

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Graciele Marjana Kraemer

**A MODULAÇÃO DAS CONDUTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
DIREITO À ESCOLA COMUM BRASILEIRA**

Porto Alegre

2017

Graciele Marjana Kraemer

A MODULAÇÃO DAS CONDUTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
DIREITO À ESCOLA COMUM BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Professora Dra. Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2017

CIP - Catalogação na Publicação

Kraemer, Graciele Marjana Kraemer

A modulação das condutas das pessoas com
deficiência no direito à escola comum Brasileira /
Graciele Marjana Kraemer Kraemer. -- 2017.
202 f.

Orientador: Adriana da Silva Thoma Thoma.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio
Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-
Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2017.

1. Políticas de inclusão escolar. 2. Governo.
3. Modulação das condutas. 4. Pessoas com
deficiência. I. Thoma, Adriana da Silva Thoma,
orient. II. Título.

Graciele Marjana Kraemer

A MODULAÇÃO DAS CONDUITAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO
DIREITO À ESCOLA COMUM BRASILEIRA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 21 de julho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Adriana da Silva Thoma – UFRGS – Orientadora

Professor Dr. Alfredo Veiga-Neto – UFRGS

Professora Dra. Liliane Giordani – UFRGS

Professora Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Professor Dr. Mozart Linhares – UNISC

*Àqueles que me ensinaram que o caminho a ser trilhado é o caminho da
honestidade, meus pais: Milton e Iria.*

Ao meu querido companheiro e incentivador: Maiker.

Ao meu filho, que me ensina diariamente o sentido do amor incondicional:

Matteo.

A VIDA QUE PULSA E A ARTE DE AGRADECER!

A escrita e a produção de uma Tese é, em determinados momentos, um processo solitário e que requer introspecção, renúncias e momentos de isolamento. Entretanto, em outros, um percurso onde se entrecruzam experiências, vidas, amizades e parcerias que se ampliam para além da academia. Estou certa de que o que aqui foi pensado, produzido e analisado é reflexo de muitos momentos de partilhas e de parcerias estabelecidas ao longo de minha formação. Assim, muito mais que agradecer, gostaria de deixar um carinhoso abraço aos que comigo partilharam tantas experiências que guardo com ternura e afeto.

Ao Ser Superior, pela vida que pulsa e por me fortalecer diante das adversidades vivenciadas.

À querida Adriana, pela parceria, pelos ensinamentos, pelos conselhos, pelas horas de escuta e de revisão, pela confiança. Admiro e respeito tua forma de ser que concilia o profissionalismo requerido para a academia com a docilidade nos conselhos necessários e pertinentes ao desenvolvimento individual e do grupo. Obrigada por possibilitar meu crescimento pessoal e acadêmico, pelas oportunidades profissionais partilhadas e pela convivência respeitosa. Desejo que ainda tenhamos muitas parcerias profissionais!

Aos professores Alfredo Veiga-Neto, Liliane Ferrari Giordani, Maura Corcini Lopes e Mozart Linhares da Silva que compõem a banca examinadora desta tese, pela disponibilidade, leitura atenta e pertinentes contribuições para este trabalho. À querida professora Clarice Traversini, pela possibilidade de aprendizado na realização do estágio de docência. Maura, pelas conversas, pelas trocas, pela oportunidade de aprender e pensar junto com o GEPI na Unisinos. Liliane, pelas dicas, pelos materiais, pelas conversas, pelo chimarrão e por poder partilhar algumas experiências na disciplina de Educação Especial e Inclusão. Mozart, por poder aprender contigo, de forma mais próxima, na realização de teu estágio de Pós-doutorado, junto ao grupo SINAIS e pelas referências sugeridas. Alfredo, pela disponibilidade, pela possibilidade de aprender contigo nas aulas e na vida.

Tua generosidade e todo o teu conhecimento são fundamentais para quem se insere no mundo da pesquisa. Muito obrigada por tudo!

Aos colegas que fizeram parte do grupo de orientação durante estes quatro anos — Bianca Pontin, Cláudia Tapia Sikilero, Danieli Vargas, Ingrid Ertel Stürmer, Larisa Bandeira, Liège Gemelli Kuchenbecker, Luciane Bresciane Lopes, Roberta Acorsi, Suzana Lima dos Santos e Vanessa Marocco. Meu agradecimento por contribuírem na escrita desta Tese com sugestões, críticas e revisões. Agradeço por tudo que aprendi, pelos momentos de estudos, de risadas, de seriedade, de provocação e de amizade. Admiro cada uma!

Aos amigos que além de serem minhas referências por suas pesquisas e escritas, dialogam comigo vivências pessoais, alegrias, dores, expectativas. A caminhada acadêmica não seria a mesma sem a presença constante de cada um de vocês. Sou muito grata pela nossa amizade. Um abraço carinhoso e especial à querida Janete Inês Müller, ao Felipe Leão Mianes, à Ana Cláudia Ramos Cardoso, à Cláudia Tapia Sikilero, à Ingrid Ertel Stürmer. A vida é muito mais agradável e colorida tendo vocês como amigos!

À CAPES e ao Programa de Pós-Graduação em Educação pela concessão da bolsa de Doutorado. Aos professores do PPGEduc, que contribuíram com meu processo de formação durante o Doutorado, pela qualidade, competência e rigor acadêmico. Aos funcionários da secretaria do PPGEduc, da biblioteca e do laboratório de informática pelos serviços prestados durante minha estada como aluna nesta Faculdade.

Agradeço à Lene Belon pela revisão do português e à Viviane Weschenfelder, pela formatação do trabalho.

Aos amigos de Santo Cristo, Santa Maria, São Leopoldo, Novo Hamburgo e Porto Alegre, meu carinho. Neste momento não citarei nomes porque todos são muito importantes e opto por agradecer pessoalmente.

Aos meus pais, Milton e Iria, e às minhas irmãs, Liège e Zuleica. Agradeço pela vida, pelas palavras de ânimo e carinho, pela preocupação, pelo amor de sempre, pela torcida. Quero dividir com vocês minha alegria neste momento e dedico a vocês um pedaço deste trabalho. Em especial agradeço à Zuleica pelo *Zusammenfassung*.

Ao Matteo — querido filho —, por me ensinar a cada dia o valor das pequenas ações, o respeito ao modo peculiar de aprendizado e por me mostrar que sempre há motivos para ser feliz.

