puder ter acontecido a cada uma delas, de tudo de bom e de mau que elas possam ter feito em cada momento de suas vidas; o *princípio da transferência exaustiva e instantânea*, a saber, a transferência dos méritos e deméritos de cada ovelha ao pastor; o *princípio da inversão do sacrifício*, ou seja, para salvar suas ovelhas, o pastor tem de aceitar dar sua vida por elas; e, por fim, o *princípio da correspondência alternada*. Todos esses princípios demarcam, segundo Foucault (2008), as sutilezas do vínculo entre o pastor e suas ovelhas. Sutilezas que atuam numa economia do mérito e do demérito, uma economia que o pastor tem que administrar sem interrupção, mas que, no fim, não assegura em absoluto a salvação nem do pastor nem das ovelhas. Assim como para o pastorado hebraico, a salvação continua na linha do horizonte do pastorado cristão, mas com um modo de intervenção totalmente diferente, “outros estilos, técnicas pastorais totalmente diferentes das que levariam à terra prometida o conjunto do rebanho” (FOUCAULT, 2008, p. 229).

O segundo plano em que o pastorado cristão se especifica diz respeito a uma instância que Foucault (2008) chama de *instância da obediência pura*, a saber, a obediência como um tipo de conduta unitária, conduta altamente valorizada e que tem o essencial da sua razão de ser nela mesma. O que é próprio do pastor cristão, aponta Foucault (2008), é que a relação da ovelha com aquele que a dirige é uma relação de dependência integral. Dependência integral significa que, primeiro, é uma relação de submissão, não a uma lei, não a um princípio de ordem, mas de submissão de um indivíduo a outro indivíduo. Em segundo lugar, essa relação de dependência é uma relação não finalizada, no sentido de que, quando os gregos se confiavam aos cuidados de um médico, de um mestre de ginástica, de um professor de retórica ou mesmo de um filósofo, era para alcançar certo resultado. Sempre havia, portanto, na obediência grega um objeto, a saúde, a virtude, a verdade, e uma finalidade, o que significava que viria o momento em que essa relação de obediência seria suspensa. Para a obediência cristã, no entanto, não há finalidade, porque aquilo a que a obediência cristã leva é simplesmente a própria obediência. “Obedece-se para ser obediente, para alcançar um estado de obediência” (FOUCAULT, 2008, p. 234). Portanto, “o pastorado fez surgir toda uma prática da submissão do indivíduo, [...] numa dependência que [...] não garante nenhuma liberdade, que não leva a nenhum domínio, nem de si nem dos outros” (FOUCAULT, 2008, p. 237).

O terceiro plano de especificação, de singularização do pastorado é o *plano da tarefa de ensino*. O pastor ensina de maneira não global, ou seja, não ensina da mesma maneira a todos. Em primeiro lugar, indica Foucault (2008), há o fato de que esse ensino deve ser uma direção da conduta cotidiana, ou seja, trata-se não apenas de ensinar o que se deve saber e o que se deve fazer, mas de ensinar por uma modulação cotidiana que consiste na observação, na vigilância, na direção exercida a cada instante e da maneira menos descontínua possível da conduta integral das ovelhas. A vida cotidiana deve ser assumida e observada, de sorte que o pastor deve formar, a partir da vigilância cotidiana da vida das suas ovelhas, um saber perpétuo que será o saber do comportamento das pessoas e da sua conduta. Trata-se de uma forma de conhecimento do pastor em relação a suas ovelhas muito mais sutil e complexa. Forma de conhecimento essa em que o pastor deve conhecer

As necessidades pessoais de cada membro do rebanho e, mais que isso, deve saber o que faz cada um, o que lhes acontece, o que se passa

em suas almas, seus pecados, seus segredos. Nesta prática de individualização o cristianismo se vale de dois instrumentos utilizados de forma articulada: o exame e a direção de consciência (PRADO FILHO, 2006, p. 33).

Em segundo lugar, o pastor não deve apenas ensinar a verdade, mas *dirigir a consciência*. Ou seja, enquanto na antiguidade grega a direção de consciência era voluntária, episódica, consoladora e passava, em certos momentos, pelo exame de consciência, o qual tinha por objetivo que a pessoa assumisse o controle de si mesmo, na prática cristã, ao contrário, a direção de consciência é obrigatória e não circunstancial. Isso significa, diz Foucault (2008), que não se procura a direção de consciência num momento de desgraça, crise ou dificuldade, mas sim a propósito de tudo, de modo que a pessoa passa a ser dirigida durante a vida toda. Assim, na prática cristã o *exame de consciência* não tem por função assegurar ao indivíduo o controle de si, mas, pelo contrário, se examinará a consciência para dizer ao padre, ao pastor, como é impossível ter controle de si e, com isso, se melhor marcará e ancorará a relação de dependência ao outro. “O exame de consciência na Antiguidade clássica era um instrumento de controle, aqui vai ser ao contrário um instrumento de dependência” (FOUCAULT, 2008, p. 241).

Com o desenvolvimento das práticas do pastorado cristão, a partir do século III, surge, segundo Foucault (2008), uma forma de poder absolutamente nova. Uma forma de poder, o *poder pastoral*, que opera por meio de procedimentos de individualização, isto é, de identificação analítica, sujeição e subjetivação. O poder pastoral é, portanto, um poder global radicalmente individualizante. Um poder que consegue agir sobre o todo e sobre as partes. Um poder que - na medida em que seus procedimentos de ação sobre a conduta dos homens se apoiam sobre toda uma espécie de diagonais que instauram sob a lei, a salvação e a verdade outros tipos de relações - se caracteriza como uma *arte de governo*, uma arte de governar os homens. O poder pastoral é algo radicalmente novo na medida, portanto, em que deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar os homens, uma arte de segui-los e de empurrá-los passo a passo, uma arte que tem a função de encarregar-se dos homens coletiva e individualmente ao longo de toda a vida deles e a cada passo da sua existência.

O poder pastoral permaneceu, todavia, ao longo do cristianismo, distinto do poder político. Isso, porém, não significa que o poder

pastoral nunca tenha se dado como tarefa outra coisa senão encarregar-se das almas e da consciência dos indivíduos. Aliás, pelo contrário,

Ele só se ocupa das almas à medida que esta condução das almas implica uma intervenção permanente e contínua na conduta cotidiana dos sujeitos, na gestão das suas vidas, dos seus bens, das riquezas, das coisas, objetivando dar conta do todo e de cada um, do indivíduo e da coletividade, porém de forma diferenciada do poder político. Pode-se observar neste extenso período histórico uma série de apoios, mas também de interferências e conflitos entre pastorado e poder político, que mostram na verdade seu entrecruzamento (PRADO FILHO, 2006, p. 35).