E, por fim, agradeço ao meu querido amor, Maiker Marchiori. O teu incentivo desde o início da graduação, tua presença, compreensão e apoio tornaram este trabalho possível. Sou feliz e grata por cada segundo destes quinze anos, nove meses e dezenove dias de convivência e por aqueles que ainda virão. Contigo muito tenho aprendido, principalmete, que o amor é construído na relação diária de respeito e de cumplicidade, tanto nos momentos belos quanto nos mais desafiadores e difíceis... Obrigada por fazer parte da minha vida, pela vida do Matteo e por apoiar os meus planos e sonhos com respeito, firmeza e amor.

Sou muito grata por esta oportunidade!

“Meu problema ou a única possibilidade de trabalho teórico que me anima seria deixar, de acordo com o desenho mais inteligível possível, o vestígio dos movimentos devido aos quais não estou mais no lugar em que estava há pouco. Donde, vamos dizer, essa perpétua necessidade, ou necessidade, ou vontade, essa perpétua necessidade de fazer de certo modo o levantamento dos pontos de passagem em que cada deslocamento pode vir por conseguinte a modificar, se não o conjunto da curva, pelo menos a maneira como podemos lê-la e podemos apreendê-la no que ela pode ter de inteligível. Esse levantamento, por conseguinte, nunca deve ser lido como o plano de um edifício permanente. Não se deve portanto lhe impor as mesmas exigências que se imporiam se ele fosse um plano. Trata-se, mais uma vez, de um traçado de deslocamento, isto é, não de um traçado de edifício teórico, mas do deslocamento pelo qual minhas posições teóricas não param de mudar”. (FOUCAULT, 2014, p. 71).

RESUMO

*Como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se tecnologias de modulação de suas condutas? E quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiência no contexto educacional? É a partir dessas perguntas que desenvolvo a presente Tese, fundamentando o estudo em uma perspectiva pós-estruturalista e utilizando as noções de governamento e de modulação como ferramentas analíticas. Para o *corpus* de análise, foram selecionados documentos oficiais, como campanhas, leis, decretos, resoluções e política que instituem o direito à escola comum para as pessoas com deficiência. A partir da incursão analítica nos materiais selecionados, o trabalho foi organizado em três partes. Na primeira, analiso a ordem discursiva presente nos documentos que tratam de questões educacionais relativas às pessoas com deficiência no Brasil da primeira metade do século XX e mostro a centralidade dos discursos clínicos e terapêuticos nas práticas e saberes educacionais. Na arena da institucionalização do corpo anormal, os investimentos efetivam-se em processos de correção da anormalidade para a constituição de um corpo regulado. Na segunda parte, frente a um cenário marcado pela suspensão dos direitos políticos, enquanto que os direitos civis e sociais permaneceram sob a tutela do Estado, no que se refere às políticas educacionais para as pessoas com deficiência, são desenvolvidas ações importantes para a integração e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços educacionais, em classes ou escolas especiais. Essas ações voltadas para a integração das pessoas com deficiência estavam pautadas em práticas normalizadoras que objetivavam capacitar os excluídos para o convívio social. Na terceira parte, ao problematizar a difusão de ações em prol do direito das pessoas com deficiência à escola comum, verifico que, na configuração espaço-temporal do presente, a modulação das condutas tem se direcionado para a constituição de sujeitos que ao longo de seu processo de formação possam, de algum modo, investir no desenvolvimento das competências individuais. Na sociedade de controle, são operadas variações de níveis, pois, se todos se encontram inseridos nas malhas da linguagem numérica – em dados estatísticos –, sua participação é operacionalizada a partir de diferentes pontos e referências, em gradientes. Nessa lógica, mediante a análise desenvolvida, é aqui defendida a tese de que, *no movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar se constitui como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. A modulação das condutas das pessoas com deficiência, a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem por objetivo constituir sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes.**

Palavras-chave: Inclusão escolar. Sociedade de Controle. Governamentalidade. Modulação.

ABSTRACT

Along the historical process of constitution of the impaired people's right to attend regular school, how have devices for modulating their conducts been instituted? And what are the contemporary implications of this modulation of impaired people's conducts in the educational context? These are the questions that triggered this Thesis. The study has been grounded on a post-structuralist perspective, and the notions of governmentality and modulation has been used as an analytical tool. The corpus has included official documents, such as campaigns, acts, decrees, resolutions and a policy that have instituted the right of impaired people to attend regular school. From the analysis of the selected materials, the study has been organized in three parts. In the first part, I have analyzed the discursive order found in the documents addressing educational issues related to impaired people in Brazil along the first half of the 20th century. Furthermore, I have shown the centrality of clinical and therapeutical discourses in educational practices and knowledges. In the arena of institutionalization of the abnormal body, investments were made in processes of correction of abnormality in order to shape a regulated body. In the second part, regarding educational policies directed to impaired people and considering a scenario marked by political rights, while civil and social rights remained under the tutelage of the State, important actions were taken to integrate and develop those subjects in educational settings, in special classes or schools. These actions for integration of impaired people were based on normalizing practices that aimed to enable the excluded for social life. In the third part, by problematizing the spread of actions favoring the right of impaired people to regular school, I have perceived that, in the temporal-spatial configuration of the present, the modulation of conducts has been directed to the constitution of subjects who somehow are able to invest in the development of individual competences along their educational process. In the society of control, there are level variations, i.e. if everybody is included in the network of numerical language – statistical data – their participation occurs from different points and references, in grades. In this logic, the analysis has enabled me to defend the thesis that, *in the historical movement of educational policies for the right of impaired people to attend regular school, school inclusion is a device for governing life through the modulation of conducts. Under a neoliberal governmentality, the modulation of impaired people's conducts aims to constitute participating, autonomous, flexible and learning subjects.*

Keywords: School inclusion. Society of Control. Governmentality. Modulation.