Assim, o poder pastoral “é um poder terrestre, apesar de ter por fim o além” (FOUCAULT, 2008, p 204), mas que malgrado ser terrestre, é um poder totalmente distinto do poder político. Ou seja, o pastorado não pode ser assimilado ou confundido com os procedimentos utilizados para submeter os homens a uma lei ou a um soberano. Tampouco pode ser assimilado aos métodos empregados para formar as crianças, os adolescentes e os jovens. Tampouco ainda pode ser assimilado às receitas que são utilizadas para convencer os homens, persuadi-los, arrastá-los mais ou menos contra a vontade deles. Em suma, o pastorado não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica. Ele é, sobretudo, uma *arte de governo*, uma arte de governar os homens.

A partir da pastoral cristã até o século XVI existiu, como mencionei anteriormente, uma profusão de sentidos dos termos governar e governo, contudo, mesmo diante disso não houve relação entre *governo* e poder político. Ou seja, até o século XVI todos esses sentidos eram unânimes no fato de que nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política, nunca se governa um Estado, mas sim homens. Segundo Foucault (2008), a partir de dois acontecimentos que ocorreram entre o século XVI e o século XVIII – a Reforma e a Contra-Reforma e a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos, modernos -, se assiste a uma intensificação do pastorado cristão e intensificação desse pastorado em suas formas espirituais, mas também em sua extensão e em eficiência temporal. A Reforma e a Contra-Reforma deram ao pastorado religioso um controle, uma influência sobre a vida espiritual dos indivíduos muito maior que

no passado: aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre os indivíduos e seus guias. Em suma, “assunção pelo pastorado de toda uma série de questões, de problemas referentes à vida material, a higiene, à educação das crianças” (FOUCAULT, 2008, p. 308). Por outro lado, assiste-se também nesse século, segundo Foucault (2008), ao desenvolvimento da condução dos homens sob uma forma privada, isto é, fora da autoridade eclesiástica. Questões do tipo “como se conduzir?”, “como conduzir a si mesmo?”, “como conduzir os filhos?”, “como conduzir a família?” fizeram parte desse desenvolvimento da condução sob uma forma privada. E da mesma forma como as questões de condução adentraram no âmbito privado, também adentraram no domínio político sob a forma das seguintes questões: “como, em que medida, o exercício do poder do soberano pode e deve ser lastreado com certo número de tarefas que não lhe eram, até então, reconhecidas e que justamente são tarefas de condução?” (FOUCAULT, 2008, p. 309). A partir desse momento, o soberano que reina, o soberano que exerce sua soberania se vê encarregado, confiado a novas tarefas, e essas novas tarefas são as da condução das almas. No século XVI houve, portanto, não passagem ou extinção do pastorado religioso, mas intensificação, multiplicação, proliferação geral desse pastorado e de suas técnicas e procedimentos de governo.

Assim, a partir do século XVI até o século XVIII começa, segundo Foucault (2008), a surgir uma série de tratados que não se apresentam mais como conselhos aos príncipes, mas sim como arte de governar, como recomendações para o governo do Estado. E todos esses tratados, sugere Foucault (2008), tem como ponto de repulsão o texto *O Príncipe*, de Nicolau Maquiavel. De modo geral, *O Príncipe*, de Maquiavel, é essencialmente um tratado da habilidade do príncipe em conservar seu principado, seu território, e é isso, segundo Foucault (2008), que a literatura anti-Maquiavel quer substituir por uma arte de governar, por um modo de governar o Estado. É da obra *Miroir politique contenant diverses manières de gouverner*, de Guillaume de La Perrière, que Foucault extrai os elementos que caracterizam essa arte de governar destinada ao Estado. Assim, em primeiro lugar, essa arte de governar, tal como aparece em toda literatura anti-Maquiavel, se caracteriza pela tentativa de responder à seguinte questão: como introduzir a economia no nível da gestão de um Estado? Segundo Foucault (2008), La Perrière, em sua obra, define o governante não apenas como aquele que é chamado de monarca, imperador, rei, príncipe, magistrado, juiz e similares, mas também aquele que governa

uma casa, uma família, as almas, uma província, etc. Logo, enquanto o príncipe de Maquiavel, isto é, o governante, é único em seu principado e está em posição de exterioridade, transcendência, nessa literatura anti-Maquiavel, as pessoas que governam e a prática de governo são práticas múltiplas, à medida que muita gente pode governar (FOUCAULT, 2008, 124). Existem, portanto, muitas formas de governo em relação às quais a do príncipe é somente uma modalidade. Dentre todas essas formas de governo que se entrecruzam, se imbricam, no interior da sociedade, trata-se de definir qual é a forma particular que se aplica a todo o Estado.

É assim que, procurando fazer a tipologia das diferentes formas de governo, o filósofo La Mothe Le Vayer, aponta Foucault (2008), afirma que existem basicamente três tipos de governo, cada qual se referindo a uma forma específica de ciência ou de reflexão. O governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política. Segundo Foucault (2008), o mais importante é que, apesar dessa tipologia, as artes de governar postulam uma continuidade essencial entre elas. “Uma continuidade ascendente no sentido de que aquele que quer governar o Estado deve primeiro saber se governar, governar sua família, seus bens, seu patrimônio” (FOUCAULT, 2008, p. 125). Uma continuidade descendente no sentido de que, “quando o Estado é bem governado, os pais de família sabem como governar suas famílias, seus bens, seu patrimônio e por sua vez os indivíduos se comportam como devem” (FOUCAULT, 2008, p. 126). E nos dois casos, ascendente e descendente, o elemento central dessa continuidade é o governo da família, que se chama economia. É assim que a introdução da economia – a saber, a maneira de gerir certamente os indivíduos, os bens, as riquezas no interior da família -- no exercício político será o papel essencial do governo.

Governar um estado significará, portanto, estabelecer a economia no nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto a do pai de família (FOUCAULT, 2008, p. 413).

Em segundo lugar, na obra de La Perrière encontra-se a seguinte afirmação: “governo é uma correta disposição das coisas de que se assume o encargo para conduzi-las a um fim conveniente” (LA

PERRIÈRE apud FOUCAULT, 2008, p. 414). Enquanto no *O Príncipe*, de Maquiavel, o que caracteriza o conjunto dos objetos sobre os quais se exerce o poder é o fato de ser constituído pelo território e seus habitantes, no texto de La Perrière o poder, o governo, não se exerce sobre o território, mas sobre coisas. Essas coisas, de que o governo deve se encarregar,

São os homens, mas em suas relações com coisas que são as riquezas, os recursos, os meios de subsistência, o território em suas fronteiras, [...] os costumes, os hábitos, as formas de agir e de pensar, [...] os acidentes ou as desgraças como a fome, a epidemia, a morte, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 415).

Assim, a segunda característica dessa arte de governar, é, segundo Foucault (2008), definir o governo como uma maneira correta de dispor as coisas para conduzi-las não ao bem comum, como diziam os textos dos juristas, mas a um objetivo adequado a cada uma das coisas a governar. O que implica, em primeiro lugar, numa pluralidade de fins específicos, portanto, numa série de finalidades específicas que são o próprio objetivo do governo. E, para atingir essas diferentes finalidades, devem-se dispor as coisas, isto é, não se trata de impor uma lei aos homens, como fazia a soberania para atingir sua finalidade, mas de dispor as coisas, isto é, utilizar mais táticas do que leis, “fazer, por vários meios, com que determinados fins possam ser atingidos” (FOUCAULT, 2008, p. 418). Essa segunda característica da arte de governar assinala uma ruptura importante, pois

Enquanto a finalidade da soberania é ela mesma, e seus instrumentos têm a forma de lei, a finalidade do governo está nas coisas que ele dirige, deve ser procurada na perfeição, na intensificação dos processos que ele dirige e os instrumentos do governo, em vez de serem constituídos por leis, são táticas diversas (FOUCAULT, 2008, p. 418).

Segundo Foucault (2008), do século XVI até o século XVIII, a arte de governar, o governo do Estado, foi limitado, principalmente, por duas coisas: por um lado, um quadro muito vasto, abstrato e rígido: a soberania, como problema e como instituição. Por outro lado, por um modelo bastante estreito, débil, inconsistente: o da família. Ou seja, a arte de governar procurou fundar-se na forma geral da soberania, ao

mesmo tempo em que não pôde deixar de apoiar-se no modelo concreto da família; e, por esse motivo, ela foi bloqueada pela ideia de economia, que nessa época ainda se referia apenas a um pequeno conjunto constituído pela família e pela casa. “Com o Estado e o soberano de um lado, com o pai de família e sua casa do outro, a arte de governo não podia encontrar dimensão própria” (FOUCAULT, 2008, p. 423). A partir do século XVIII ocorre, todavia, um processo de desbloqueio da arte de governar. E esse desbloqueio está, segundo Foucault (2008), em conexão direta com a emergência do problema da *população*. Em suma, foi em virtude da percepção dos problemas específicos da população e do isolamento da economia como um nível de realidade, que o problema do governo pode enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania.

Segundo Foucault (2008), até o século XVIII a noção de população, o problema da população havia sido colocado sob uma modalidade essencialmente negativa, isto é, entendia-se por população, de modo geral, o movimento pelo qual, após algum desastre – epidemia, guerra, escassez alimentar – se repovoava um território que havia se tornado deserto. “É em relação ao deserto ou à desertificação devida às grandes catástrofes humanas que se colocava o problema da população” (FOUCAULT, 2008, p. 88). A partir do século XVII e do desenvolvimento de duas doutrinas econômicas – o cameralismo e o mercantilismo (que não são tanto, diz Foucault (2008), doutrinas econômicas quanto novas maneiras de colocar o problema do governo) - a população começa a figurar no interior da dinâmica de poder do Estado e do soberano e, sobretudo, como princípio dessa dinâmica. Com isso, a população se constitui em elemento fundamental, isto é, em elemento que condiciona todos os outros. E, segundo Foucault (2008), ela assume essa função central, de condicionante, uma vez que garante a abundância das colheitas, fornece braços para as manufaturas, em suma, “porque garante, no interior do próprio Estado, toda uma concorrência entre a mão-de-obra possível, o que, obviamente, assegura baixos salários” (FOUCAULT, 2008, p. 90), baixos salários que, por sua vez, significam “preço baixo das mercadorias produzidas e possibilidade de exportação, donde gera nova garantia do poder, novo princípio para o próprio poder do Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 90). Assim, no século XVII, é a população como força produtiva que constitui a preocupação do mercantilismo e do cameralismo. E ela somente é entendida como força produtiva na medida em que é passível de ser adestrada, repartida, distribuída, fixada de acordo com mecanismos disciplinares -

mecanismos que, por sua vez, vão garantir que essa população trabalhe como convier, onde convier e em que convier.

Contudo, a partir do século XVIII, inaugura-se, com os economistas fisiocratas, uma nova maneira de tratar a população. Com os fisiocratas, a população, segundo Foucault (2008), vai parar de aparecer como uma coleção de vontades submetidas que devem obedecer à vontade do soberano por intermédio de regulamentos e leis, e passará a ser “considerada um conjunto de processos que é preciso administrar no que têm de natural e a partir do que têm de natural” (FOUCAULT, 2008, p. 92). Essa “naturalidade” da população manifesta-se, segundo Foucault (2008), de três formas: primeiramente, a população será problematizada, pelo pensamento e pela prática governamental, não como a simples soma dos indivíduos que habitam um território, mas como algo que está na dependência de toda uma série de variáveis. Ou seja, ela não é uma espécie de matéria sobre a qual vai se exercer a ação do soberano, mas sim um dado que depende de toda uma série de variáveis que fazem com que a relação entre ela e o soberano não possa ser simplesmente da ordem da obediência ou da recusa da obediência/revolta. Logo, como fenômeno de natureza, a população não pode ser alterada, modificada, por um decreto do soberano. Porém, segundo Foucault (2008), muito embora não possa ser alterada ou modificada por um decreto, a população não se constitui como uma natureza inacessível. Pelo contrário, ela será acessível, mas, segundo os fisiocratas, somente por agentes e técnicas de transformação que sejam esclarecidos, refletidos, analíticos, calculados. A saber, será necessário agir sobre toda uma série de fatores, de elementos que estão aparentemente longe da própria população, do seu comportamento imediato, longe da sua fecundidade, da sua vontade de reprodução – “atuar sobre coisas aparentemente distantes da população, mas que se sabe, por cálculos, análise e reflexão, que podem atuar sobre a população” (FOUCAULT, 2008, p. 94).