ZUSAMMENFASSUNG

Wie etablieren sich Geräte für die Modulation der Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen im historischen Prozess der Verfassung deren Recht auf die Besuch regelmäßiger Schule? Und was sind die zeitgenössischen Auswirkungen dieser Modulation der Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen im Bildungskontext? Diesen Fragen geht die vorliegende Doktorarbeit nach, indem sie ihre Studie auf Basis einer poststrukturalistischen Perspektive stützt und den Begriff des Gouvernamentalität und Modulation als analytisches Werkzeug anwendet. Das Analysekorpus besteht aus amtlichen Dokumenten, wie z. B. Kampagnen, Gesetzen, Verordnungen, Beschlüssen und Politiken, die den Menschen mit Behinderungen das Recht auf die Besuch regelmäßiger Schule gewährleisten. Nach der Analyse der obenerwähnten Texten gliedert sich diese Arbeit in drei Teile. Erstens betrachte ich die diskursive Ordnung, die in Dokumenten vorhanden ist, die sich mit Bildungsaspekten für Menschen mit Behinderungen in Brasilien in der ersten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts befassen, und hebe ich die zentrale Relevanz der klinischen und therapeutischen Diskurse in pädagogischen Praktiken und Wissen hervor. In Bezug auf die Institutionalisierung von abnormalen Körpern werden Investitionen wirksam, indem sie die Korrekturverfahren der Anomalie fördern und der Errichtung eines geregelten Körpers nachgehen. Zweitens wurden angesichts der Bildungspolitik für Menschen mit Behinderungen wichtige Maßnahmen zur Integration und Entwicklung dieser Subjekten im Bildungsraum, in Klassen oder in Sonderschulen umgesetzt, und zwar in einem historischen Hintergrund, in dem die politischen Rechten suspendiert und die bürgerlichen sowie sozialen Rechte vom Staat kontrolliert wurden. Diese Maßnahmen zur Integration von Menschen mit Behinderungen basierten sich auf normalisierende Praktiken, die darauf zielten, vorher ausgeschlossene Subjekte in das soziale Zusammenleben zu bringen. Drittens stelle ich die Verbreitung von Maßnahmen für das Recht von Menschen mit Behinderungen auf die Besuch regelmäßiger Schule infrage. Dazu stelle ich fest, dass die Modulation der Verhaltensweisen in der gegenwärtigen Raum-Zeit-Konfiguration in Richtung der Entwicklung von Subjekten geht, die entlang deren Bildungsprozess auf die Entwicklung individueller Kompetenzen irgendwie investieren können. In der Kontrollegesellschaft werden Ebene-Variationen betrieben, denn wenn alle in den Maschen statistisch eingefügt werden, wird deren Teilnahme an verschiedenen Stellen und Referenzen in Steigungen operationalisiert. Der Analyse zufolge wird hier die These verteidigt, dass *sich die Schulinklusion während der historischen Bewegung der Bildungspolitik für das Recht auf die Besuch regelmäßiger Schule für Menschen mit Behinderungen als Gerät für die Regelung der Modulation der Verhaltensweisen gilt. Die Modulation von Verhaltensweisen von Menschen mit Behinderungen zielt darauf ab, partizipative Themen, Flexibel und autonome Lernende durch eine neoliberale Gouvernamentalität anzutreiben.*

Schlüsselwörter: Schulinklusion. Kontrollegesellschaft. Gouvernamentalität. Modulation.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1- Dados Gerais da Tese.....	20
Figura 2 - A institucionalização e reabilitação da anormalidade nas décadas de 1950-1960.....	50
Figura 3 - Na ordem do movimento político das pessoas com deficiência....	51
Figura 4 - A capilarização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência.....	52
Figura 5 - Taxa de Alfabetização das Pessoas com Deficiência.....	139
Figura 6 - A ordem discursiva da inclusão escolar.....	143
Figura 7 - Índice de matrícula das pessoas com deficiência.....	159
Figura 8 - Modulação das condutas das pessoas com deficiência.....	162
Figura 9 - Sistema de Frequência Modulada (FM).....	1788

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Diálogos com outras pesquisas.....	30
Tabela 2 - Ênfase na promoção da Aprendizagem.....	134
Tabela 3 - Síntese dos Programas e ações desenvolvidas a partir do movimento Compromisso Todos pela Educação (2007) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008).....	148

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AASI – Aparelho de amplificação Sonora Individual
ABE - Associação Brasileira de Educação
ABNT - Associação Brasileira de Normas Técnicas
ADA - Acervo Digital Acessível
AEE - Atendimento Educacional Especializado
AI-5 - Ato Institucional nº 5
AIPD - Ano Internacional das Pessoas Deficientes
APAE - Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC - Benefício de Prestação Continuada
CADEME - Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB – Conselho de Educação Básica
CEED - Conselho Estadual de Educação
CNE – Conselho Nacional de Educação
CENESP - Centro Nacional de Educação Especial
CESB - Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro
CNPQ - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DATAPREV - Empresa de Tecnologia e Informações da Previdência Social
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FDNC - Fundação Dorina Nowill
FLCB - Fundação para o Livro do Cego no Brasil
FM – Frequência Modulada
FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEPI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão
IBC - Instituto Benjamin Constant
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT - Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IC – Implante Coclear

IES - Instituições de Educação Superior
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS - Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEB - Movimento de Educação de Base
MEC - Ministério da Educação
MS - Ministério da Saúde
NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille
NBR – Norma Brasileira
ONGs – Organizações não governamentais
ONU – Organização das Nações Unidas
PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação
PNBE - Programa Nacional da Biblioteca Escolar
PNE - Plano Nacional de Educação
PNEE - Política Nacional de Educação Especial
PNLD - Programa Nacional Livro Didático
PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPA - Planos Plurianuais
PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e
Inclusão
SEESP - Secretaria de Educação Especial
SENEB - Secretaria Nacional de Educação Básica
SESPE - Secretaria de Educação Especial
SDH - Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República
SINAIS - Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e
Subjetividades
SRM – Sala de Recursos Multifuncionais
UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSM – Universidade Federal de Santa Maria

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNISC – Universidade de Santa Cruz do Sul

UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

PRÓLOGO.....	20
APRESENTAÇÃO.....	23
PRIMEIRA PARTE - A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO À ESCOLA COMUM PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO EDUCACIONAL BRASILEIRO: POSSIBILIDADES PARA COMPREENDER O PRESENTE	39
1 Contingências de nosso tempo.....	40
1.1 Tramas da pesquisa e seus desdobramentos.....	46
1.2 A Escola Moderna e a microfísica da condução das condutas.....	61
1.3 Governamentalização do Estado Moderno.....	67
1.4 O Estado Brasileiro e as políticas das primeiras décadas do século XX.....	71
1.5 As Campanhas – movimento de educação e reabilitação da anormalidade deficiente.....	83
SEGUNDA PARTE - O DIREITO À ESCOLA E O MOVIMENTO POLÍTICO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA - A MODULAÇÃO DE CONDUTAS PARTICIPATIVAS	91
2.1 O movimento político das pessoas com deficiência e o direito à escola comum.....	92
2.2 A inclusão escolar na política educacional brasileira.....	101
TERCEIRA PARTE - A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM E A MODULAÇÃO DE CONDUTAS PARTICIPATIVAS, AUTÔNOMAS, FLEXÍVEIS E APRENDIZES	116

3.1 Da escola moderna para a sociedade de aprendizagem.....	116
3.2 Das tecnologias de modulação de condutas aprendizes.....	132
3.3 Das tecnologias de modulação das condutas para desenvolvimento de habilidades e competências.....	143
3.4 Das tecnologias para a modulação de condutas autônomas e aprendizes.....	165
3.4.1 Da formação para o Mercado de Trabalho.....	165
3.4.2 A acessibilidade como tecnologia de modulação para a participação	171
3.4.3 Das tecnologias como estratégias para a participação.....	176
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS.....	186

PRÓLOGO

Inspirada em colegas como Hattge (2014), Klein (2017) e Sperrhake (2016), considero respeitoso e produtivo familiarizar o leitor com o que encontrará na leitura desta Tese. Apresento na sequência uma *fotografia* do trabalho aqui desenvolvido, a ser desdobrado, articulado e trabalhado de forma mais afinada no decurso da escrita. Segue, então, um quadro com os dados gerais da Tese:

Figura 1- Dados Gerais da Tese

Título	A MODULAÇÃO DAS CONDUTAS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO DIREITO À ESCOLA COMUM BRASILEIRA
Pergunta de Pesquisa:	Como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se tecnologias de modulação de suas condutas? E quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiência no contexto educacional?
Objetivos:	<ul style="list-style-type: none">a) Analisar as condições de possibilidade para a constituição e efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no contexto histórico brasileiro;b) Compreender como, nesse processo de efetivação do direito à escola comum, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação nas condutas das pessoas com deficiência;c) Problematizar a política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas;d) Tensionar como a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência constitui tecnologias de modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes nos processos de in/exclusão das engrenagens escolares.
Noções-ferramenta	Governo; Modulação.
Metodologia de Análise	Estudo de inspiração genealógica que utiliza a noção foucaultiana de governamentalidade como grade de inteligibilidade.

Materiais Analisados	Textos Oficiais: Campanhas, Leis, Decretos, Resoluções e Política.
Tese	No movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. A modulação das condutas das pessoas com deficiência, a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem por objetivo constituir sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes.

Fonte: Elaborado pela autora (2017).

APRESENTAÇÃO

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem tornar-se diferente do que você era no início. Se ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer ao final, acredita que iria ter coragem para escrevê-lo? O que vale para a escrita e a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará. (FOUCAULT, 2004, p. 294).

Tornar-se diferente do que você era no início: exercício complexo, desafiador, solitário, que implica que cada um efetive escolhas, renúncias e deslocamentos. Deslocamentos produzidos nas descontinuidades dos processos sociais, entendendo que nos tornamos o que somos por meio de um conjunto de possibilidades. As escolhas estão inscritas em práticas discursivas e não-discursivas, em relações de poder, de coerção, de dominação e de saber, que imprimem regimes de verdade para as regras do jogo da produção de uma tese.

Frente a essa possibilidade, a mobilização para o processo de escrita pode efetivar-se por circunstâncias e motivos diversos. No caso desta Tese, ela se potencializa pela vontade de querer trabalhar sobre o meu pensar e as minhas práticas, por entender que “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.” (FOUCAULT, 2001, p. 13).

Com o intuito de continuar a olhar e a refletir sobre questões que envolvem o direito à educação e a inclusão na escola comum¹ das pessoas com deficiência² no cenário educacional brasileiro, produzo a presente

¹ Ciente das discussões sobre as denominações *escola regular* ou *escola comum*, para a presente Tese, utilizo o termo *escola comum*, por filiar-me à análise desenvolvida por Cury (2008). O autor compreende que “comum opõe-se a uma educação específica (do tipo ensino profissional), de classe (que constitua um privilégio) ou mesmo que carregue algum diferencial mesmo que lícito (escola confessionnal). A noção de comum associada à educação básica é um direito (em oposição a privilégio) e busca, em sua abertura universal, o aprendizado de saberes válidos para toda e qualquer pessoa, responde a necessidades educativas do desenvolvimento humano como um patrimônio cultural”. (CURY, 2008, p. 300).

² Ao longo do texto, quando me reportar aos documentos legais, farei a referência seguindo a forma que constar no documento e, quando me reportar à minha investigação, utilizarei *pessoas com deficiência*, de acordo com a opção política do movimento das pessoas com deficiência.

escrita. Entretanto, ressalto que ela se torna pertinente e produtiva quando passamos a colocar em suspenso, a tensionar o modo como nos tornamos o que somos, para assim refletirmos e retomarmos o que estamos constituindo nos outros e em nós mesmos no contexto educacional. Trata-se mais de um exercício que, frente às práticas cotidianas, objetiva “saber em que medida o trabalho de pensar a sua própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente.” (FOUCAULT, 2001, p. 14).

Quando afirmo isso, não quero dizer que discordo do que está sendo pensado, discutido, produzido e organizado nos diferentes espaços que tratam da educação escolarizada das pessoas com deficiência. O que carrego comigo é muito mais uma *vontade de desconfiança*, ciente de que, nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI, a produção discursiva em torno do respeito às diferenças e da inclusão de todos está na agenda das políticas brasileiras. Naturalizada como uma verdade de nosso tempo – colaborando produtivamente na condução das condutas³ exercida na racionalidade da governamentalidade neoliberal –, a inclusão escolar tem se disseminado frente à ordem discursiva que prevê:

[...] um país para *todos*, políticas públicas para *todos*, igualdade de acesso a *todos*, direitos sociais a *todos* e, portanto, educação para *todos*, saúde para *todos*, universidade para *todos*, habitação para *todos*, luz para *todos*, água para *todos*, proteção social para *todos*, inclusão social para *todos*, assistência social para *quem necessitar* [...] (LASTA, 2015, p. 38-39).

Na esteira dessa racionalidade, entendo que analisar e problematizar a inflexão de uma sociedade antes organizada em torno de mecanismos de exclusão como forma de solução de seus problemas, para uma sociedade que se centra no investimento sobre a vida, frente à política de inclusão escolar, se constitui como um empreendimento político moldado por princípios de uma sociedade de controle. Nessa configuração social, as ações políticas que se efetivam articulando Estado, mercado, sociedade civil e as

³ Para Foucault, a noção de conduta está relacionada a duas coisas, “a conduta é, de fato, a atividade que consiste em conduzir, a condução [...], mas é também a maneira como é conduzida e como, afinal de contas, ela se comporta sob o efeito de uma conduta que seria ato de conduta ou de condução.” (FOUCAULT, 2008, p. 255).

instituições, com vistas à constituição do sujeito de direitos, denotam, nas últimas décadas, um acento na promoção de comportamentos ajustados a modos de viver produzidos a partir de uma racionalidade⁴ neoliberal. No acento dessa racionalidade, a política de inclusão

começa a valer econômica e simbolicamente tanto para os indivíduos como para a sociedade, permitindo que as pessoas com deficiência saiam de seu internamento nas instituições para virem a público e circularem com autonomia pela escola e pela cidade. (LOPES; MARZOLA, 2015, p. 200).