Em segundo lugar, a naturalidade da população consiste no fato de que, embora ela seja formada por indivíduos diferentes uns dos outros, segundo os teóricos da população do século XVIII, há uma constante em comum entre os indivíduos que permite tomá-los em conjunto. Essa constante é o *desejo*, o motor de ação da população. Como Foucault (2008) aponta, para os fisiocratas, o desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir. E esse desejo é tal, que se deixa-lo agir, em certo limite e graças a certo número de relacionamentos e conexões, produzirá o *interesse geral da população*. “O desejo é a busca do interesse para o indivíduo” (FOUCAULT, 2008 p. 95). Com essa

ideia de naturalidade segundo um desejo e da produção espontânea do interesse coletivo pelo desejo, tem-se, segundo Foucault (2008), algo que é o exato oposto do que era a concepção ético-jurídica do governo e do exercício da soberania. Ou seja, tanto para Hobbes quanto para Rousseau, o soberano é aquele que é capaz de dizer não ao desejo de todo o indivíduo, “sendo o problema o de saber como esse ‘não’ oposto ao desejo dos indivíduos pode ser legítimo e fundado na própria vontade dos indivíduos” (FOUCAULT, 2008, p. 96). Com os fisiocratas, ao contrário, tem-se uma ideia que é diferente: o problema será o de saber como dizer ‘sim’ a esse desejo. Há ainda, segundo Foucault (2008), uma terceira maneira pela qual a população é tomada em sua naturalidade. Essa terceira forma consiste na captura da constância de fenômenos que, a princípio, parecem variáveis, uma vez que dependem de acidentes, de acasos, de condutas individuais, de causas conjunturais. Será natural da população, então, que ela tenha determinada taxa de homicídios, suicídios, nascimentos, mortes, em suma, determinada taxa de determinados fenômenos acidentais, contingentes.

A partir dessas três formas de naturalidade, a população passa a ser compreendida não como uma coleção de sujeitos jurídicos, mas sim como

Um conjunto de elementos, no interior do qual podem-se notar constantes e regularidades até nos acidentes, no interior do qual pode-se identificar o universal do desejo produzindo regularmente o benefício de todos e a propósito do qual pode-se identificar certo número de variáveis de que ele depende e que são capazes de modificá-lo (FOUCAULT, 2008, p. 98).

Assim, segundo Foucault (2008), com essa concepção de população que surge no século XVIII, dá-se início a um processo de ingresso, no campo das técnicas de poder, de uma natureza – a natureza da população – e, é a partir dessa natureza, no seu interior e com a sua ajuda, que o Estado desenvolverá procedimentos refletidos de governo. A população levantará, portanto, uma série de problemas políticos, jurídicos e técnicos, que possibilitarão a abertura de toda uma série de domínios de objetos para saberes possíveis, assim como o desenvolvimento de uma série de procedimentos de governo. Segundo Foucault (2008), por exemplo, a temática do homem, através das ciências humanas que o analisam como ser vivo, indivíduo trabalhador, sujeito falante, deve ser

compreendida a partir da emergência da população como correlato de poder e como objeto de saber.

O homem, afinal de contas, tal como foi pensado, definido, a partir das ciências ditas humanas do século XIX e tal como foi refletido no humanismo do século XIX, esse homem nada mais é finalmente que uma figura da população (FOUCAULT, 2008, p. 103).

Esse novo personagem político, a população, não só levantará novos problemas políticos, jurídicos e técnicos, possibilitará o surgimento de toda uma série de saberes e permitirá o surgimento da temática do homem, como também se oporá a outro personagem, o *povo*. A população, diz Foucault (2008), aparece, então, tanto como objeto, ou seja, aquilo sobre o que e para que serão dirigidos os mecanismos de segurança do Estado para obter sobre ela certo efeito, quanto como sujeito, já que se pede a ela para que se comporte deste ou daquele jeito. Na medida em que a população é tomada como sujeito que deve se comportar desta ou daquela forma, será, conseqüentemente, o comportamento de cada indivíduo que definirá se ele é ou não membro da população – “eles agem como membros da população devem agir”, diz o economista francês Louis-Paul Abeille (apud FOUCAULT, 2008 p. 57). Logo, se as pessoas não se portam de acordo com o comportamento pertinente à população, isso provará que elas não pertencem à população, mas sim ao povo. Assim,

O povo é aquele que se comporta em relação a essa gestão da população, no próprio nível da população, como se não fizesse parte desse sujeito-objeto coletivo que é a população, como se se pusesse fora dela e, por conseguinte, é ele que, como povo que se recusa a ser população, vai desajustar o sistema (FOUCAULT, 2008, p. 57).

Esboça-se com isso uma divisão entre população e povo, divisão na qual o povo torna-se, de modo geral, aquele que resiste à regulação dos mecanismos de segurança do Estado, que tenta escapar desse dispositivo pelo qual a população existe, se mantém e subsiste. Portanto, o povo enquanto nível da multidão, da multiplicidade de indivíduos, opõe-se radicalmente ao nível pertinente à ação econômico-política do governo, que é o nível da população.

Foucault (2008) elenca três fatores pelos quais a população possibilitou o desbloquear a arte de governar. Em primeiro lugar, a população permitiu eliminar o modelo da família e centralizar a noção de economia naquilo que a estatística revelava sobre a população, isto é, que ela tem uma regularidade própria, que tem características próprias, que seus fenômenos são irreduzíveis aos da família e que, por seus deslocamentos e sua atividade, a população produz efeitos econômicos específicos. A partir daí, a família, como modelo de governo desaparece, e se constitui como segmento no interior da população. E segmento privilegiado, ressalta Foucault (2008), na medida em que, quando se quiser obter alguma coisa da população é pela família que se deverá passar. Em segundo lugar, a população aparecerá como objetivo final do governo. Ou seja, o objetivo do governo não será governar, mas melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, sua expectativa de vida, sua saúde, etc. E, para alcançar esses fins, o governo utilizará, aponta Foucault (2008), campanhas, que possibilitarão agir diretamente sobre a população, e técnicas que, agindo indiretamente sobre ela, vão permitir dirigir para determinada região ou para determinada atividade os fluxos de população. Em terceiro lugar, a população se constituirá em objeto do governo, isto é, aquilo que o governo deverá levar em consideração em suas observações, em seu saber, para conseguir governar efetivamente de modo racional e planejado. É nesse momento, no século XVIII, em torno da população e do nascimento de uma ciência de governo - a Economia Política - que ocorre a passagem de um regime político dominado pela estrutura da soberania para um regime político dominado pelas técnicas de governo.

Nesse novo regime as técnicas de governo assumem o lugar e o caráter de questão política fundamental e de espaço real da luta política. É nisso que consiste o processo de *governamentalização do Estado*. Serão essas técnicas de governo que permitirão “definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.” (FOUCAULT, 2008, p. 144). Temos, portanto, no Ocidente, diz Foucault (2008), uma nova economia de poder que consiste em um Estado de governo que não é essencialmente definido por sua territorialidade, mas pela massa da população, com seu volume, sua densidade, e em que o território ocupado é apenas um componente. Esse “Estado de governo que tem essencialmente como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico, corresponde a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança” (FOUCAULT, 2008, p. 145). O Estado de governo é, portanto, um Estado dominado pelas técnicas de governo que tem como

seu principal alvo a população e como seus mecanismos essenciais os dispositivos de segurança.