Considerando essa configuração na atualidade, nesta pesquisa, analiso e problematizo questões de nosso tempo que se encontram no palco das discussões no campo da Educação. Esse movimento, que objetiva deslocar o pensamento, constitui-se como uma maneira de produzir a pesquisa, dentre outras possíveis. Inserida na Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação desde minha formação no mestrado (2009 – 2011), tenho conduzido meus estudos a partir das discussões e análises realizadas por Michel Foucault.

Na direção dos trabalhos do referido autor, inscrevo também o presente estudo, tendo claro que “trabalhar com Foucault é sempre trabalhar na transversalidade, isto é, trabalhar atravessadamente, obliquamente, transversalmente, cruzadamente”. (VEIGA-NETO, 2015, p. 50). Esta pesquisa faz uso de lentes que desviam o olhar para o espaço da desconfiança frente ao que é tomado como natural e bom por si mesmo.

Na empreitada de uma pesquisa proposta a partir da transversalidade⁵, a análise, a problematização⁶, a reorganização e a

⁴ Emprego a noção de racionalidade a partir dos estudos de Michel Foucault. Para o autor, a racionalidade está presente “tanto nas instituições quanto nas condutas dos indivíduos e nas relações políticas. Há uma racionalidade mesmo nas formas mais violentas. O mais perigoso na violência é a sua racionalidade.” (FOUCAULT, 2003, p. 312).

⁵ Quando me refiro à transversalidade, penso-a a partir da discussão desenvolvida por Alfredo Veiga-Neto (2015) em que o autor entende que a possibilidade de uma pesquisa transversal se organiza ao “procurar sair dos trilhos do pensamento convencional”; frente a essa saída dos caminhos tradicionais, a pesquisa transversal pode tornar-se produtiva por “entrecruzar diferentes pensares, diferentes campos dos saberes”. (VEIGA-NETO, 2015, p. 50). Pautada nesse modo de pensar do professor Alfredo, justifico o entrecruzamento dos Estudos Foucaultianos e de alguns modos de pensar próprios dos Estudos Culturais em Educação.

⁶ A partir de Michel Foucault, compreendo que a problematização “não quer dizer representação de um objeto preexistente, nem tampouco pelo discurso a criação de um

retomada dos materiais são recorrentes. Volto minha atenção às práticas de nosso presente, fazendo aquilo que Rose denomina de uma “história do presente”, ou seja, “tomar algo que parece ser estável e necessário e demonstrar os caminhos contingentes por meio dos quais foi formatado”. (ROSE, 2010, p. 306). Apresento, então, os fios gerais que constituem a trama da pesquisa, ou seja, sua configuração transversal, no intuito de familiarizar o leitor com aquilo que será abordado no decurso do trabalho. Para desenvolver o estudo proposto, parto do seguinte problema de pesquisa:

Como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se tecnologias de modulação de suas condutas? Quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiência no contexto educacional?

A partir do problema de pesquisa, organizei um roteiro que possibilitasse desenvolver o estudo, arranjando a tese em três partes: 1) condições de possibilidade para a constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro; 2) o direito à escola comum para as pessoas com deficiência como efeito das lutas do movimento político desses sujeitos no contexto nacional e 3) análise e problematização da política de inclusão escolar em curso na atualidade e a modulação das condutas nas formas de participação.

Na primeira parte, como condição para pensar o nosso tempo e, nele, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, realizo um recuo histórico interessado e busco compreender algumas condições que possibilitaram a constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro. Porém, não pretendo justificar, nos acontecimentos históricos, o processo de inclusão escolar que vivenciamos

objeto que não existe. É o conjunto das práticas discursivas e não discursivas que faz alguma coisa entrar no jogo do verdadeiro e do falso e a constitui como objeto para o pensamento (seja sob a forma da reflexão moral, do conhecimento científico, da análise política, etc.)”. (FOUCAULT, 2004a, p. 236).

nas últimas décadas; pelo contrário, busco a possibilidade de olhar algumas práticas, ou seja, “práticas de um tempo, práticas que fazem mais que nomear e regular a população, mas que, ao fazer isso, produzem posições, outras práticas e até mesmo os sujeitos que vivem sob essas políticas.” (LOPES; FABRIS, 2013, p. 80).

Entendo que as práticas de determinados períodos históricos colaboram na produção de uma ordem discursiva. Para indagar sobre essa produção de uma ordem discursiva, analiso a microfísica da condução das condutas na escola moderna, entrelaçando esta discussão à política higienista do Estado Brasileiro na década de 1930; ao Estado de exceção⁷ e à lógica desenvolvimentista do país; e, ainda, às campanhas e ao Ano Internacional da Pessoa com Deficiência.

Após debruçar-me sobre o panorama histórico do direito à escola comum para as pessoas com deficiência e sua configuração até a década de 1970, na segunda parte, analiso o direito à escola comum para as pessoas com deficiência articulado ao movimento político desses sujeitos no contexto nacional. Este contexto histórico é marcado pelos movimentos nacionais em prol da efetivação de um Estado democrático voltado ao estabelecimento dos direitos para grupos minoritários, como negros, mulheres e pessoas com deficiência, entre outros, e da política de gênero. Em um cenário de Estado de exceção, os movimentos sociais e políticos que demarcam fortemente as décadas de 1970 e 1980 configuram-se como solo produtivo para a potencialização do movimento político das pessoas com deficiência. Este cenário contribui para a emergência e o imperativo, durante a década de 1990, da inclusão escolar na política educacional brasileira. Portanto, o foco de análise nesta parte encontra-se na configuração política do movimento das pessoas com deficiência e na emergência da inclusão escolar no Brasil.

⁷ O Estado de Exceção é aqui compreendido a partir de Agamben. Para o autor, o Estado de exceção é o vazio de Direito, ou seja, “a exceção é uma espécie de exclusão. Ela é um caso singular que é excluído da norma geral. Mas o que caracteriza propriamente a exceção é que aquilo que é excluído não está, por causa disto, absolutamente fora da relação com a norma; ao contrário, esta se mantém em relação com aquela na forma de suspensão. A norma se aplica à exceção desapplicando-se, retirando-se desta. O estado de exceção não é, portanto, o caos que precede a ordem, mas a situação que resulta na sua suspensão”. (AGAMBEN, 2010, p. 24).

Na terceira parte da Tese, atendo-me à política de inclusão escolar do presente, a partir da configuração de uma “sociedade de aprendizagem”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009). Pela difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, analiso e problematizo os processos de in/exclusão, entendendo-os como faces do mesmo jogo. Nas regras da governamentalidade neoliberal, a racionalidade econômica e a inclusão “mantêm fortes articulações entre si. Podemos dizer que o neoliberalismo precisa da inclusão para entrar em funcionamento. A inclusão é um dos combustíveis que movimenta a lógica neoliberal”. (CORRÊA; CAETANO; LOCKMANN, 2016, p. 04). A partir dessa articulação entre a inclusão e o neoliberalismo, entendo que os investimentos operacionalizados via política da inclusão potencializam um quadro político, econômico e social onde os efeitos da exclusão são atenuados. Tal atenuação necessita de um permanente gerenciamento, pois se considera produtivo que todas as pessoas participem, mesmo que em níveis diferentes, dos processos educacionais. Desse modo, as políticas e ações governamentais visam a efetivar um patamar mínimo de participação dos sujeitos e, assim, integrá-los nas malhas do poder como sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes, pois:

[...] a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas do jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas [...] cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo. (FOUCAULT, 2008, p. 277-278).

A produção das políticas educacionais que visam à garantia de acesso, à permanência e à aprendizagem das pessoas com deficiência na escola comum alinha-se à regra que mobiliza o jogo econômico do Estado neoliberal: a não-exclusão. Com isso, a reestruturação do Estado na década de 1990 reflete um Estado que atua na “minimização de suas ações como definidor e gerenciador das políticas econômicas e sociais, e neste sentido a sociedade civil deve ser a grande parceira, principalmente no que se refere às questões sociais.” (SILVA, 2003, p. 84).

Frente ao que já foi exposto, sinto necessidade de destacar aqui que esta Tese é fruto do diálogo com colegas e outros pesquisadores que têm se

dedicado a olhar para as questões da escola, os movimentos e os efeitos que vêm sendo produzidos na política de inclusão escolar de pessoas com deficiência na relação entre a escola e a sociedade contemporânea e as políticas educacionais do século XXI. Desse modo, cabe dizer que minha movimentação analítica é resultado daquilo que outros estudos me fazem pensar.

A partir de outras pesquisas, objetivo compreender de forma mais aprofundada a proliferação de estudos sobre o tema. Para isso, desenvolvi diferentes consultas, dentre elas, às bases de dados da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT); do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); do Banco de Teses e Dissertações da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); do Acervo de Teses e Dissertações da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS); e do Portal Domínio Público. Para refinar a pesquisa, delimito como período as duas primeiras décadas do século XXI e utilizei os seguintes descritores: “inclusão escolar”, “políticas de inclusão escolar”, “governamentalidade” e “tecnologias de modulação”.

Em uma primeira pesquisa, tive acesso a um grande número de trabalhos. Entretanto, poucos dialogavam com meu objetivo principal, a saber, verificar a existência de pesquisas que contemplassem aspectos históricos de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência e a constituição de tecnologias de modulação das condutas a partir das políticas educacionais brasileiras. Por meio da busca, foi possível perceber a prevalência de uma perspectiva que articula o sentido da inclusão à lógica da deficiência e seus limitadores. Outro aspecto a destacar é que ainda há uma ausência significativa de trabalhos que dialoguem, como perspectiva teórica, com os Estudos Foucaultianos, ou seja, a maioria das investigações está sustentada em outras perspectivas.

Partindo desse panorama, fiz a seguinte escolha: no decorrer desta Tese, desenvolvo um diálogo interessado com alguns dos estudos que me

servem enquanto pontos de diálogo⁸. Organizo uma tabela como um arranjo didático e destaco que é no decurso da escrita que o diálogo se faz presente e que as articulações se desenvolvem.

Tabela 1 - Diálogos com outras pesquisas

<i>Autor(a)</i>	<i>Título do trabalho</i>	<i>Pesquisa</i>	<i>Ano</i>	<i>Instituição</i>
<i>Carlos Ernesto Noguera-Ramírez</i>	O governo pedagógico: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem	Tese	2009	UFRGS
<i>Leticia Lorenzoni Lasta</i>	Entre leis e decretos sobre inclusão: a produção de sujeitos	Dissertação	2009	UNISC
<i>Iolanda Montano Santos</i>	Inclusão escolar e a educação para todos	Tese	2010	UFRGS
<i>Kamila Lockmann</i>	Inclusão escolar: saberes que operam para governar a população	Dissertação	2010	UFRGS
<i>Tatiana Rech</i>	A emergência da inclusão escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece	Dissertação	2010	Unisinos
<i>Eliana da Costa Pereira de Menezes</i>	A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva	Tese	2011	Unisinos

⁸ Cabe destacar que a escolha destas pesquisas como pontos de diálogo é política. Nos trabalhos desenvolvidos, há afinidades teóricas, elementos de pesquisa e foco analítico que mantêm peculiar aproximação com meu estudo.

<i>Viviane Klaus</i>	Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da administração à gestão educacional	Tese	2011	UFRGS
<i>Kamila Lockmann</i>	A proliferação das políticas de assistência social na educação escolarizada: estratégias da governamentalidade neoliberal	Tese	2013	UFRGS
<i>Ana Cláudia Ramos Cardoso</i>	Discursos sobre a inclusão escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado	Dissertação	2013	UFRGS
<i>Fábio Bezerra de Brito</i>	O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais	Tese	2013	USP
<i>Morgana Domênica Hattge</i>	Performatividade e inclusão no movimento Todos Pela Educação	Tese	2014	Unisinos
<i>Fernanda de Camargo Machado</i>	Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes	Tese	2015	UFSM
<i>Tatiana Rech</i>	Da escola à empresa educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade	Tese	2015	UFRGS

<i>Leticia Lorenzoni Lasta</i>	Políticas de Assistência Social no Brasil: o governo da vida pela proteção e inclusão social	Tese	2015	UFRGS
<i>Juliane Marschall Morgenstern</i>	Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na Contemporaneidade	Tese	2016	Unisinos
<i>Suzana Lima dos Santos</i>	Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo no Programa Cidade Escola	Tese	2016	UFRGS
<i>Roseli Belmonte Machado</i>	A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de Educação Física na Contemporaneidade	Tese	2016	UFRGS
<i>Andressa Santos Rebelo</i>	A Educação Especial no Brasil: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014)	Tese	2016	UFMS
<i>Cláudia Tápia Sikilero</i>	Sentidos de aprendizagem e estratégias para o governamento da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS	Dissertação	2016	UFRGS

Fonte: Pesquisa, seleção de trabalhos e tabela elaboradas pela autora (2017).