Em que consistem esses dispositivos, essas tecnologias de segurança? Em primeiro lugar, esses dispositivos lidam fundamentalmente com multiplicidades e agem sobre essas multiplicidades no sentido de assegurar, garantir, possibilitar a circulação, a circulação de pessoas, circulação de mercadorias, circulação da população. Os dispositivos de segurança consistem, portanto, em deixar as circulações se fazerem, controlar as circulações, separar as boas das ruins, “fazer com que as coisas se desloquem sem cessar, mas de uma maneira tal que os perigos inerentes a essa circulação sejam anulados” (FOUCAULT, 2008, p. 85).

Em segundo lugar, e de modo muito resumido, os dispositivos de segurança não vão adotar nem o ponto de vista do que é impedido, nem o ponto de vista do que é obrigatório, mas vão distanciar-se para poder apreender o ponto em que as coisas vão se produzir, sejam elas desejáveis ou não. Esses mecanismos vão se apoiar, então, no plano da realidade efetiva das coisas e vão procurar nessa realidade, isto é, nesse nível que os economistas chamam de realidade física, fazer com que os elementos dessa realidade atuem uns em relação aos outros graças a toda uma série de análises e disposições específicas. E farão isso na medida em que permite alcançar o nível pertinente ao controle da população. “A segurança tem por função responder a uma realidade de maneira que essa resposta anule essa realidade a que ela responde – anule, limite, freie ou regule” (FOUCAULT, 2008, p. 61). E os dispositivos de segurança só poderão funcionar bem, segundo Foucault (2008), se lhes for dada a liberdade, no sentido moderno que essa palavra adquiriu a partir do século XVIII, isto é,

Não mais as franquias e os privilégios vinculados a uma pessoa, mas a possibilidade de movimento, de deslocamento, processo de circulação tanto das pessoas como das coisas. E é essa liberdade de circulação, no sentido lato do termo, que devemos entender pela palavra liberdade, e compreendê-la como sendo uma das faces, um dos aspectos, uma das dimensões da implantação dos dispositivos de segurança (FOUCAULT, 2008, p. 63).

Assim, a ideia de um governo dos homens que pensaria, antes de tudo, na liberdade desses homens, no que eles querem fazer, no que eles

têm interesse de fazer, no que eles contam fazer, tudo isso são elementos correlativos aos dispositivos de segurança. (FOUCAULT, 2008, p. 64).

Em terceiro lugar, os mecanismos de segurança vão estabelecer a medida “normal” de cada coisa, ou seja, “vai se fixar de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelecer os limites do aceitável, além dos quais não se deve ir” (FOUCAULT, 2008, p. 09). A partir desse “normal”, segundo Foucault (2008), se tentará chegar a uma análise mais apurada que permitirá desmembrar as diferentes normalidades umas em relação às outras. Essa apuração da diferentes normalidades originará diferentes curvas consideradas normais e, a partir disso, a técnica de governo consistirá em reduzir, encaixar e aproximar as normalidades mais desfavoráveis, mais desviantes às curvas normais, gerais. Com os dispositivos de segurança tem-se, portanto, operações de normalização que consistem em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionar umas em relação às outras.

De modo geral, os mecanismos de segurança consistem em boa parte, segundo Foucault (2008, p. 13), na reativação e na transformação das técnicas jurídico-legais e das técnicas disciplinares. Dessa forma, tem-se com eles “não mais a segurança do príncipe e de seu território, mas a segurança da população e, por conseguinte, dos que a governam” (FOUCAULT, 2008, p. 85). Esses mecanismos visam, portanto, “pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos” (FOUCAULT, 2010a, p. 209).

4.2 Educação Inclusiva: esboço de um dispositivo biopolítico de governo

É nessa economia de poder da governamentalidade que irrompeu a partir da dispersão e da explosão das dimensões, no século XVI, do pastorado cristão e que, adentrando no âmbito político, assumiu o caráter de prática política calculada e refletida dando origem, no século XVIII, a um Estado de governo (que corresponde ao Estado moderno) – Estado esse que tem como alvo a população e que corresponde a uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança – é nessa ordem da governamentalidade que se inscreve o dispositivo da Educação Inclusiva. E essa inscrição acontece de três formas, ou melhor, pode ser vista em virtude de três práticas específicas desse dispositivo. São essas três práticas da Educação Inclusiva, que em seguida vou apresentar.

Que práticas são essas? A primeira prática do dispositivo da Educação Inclusiva consiste no fato dela ter como objetivo a população, uma determinada população especificamente, a saber, aquele grupo de

indivíduos que historicamente compõem as fileiras das instituições filantrópicas de viés médico-terapêutico, assim como as escolas de educação de especial. Em diversos excertos dos documentos oficiais que regulamentam e versam sobre esse dispositivo é mencionada essa figura, a população. O *Plano Nacional de Educação*, de 2001, por exemplo, tem como um dos seus objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais um “sistema de informações sobre a população a ser atendida pela educação especial” (BRASIL, 2001). O documento *Saberes e Práticas da Inclusão na Educação Infantil*, publicado em 2003, aponta para a necessidade de apoiar as creches e as escolas de educação infantil, “a fim de garantir, a essa população, condições de acessibilidade à recursos materiais e técnicos apropriados para responder a suas necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2003). O *Programa Educação Inclusiva – direito à diversidade*, lançado em 2004, refere-se em diversos momentos a um segmento populacional que se constitui como seu alvo e sua preocupação. Diz ele,

A atenção educacional aos alunos com necessidades especiais associadas ou não a deficiência tem se modificado ao longo de processos históricos de transformação social, tendo caracterizado diferentes paradigmas nas relações das sociedades com esse *segmento populacional* (BRASIL, 2004, p. 10).

É o atendimento, o cuidado a uma população que constitui, portanto, o objetivo da Educação Inclusiva e demarca a sua primeira prática.

A segunda prática desse dispositivo consiste na dinâmica de circulação por ele engendrada, dinâmica pela qual esse dispositivo faz com que esse fluxo de população, que se constitui como seu alvo, circule. Trata-se, então, de uma prática de circulação. A dinâmica dessa circulação constitui-se em três movimentos centrais: primeiro, um movimento de tirar essa população de casa; segundo, um movimento de colocar essa população na escola regular e na escola especial (que agora se reduz a condição de centro de apoio pedagógico); terceiro, um movimento de encaminhar essa população para o mercado de trabalho. Essa dinâmica que opera por meio desses três movimentos tem como propósito final o terceiro movimento, ou seja, como assinala Rech (2013), a sua finalidade é a inserção no mercado de trabalho e, para aqueles que conseguirem, o ingresso na universidade. Entre o segundo e

o terceiro movimento da dinâmica dessa prática de circulação, isto é, entre a escola e o mercado de trabalho, ocorre, segundo Rech (2013), uma modificação no próprio sentido da escola. Caberá a escola muito mais do que ensinar, caberá a ela fornecer subsídios para empregar e, com isso, a escola passa a ser a fornecedora de novos rótulos. Rótulos que possibilitarão a empregabilidade dessa população. Esses novos rótulos que o indivíduo incluído recebe - trata-se agora de um “indivíduo com potencialidades” (RECH, 2013, p. 38) - o compelem a fazer a sua parte pelo crescimento da sociedade, do Estado e do país. A dinâmica dessa circulação faz, então, com que esses indivíduos passem pela escola, sejam incluídos por ela, e, o mais rápido possível, contribuam para a economia do país, deixando assim o âmbito da assistência e integrando outros espaços sociais – em especial, os espaços de produção econômica. O *Plano Nacional de Educação*, de 2001, por exemplo, estabelece como seus objetivos e metas “a articulação das ações de educação especial com a política de educação para o trabalho” (BRASIL, 2001). A *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, de 2007, por sua vez, afirma que, “na modalidade de educação de jovens e adultos [EJA] e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2007).

Trata-se, portanto, de uma prática de circulação que tem como finalidade retirar parcialmente essa população da tutela familiar. A resolução nº4 de outubro de 2009, segundo a qual somente serão repassados os recursos do FUNDEB¹⁰ destinados ao financiamento de matrículas nos estabelecimentos de atendimento educacional especializado (AEE) se houver concomitância da matrícula na rede pública de ensino, o que significa que o Estado somente subsidiará a estadia de um(a) aluno(a) nos estabelecimentos de AEE se esse(a) aluno(a) estiver matriculado também na escola regular, pode ser visto como um desses instrumentos de retirada desses indivíduos da tutela familiar, uma vez que cõbe a família a matriculá-los na escola regular. Retirando da tutela familiar, o passo seguinte dessa prática de circulação será inserir essa população na escola. A escola será o lugar onde essa população se tornará conhecida, identificada e potencializada para, em seguida, ser encaminhada, transferida para o “mundo do trabalho”. Trata-se, portanto, de uma prática de circulação que tem como

¹⁰ Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

finalidade a transferência, a condução dessa população para o “mundo do trabalho”. Essa prática de circulação do dispositivo da Educação Inclusiva relaciona-se, por sua vez, a um movimento no âmbito do “mundo do trabalho”, do mercado, da economia, da qual o documento *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*, de 2007, é a expressão, que opera no sentido de fazer com que esse “mundo de trabalho” assimile essa população.

A terceira prática do dispositivo da Educação Inclusiva é tornar conhecida a população que se constitui como seu alvo, e para torná-la conhecida a Educação Inclusiva recorre ao saber-poder psiquiátrico e intensifica com isso a relação entre saber médico e escola. Ressalto, antes de tudo, que a Educação Inclusiva provoca a intensificação e não a condição de possibilidade para essa relação entre medicina e escola. Essa condição de possibilidade, de articulação entre medicina e educação, no Brasil, remonta a década de 1930 quando, segundo Lockmann (2013), o próprio nome atribuído ao órgão responsável pela educação no país, fundado pelo então presidente Getúlio Vargas, chamava-se *Ministério dos negócios da Educação e Saúde Pública*. Posteriormente, em 1937, esse órgão recebeu a alcunha de *Ministério da Educação e da Saúde* e somente em 1953 é que se dividiu formando, de um lado, o Ministério da Saúde e, de outro, o Ministério da Educação. Assim, a relação entre escola e saber-poder médico não é recente e, embora atualmente, cada campo possua órgãos/instituições separadas e orçamentos independentes, a relação entre eles permanece vigente no espaço escolar. E é essa relação, parece-me, que a Educação Inclusiva intensifica.

Essa terceira prática, e no fundo é sobre ela que se ocupa o capítulo anterior, entrelaça-se ao saber-poder psiquiátrico, saber que, através de instrumentos como os interrogatórios, os laudos e os exames, produzirá determinadas verdades sobre esses indivíduos que agora estão incluídos e lhes conferirá uma série de características, de níveis de desenvolvimento, limitações para sua aprendizagem, prescrições para sua própria vida. Um saber, portanto, que tornará conhecida e “capturável” essa população. Conhecida, essa população se tornará previsível, pressagiada e, uma vez previsível, os riscos pertinentes a ela poderão ser controlados, evitados, geridos. Trata-se, portanto, de uma prática que consiste em tornar conhecida essa população para evitar os riscos possíveis a ela e os possíveis riscos provindos dela. Trata-se de uma prática de gerenciamento, de controle dos riscos. Esses riscos, de modo geral, dizem respeito ao risco de vida e de morte dessa população

e aos riscos de vida e de morte que essa população pode colocar aos outros indivíduos e à sociedade.

Na medida em que se ocupa do cuidado, da circulação e dos riscos provindos e possíveis a essa população, o dispositivo da Educação Inclusiva se configura, então, como um dispositivo de governo dessa população. Um dispositivo que atua sobre a possibilidade de ação dessa população, que atua sobre o “como” da vida dessa população e cujo foco de ação é a conduta dessa população. Em suma, um dispositivo que governa. Um dispositivo, portanto, que se inscreve no conjunto de táticas que exercem esse tipo de poder que é o governo. Um dispositivo que é, segundo Veiga-Neto e Lopes (2007), uma manifestação da governamentalização do Estado moderno.

Com isso, o segundo efeito imediato desse dispositivo é um efeito regulamentador, isto é, ele se instala e se dirige a multiplicidade desses indivíduos, não na medida em que essa multiplicidade se resume em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, uma população, afetada por processos de conjunto que são próprios da vida (FOUCAULT, 2010a, p. 204). Temos, assim, um dispositivo que procura controlar as probabilidades de eventos fortuitos, as eventualidades que podem ocorrer a essa população, que atuando sobre a possibilidade de ação dessa população procura conduzi-la, direcioná-la, encaminhá-la, enfim, um dispositivo que incide sobre a maneira de viver dessa população.