Para desenvolver a pesquisa, considero pertinente organizar o processo investigativo a partir de alguns objetivos específicos, com vistas a constituir

uma organização didática e, dessa forma, sistematizar a escrita, objetivando abarcar a problematização central. Saliento os seguintes objetivos:

a) Analisar as condições de possibilidade para a constituição e efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no contexto histórico brasileiro;

b) Compreender como, nesse processo de efetivação do direito à escola comum, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação nas condutas das pessoas com deficiência;

c) Problematizar a política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas;

d) Tensionar como a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência constitui tecnologias de modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes nos processos de in/exclusão das engrenagens escolares.

Ao olhar para o processo histórico de efetivação do direito das pessoas com deficiência à escola comum, observo que a produção de gradientes de in/exclusão se condiciona a partir de determinadas racionalidades políticas em diferentes contextos históricos. Na forma pela qual a conduta das pessoas com deficiência tem sido conduzida em uma ordem discursiva da inclusão escolar, compreendo que há, a partir do final da década de 1980, um entrelaçamento à racionalidade da “governamentalidade democrática”, na qual o centro é o cidadão. É nesse contexto que o valor fundamental a ser afirmado seja o da cidadania”. (GALLO, 2015, p. 332).

Como prática que objetiva a cidadania de todos os sujeitos, a ordem discursiva do direito à escola comum para as pessoas com deficiência tem se instituído como uma política da vida que objetiva abarcar todos aqueles em idade escolar dos 45 milhões de brasileiros que apresentam alguma deficiência. O direito à educação escolarizada, inscrito em um panorama mais amplo dos direitos civis, requer termos claro que “a ligação entre o direito à educação escolar e a democracia terá a legislação como um de seus suportes e invocará o Estado como provedor desse bem.” (CURY, 2002, p. 249). Estabelecido em lei de abrangência nacional, o direito à educação

escolarizada para todos os cidadãos de uma determinada nação reflete “a existência de um sistema normativo, onde por ‘existência’ deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação”. (BOBBIO, 1992, p. 80). Portanto, “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.” (BOBBIO, 1992, p. 80).

Na obra *A Era dos Direitos* (1992), Norberto Bobbio destaca que, para o reconhecimento dos direitos do homem, há uma inflexão do ponto de vista do príncipe – que rege a vida e as ações dos súditos – para o ponto de vista dos cidadãos, ou seja, há o reconhecimento dos direitos públicos subjetivos dos indivíduos. No contexto dessa inflexão, no Estado despótico, “os indivíduos singulares só têm deveres e não direitos”. (BOBBIO, 1992, p. 61), enquanto que, no Estado absoluto, “os indivíduos possuem, em relação ao soberano, direitos privados”. (BOBBIO, 1992, p. 61).

Por meio do reconhecimento dos direitos públicos subjetivos dos indivíduos, é possível perceber que no Estado de direito “o indivíduo tem, em face do Estado, não só direitos privados, mas também direitos públicos. O Estado de direito é o Estado dos cidadãos”. (BOBBIO, 1992, p. 61). Partindo-se dessa dobra – Estado despótico, Estado absoluto, Estado de direito –, torna-se possível compreender que “o reconhecimento e a proteção dos direitos do homem estão na base das Constituições democráticas modernas”. (BOBBIO, 1992, p. 61). No decurso da história, as relações de poder que se estabelecem dentro de regimes liberais e democráticos inscrevem o movimento de inclusão escolar na discussão de uma governamentalidade democrática. Isso nos conduz a compreender que o governo das condutas

sempre esteve ligado a um certo modo no qual indivíduos ‘livres’ são intimados a governar a si mesmos como sujeitos simultaneamente de liberdade e de responsabilidade – prudência, sobriedade, firmeza, ajustamento, autossatisfação, e assim por diante. (ROSE, 2011, p. 26).

No deslocamento das formas pelas quais se desenvolve o exercício de poder, a liberdade aparece “como um elemento articulador das tecnologias de condução da conduta”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 110). No rol da

“governamentalidade democrática, que requer a participação de todos para a promoção de uma democracia cidadã, tudo deve ser tratado como direito”⁹. Dentre os reflexos dessa governamentalidade em curso na conjuntura social brasileira, entendo que, pela variedade de investimentos operacionalizados nas três últimas décadas em prol do direito à escolarização das pessoas com deficiência, a inclusão escolar tem se tornado um regime de verdade¹⁰ e uma ordem moral para a docência, visto que tem sido operada e simultaneamente operadora daquilo “que é útil e necessário para governar de uma maneira eficaz”. (FOUCAULT, 2011a, p. 17).

Para ser possível compreender as formas de governamentalidade, é questão primordial “a análise de formas de racionalidade, de procedimentos técnicos, de formas de instrumentalização”. (CASTRO, 2009, p. 191). Pode-se dizer que a racionalidade é um elemento balizador na análise dos distintos modos de governo das condutas, uma vez que atua dirigindo a condução da conduta, enquanto fruto atualizado das circunstâncias e das possibilidades de sua produção no cenário social. Frente a isso, trata-se “de como pensamos a ação de governar, ou ainda, de como as tecnologias de governo são empreendidas a partir de uma racionalidade política que as coloca em operação numa época dada”. (LOCKMANN, 2013, p. 57).

Na racionalidade que fundamenta as práticas a favor do direito das pessoas com deficiência à escola comum, efeitos sobre o real constituem ações específicas acerca dessa parcela populacional. Conforme Foucault, é na via da governamentalização do Estado que as táticas de governo “permitem 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. 292). Em vista disso, “o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade”. (FOUCAULT, 2008, p. 292).

⁹ Fala proferida pelo professor Sílvio Gallo na banca de defesa de tese de doutorado de Sandra Oliveira, Unisinos, em São Leopoldo, no dia 27 de fevereiro de 2015.

¹⁰ Para Michel Foucault, o regime de verdade pode ser entendido como “aquilo que constrange os indivíduos a [certo número de] atos de verdade, aquilo que define, que determina a forma desses atos; é aquilo que estabelece para esses atos condições, efetuações e efeitos específicos”. (FOUCAULT, 2011a, p. 77).

Como disse anteriormente, para desenvolver a pesquisa, utilizo como ferramenta de análise a noção de *governamento*, a partir dos estudos de Michel Foucault e de *modulação*, a partir de Gilles Deleuze. Esses conceitos apresentam-se potentes para a pesquisa, uma vez que objetivo analisar um conjunto de ações cuja finalidade é operar por meio de tecnologias estratégicas na modulação das condutas dos outros, estruturando o eventual campo de ações dos outros (FOUCAULT, 2013), e também um conjunto de ações que visa à modulação de si mesmo. A governamentalidade é aqui compreendida como o “conjunto das práticas pelas quais é possível constituir, definir, organizar, instrumentalizar as estratégias que os indivíduos, em sua liberdade, podem ter uns em relações aos outros”. (FOUCAULT, 2006, p. 286).