Trata-se, assim, de um dispositivo que atua sobre a vida e que, para isso, produz efeitos em dois níveis diferentes: no nível do corpo, do detalhe (como procurei tratar no capítulo segundo) e no nível da massa, da população. Um dispositivo cuja tomada de poder se dá, primeiro, em direção ao corpo e em consonância a um modo de individualização e cuja tomada de poder se dá, em segundo, em direção a população e em consonância com um processo de massificação. Trata-se, portanto, de um dispositivo de governo, mas de um dispositivo biopolítico de governo, um dispositivo que se incumbe da vida e que cobre toda a superfície que se estende do corpo à população ou, como diz Foucault (2010a, p. 213), que “se incumbe da vida em geral, com o polo do corpo e o polo da população”. Temos, então, um dispositivo que, como diz Veiga-Neto e Lopes (2007, p. 02), independentemente do eventual caráter humanista, humanitário ou progressista da inclusão social, funciona tanto como um poderoso e efetivo dispositivo da governamentalidade neoliberal quanto como um dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações.

5 APONTAMENTOS FINAIS

Concebido a partir de uma experiência de estágio docente em tempos de inclusão, experiência marcada pela vivência das práticas, das estratégias e dos paradoxos da Educação Inclusiva, o presente trabalho procurou, inspirado no trabalho e no pensamento do filósofo francês Michel Foucault, problematizar a Educação Inclusiva a partir de perspectivas outras que não sejam a da simples aceitação e glorificação nem tampouco a da mera rejeição.

Agora, para finalizar, todavia sem concluir, esse exercício de problematização, gostaria de lançar alguns apontamentos sobre a Educação Inclusiva a partir da transposição da questão nietzschiana “que estão (os outros) e estamos (nós) fazendo de nós mesmos?” (VEIGA-NETO, 2014, p. 11) para o âmbito da educação escolarizada, e, *mutatis mutandis*, questionar o que, com um dispositivo como a Educação Inclusiva, estamos/estão/está se fazendo da escola? Ou seja, com um dispositivo como a Educação Inclusiva, está a escola se tornando um espaço de manifestação e garantia da diferença, da pluralidade, da multiplicidade, um espaço de manifestação do “tornar-te o que tu és”, de que Nietzsche¹¹ fala? Com um dispositivo como esse operando em suas malhas, para que direção a escola está se encaminhando?

A escola, como Foucault (2010e) nos apresenta, teve um papel fundamental na passagem de uma sociedade da soberania para uma sociedade marcada pelas técnicas de governo, para uma sociedade disciplinar. Concebida e montada como a grande, mais ampla e universal máquina capaz de fazer dos corpos objetos e alvos do poder disciplinar - e, assim, torná-los dóceis, obedientes e úteis -, a escola, mais do qualquer instituição, encarregou-se de operar e engendrar as individualizações disciplinares e as novas subjetividades necessárias para a constituição da sociedade moderna (VEIGA-NETO, 2014). A escola foi pensada, nos diz Veiga-Neto (2001), como, antes mesmo do hospital, da prisão e do manicômio, a principal maquinaria de confinamento disciplinar, a principal encarregada pela ampla normalização das sociedades modernas. Há, portanto, entre escola e

¹¹ Essa frase aparece em diversos textos de Nietzsche: parágrafo 263 de Humano Demasiado Humano, parágrafos 270 e 335 de A Gaia Ciência, em *O convalescente* e *A oferenda de mel* de Assim Falou Zaratustra e como subtítulo da autobiografia de Nietzsche, *Ecce Homo*.

sociedade uma relação de imanência, uma relação de causalidade imanente como diria Deleuze (1991). Depois da família, a escola é, como nos lembra Varela & Alvarez-Uría (1991), a instituição de sequestro pelo qual, no período da infância e da juventude, todos passam o maior tempo de suas vidas.

Como instância que surge, então, no bojo de um deslocamento da ênfase da soberania sobre o território para a ênfase do governo sobre a população, como instância que, numa perspectiva foucaultiana, surge a partir de uma crise do poder pastoral, crise que consistiu na busca – busca que, no fim do feudalismo, caminhou junto com novas práticas sociais, econômicas e políticas - de novas maneiras de governar os outros e de se autogovernar, a escola é, historicamente, uma instituição disciplinar, cujo mote é o disciplinamento e cujas práticas são disciplinares. É a partir da disciplina - essa "anatomia política do detalhe" (FOUCAULT, 2010e, p.134), que funciona como um operador, como uma técnica em bloco capaz de colocar para dentro de cada indivíduo o olhar do soberano, do rei, olhar esse que se apaga com o raiar da modernidade, essa “arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2010e, p.133), que visa não unicamente o aumento das habilidades desse corpo, nem tampouco o aprofundamento da sujeição desse corpo, mas “a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, inversamente” (FOUCAULT, 2010e, p.133) - que o espaço escolar será pensado, desenhado e organizado. Assim,

[...] principalmente depois de 1872, o espaço escolar se desdobra; a classe torna-se homogênea, ela agora só se compõe de elementos individuais que vêm se colocar uns ao lado dos outros sob os olhares do mestre. A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartição dos indivíduos na ordem escolar: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, de ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão dos assuntos ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente. E, nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra; ele se desloca o

tempo todo numa série de casas; umas ideais, que marcam uma hierarquia do saber ou das capacidades, outras devendo traduzir materialmente no espaço da classe ou do colégio essa repartição de valores ou dos méritos (FOUCAULT, 2010e, p.141).

A organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 2010e, p. 142).

E tanto a disciplina estará no cerne do projeto iluminista de escolarização universal que, em sua pedagogia, Kant afirmava que “a sua falta é um mal pior que a falta de cultura, pois essa pode ser remediada mais tarde, ao passo que não se pode abolir o estado selvagem e corrigir um defeito de disciplina” (apud VEIGA-NETO, 2001, s/n).

Parece-me que, com a penetração do dispositivo da Educação Inclusiva nas malhas do domínio escolar, o que está havendo, por um lado, é o coroamento de um processo de abrandamento dessa disciplina que historicamente deu forma e sentido a instituição escolar. Processo esse que Veiga-Neto (2000), já no início do século XXI, apontava dizendo que nas escolas, tanto públicas quanto privadas, “parecem estar se tornando menos rígidas as práticas disciplinares tradicionais” e que “talvez a escola esteja deixando de ser a condição necessária para que se cumpra o primeiro imperativo hipotético da pedagogia kantiana” (VEIGA-NETO, 2000, s/n). O que não se pode concluir disso, ressaltava o autor, “é que a sociedade esteja mais livre dos mecanismos de controle, mas sim que a escola parece estar menos implicada no estabelecimento precoce e amplo de uma sociedade disciplinar” (VEIGA-NETO, 2000, s/n).

Por outro, o que me parece que a escola está a caminho de se tornar com a Educação Inclusiva é tanto uma instituição disciplinar, pois

o sistema fechado, o confinamento, não foi abolido, apenas amenizado, quanto uma instituição de controle, que está em constante e intensa relação de dependência com os saberes “psi” (em especial o saber psiquiátrico), instrumentos psicofármacos e produções farmacêuticas, que permitem o controle contínuo e “ao ar livre”, como diria Deleuze (1992). Uma instituição que, operando conjuntamente com esses saberes “psi”, não tem mais sua abrangência sobre o aluno restrita ao período em que ele se encontra ‘sequestrado’ na instituição, mas tem, ao contrário, sua abrangência expandida e se exercendo continuamente em (quase) todos os domínios da vida do aluno. Segundo Veiga-Neto (2000), ao passar por um processo de abrandamento, de afrouxamento da disciplina não quer dizer que escola agora esteja desconectada da sociedade, mas, a partir do que tematizou Deleuze (1992) acerca da sociedade do controle, é possível ver esse processo como a manifestação de uma mudança segundo a qual a sociedade parece estar passando de uma lógica disciplinar para uma lógica de controle.

Estamos entrando nas sociedades de controle, que funcionam não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea. [...] O que está sendo implantado, às cegas, são novos tipos de sanções, de educação, de tratamento. [...] Pode-se prever que a educação será cada vez menos um meio fechado, distinto do meio profissional – um outro meio fechado -, mas que os dois desaparecerão em favor de uma terrível formação permanente, de um controle contínuo se exercendo sobre o operário-aluno ou o executivo-universitário (DELEUZE, 1992, p. 216).

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. Necessidades Educativas Especiais. Madrid: Narcea-UNESCO, 2001.

_____. Tornar a educação inclusiva: como essa tarefa deve ser conceituada. In: *Tornar a Educação Inclusiva*. Brasília: UNESCO, 2009.

AQUINO, J. G. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação* v. 18 n. 53 abr.-jun, 2013

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

_____. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial*. Brasília: MEC/SEESP, 1998.

_____. *Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: MEC/SEESP, 2001.

_____. *Diretrizes da Política Nacional de Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEESP, 2004a.

_____. *Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade*. Brasília: MEC/SEESP, 2004b.

_____. *A Inclusão das Pessoas com Deficiência no Mercado de Trabalho*. Brasília: TEM, 2007.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

_____. *Decreto nº 6.571 – Dispõe sobre o atendimento educacional especializado*. Brasília, 2008.

_____. *Resolução nº 4 - Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília: MEC, 2009.

BUENO, J. G. *Educação Especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 1993.

CAPONI, S. Michel Foucault e a persistência do poder psiquiátrico. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, número 14, p. 95-103, 2009.

CARDOSO, M. Aspectos históricos da educação especial: da exclusão à inclusão: uma longa caminhada. In: MOSQUERA, J. M.; STOBAÛS, C. (Org.). *Educação especial: em direção à educação inclusiva*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

CASTRO, E. *Vocabulário de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CORREIO, C. F. Vinci. A Genealogia, a História e a Problematização. *Revista Prometeus - Ano 7 - Número 15 – Janeiro-Junho/2014*.

DELEUZE, G. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

_____. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DINIZ, D. *O que é deficiência?* São Paulo: Brasiliense, 2007.

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

FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FOUCAULT, M. Aula de 16 de janeiro de 1974. In: *O Poder Psiquiátrico*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *Segurança, Território, População*. 1ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. *Em defesa da sociedade*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010a.

_____. *História da Sexualidade*, Vol. 2 O uso dos prazeres. 13ª edição. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010b.

_____. *Os Anormais*. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 2010c.

_____. Polêmica, política e problematizações. In: _____. *Ditos & Escritos V: Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010d.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 38ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010e.

_____. *Microfísica do Poder*. 28ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GLAT, R., FERNANDES, E. M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Outubro, 2005.

LARROSA, J. *Nietzsche & a Educação*. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

LOCKMANN, C. Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento de risco. In: *Inclusão e biopolítica*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

LOPES, M. C. A inclusão como ficção moderna. In: *Pedagogia: a revista do curso*. São Miguel do Oeste, n. 6, p. 7-20, jul/dez, 2004.

_____. (Im)possibilidades de pensar a inclusão. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30, 2007, Trabalhos do GT Educação Especial, Caxambu, ANPED, 2007.

MANTOAN, M. T. E. A hora da virada. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Outubro, 2005.

MAZZOTTA, M. J. da S. *Fundamentos de Educação especial*. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1982.

MENEZES, E. C. P. A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva. São Leopoldo: Unisinos,

2011. Tese (doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

PRADO FILHO, K. *Michel Foucault: uma história da governamentalidade*. Rio de Janeiro: Editora Insular/Editora Achiamé, 2006.

RECH, T. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

REVISTA INCLUSÃO. Brasília: SEESP, 2006.

REVISTA INTEGRAÇÃO. Brasília: SEESP, Ano 2, nº 04, out./nov./dez. 1989.

_____. Brasília: SEESP, Ano 5, nº 11, 1994.

SANCHÉZ, P. A. Educação Inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Outubro, 2005.

SASSAKI, R. K. *Inclusão: Construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. *Inclusão: o paradigma do século 21*. In: *Inclusão – Revista da Educação Especial*. Outubro, 2005.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73- 102.

SKLIAR, C. *Pedagogia (improvável) da diferença – E se o outro não estivesse aí?* Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2003.

UNESCO. *Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. 1990.

_____. *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. 1994.

_____. *Normas sobre Igualdade de Oportunidade para Pessoas com Deficiência*. 1994.

VARELA, J.; ALVAREZ-URIA, F. *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VEIGA-NETO A., LOPES, M. C. Inclusão e governamentalidade. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 947-963, out. 2007.

VEIGA-NETO A. Incluir para Excluir. In: *Habitantes de Babel – políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. *Foucault & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERA, V.; CASTELO BRANCO, G. (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000, p. 37-69.

ANEXOS

ANEXO 1

Slogan da campanha organizada pelo Rotary Clube do Rio de Janeiro e pela Comissão de Assistência ao Deficiente.



Fonte: RECH, T. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ANEXO 2

Capa da edição nº 7 da Revista Integração do ano de 1994



Fonte: RECH, T. A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

ANEXO 3

Campanha da Fraternidade de 2006 com o tema “Levante-te e vem para o meio”.



Fonte: http://www.cnbb.org.br/documento_geral/Cartaz15naAlturaCor.jpg