A partir de uma racionalidade política e econômica da governamentalidade neoliberal, efetivar investimentos para a execução das metas traçadas para o desenvolvimento dos índices educacionais potencializa níveis de participação dos sujeitos nos processos de in/exclusão no espaço da escola comum. Nesse molde, torna-se produtivo compreender os gradientes de participação, pois, “como um instrumento dirigido para a gestão dos indivíduos, a governamentalidade está voltada para as individualidades na relação com a população”. (LOPES, 2011a, p. 09).

Tendo por alvo a população, a governamentalidade constitui-se em uma racionalidade que objetiva “salvar, proteger (de perigos internos e externos), educar/disciplinar, ordenar, vigiar, acompanhar, assegurar, gerir um a um”. (LOPES, 2011a, p. 09). Entretanto, no patamar dessa racionalidade, os efeitos do investimento no indivíduo e na população não se realizam apenas no viés político ou ético da condução das condutas, pois em nosso tempo “tudo ou quase tudo se torna objeto de investimento, algo no que se pode ou, muitas vezes, se deve investir”. (LÓPEZ-RUIZ, 2004, p. 28).

É possível pensar que as políticas sociais e educacionais não visam à igualdade enquanto objetivo a atingir, mas ao estabelecimento de condições equânimes. A equidade implica uma “modulação cada vez mais individualizante da aplicação da lei e, por conseguinte, reciprocamente, uma problematização psicológica, sociológica, antropológica daquele a quem se

aplica a lei”. (FOUCAULT, 2008a, p. 342). Nesse processo, as condutas têm sido moduladas a partir de questões específicas que compreendem a constituição de cada sujeito.

Para tal, as intervenções do Estado condicionam-se cada vez mais sobre o meio, uma vez que a participação não é natural, mas precisa ser produzida, alimentada por cada sujeito em um constante processo de individualização. A partir do desenvolvimento econômico estimado para a nação, mediante políticas educacionais, os indivíduos são convocados a investir permanentemente em suas habilidades e competências. Isso se apresenta como uma característica da configuração das práticas de vida da sociedade de controle, na qual, segundo Deleuze, “a empresa substitui a fábrica, a *formação permanente* tende a substituir a *escola*, e o controle contínuo substitui o exame”. (2013, p. 225, grifos do autor).

Se, na sociedade disciplinar, o confinamento é o molde que define, organiza, modela e esquadrinha os sujeitos, na sociedade de controle, a modulação, enquanto uma moldagem autodeformante, em permanente processo de modificação, constitui formas de vida ondulatórias, que funcionam em órbita, sendo passíveis de contínuas transformações. (DELEUZE, 2013). Nesse processo, a subjetividade

emerge como elemento articulador de diferentes tecnologias de governo de si e dos outros que privilegiaram estratégias de individualização e de definição do eu como modos particulares de condução e, portanto, de exercitação permanente para sua construção e transformação. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 221).

Frente ao estudo desenvolvido, considerando as questões históricas que organizam e produzem formas específicas de modulação das condutas das pessoas com deficiência, contribuindo para a constituição de nossa forma de vida contemporânea, defendo a tese de que:

No movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. A modulação das condutas das pessoas com deficiência, a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem por

objetivo constituir sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes.

Realizada esta apresentação, convido o leitor a continuar a leitura da Tese.

**PRIMEIRA PARTE – A CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA DO DIREITO À
ESCOLA COMUM PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO CENÁRIO
EDUCACIONAL BRASILEIRO: POSSIBILIDADES PARA COMPREENDER O
PRESENTE**

Neste capítulo, tenho por finalidade desenvolver um dos objetivos que compõem a problematização proposta na pesquisa, qual seja: analisar as condições de possibilidade para a constituição e a efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no contexto histórico brasileiro.

Para compreender o movimento político de inclusão escolar das pessoas com deficiência no contexto social contemporâneo, inicio trazendo questões acerca do modo de vida atual, para depois realizar um recuo histórico interessado. Busco, então, compreender algumas condições que possibilitam a constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no cenário educacional brasileiro. Percebo que algumas práticas do período histórico que compreende as décadas de 1930-1970 se constituem como elementos relevantes na produção de uma ordem discursiva que coloca a inclusão escolar como uma verdade de nosso tempo. Além disso, analiso a microfísica da condução das condutas na escola moderna.

1 Contingências de nosso tempo

Que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa sobre o qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema, e a respeito do que se faz urgente perguntar. (FISCHER, 2005, p. 122).

Início a escrita deste primeiro capítulo mobilizada pela lógica de que, muito além das certezas que a Modernidade¹¹ buscou construir, nos encontramos em um tempo de provisoriiedades. Isso não significa que nada mais possa ser afirmado e/ou estabelecido. Entretanto, em um contexto histórico em que as mudanças se efetivam em uma ordem mais constante e em níveis globais, pensar e produzir pesquisa institui-se como um desafio que permeia reflexões específicas sobre as formas de ser e de constituir-se sujeito. O sociólogo Zygmunt Bauman alerta-nos quanto a algumas reconfigurações de nosso tempo em sua obra *Tempos Líquidos* (2007). Segundo os seus destaques, vivenciamos a passagem de uma configuração “sólida” da Modernidade para uma configuração “líquida” do tempo presente. Para Bauman, as estruturas que limitavam as escolhas individuais, as instituições que garantiam a repetição de rotinas, de padrões comportamentais aceitáveis, têm sido decompostas e dissolvidas de forma muito rápida, de maneira mais rápida que o tempo necessário para moldá-las.

Dentre essas reconfigurações, temos vivenciado a separação entre o poder e a política, movimento este que o autor denomina em outra obra de *Estado de Crise* (2016). Para Bauman (2007), essa dupla – poder e política – era incumbida de compartilhar as funções do Estado-nação e, pela sua separação, tem implicado que os órgãos do Estado abandonem, transfiram, subsidiem ou terceirizem o volume das funções que antes lhes eram

¹¹ Aqui, Modernidade não é entendida como noção evolutiva, mas como um conceito filosófico que não está ligado à condição de progresso. Dito de outro modo, no texto, a noção de Modernidade é compreendida como um modo de autorreflexividade em relação à condição humana. Portanto, é um modo de vida, uma forma de estar no mundo, uma atitude.

atribuídas. Se a política, enquanto capacidade de decidir a direção e o objetivo de determinada ação, permanece local pela sua incapacidade de decisão planetária, o poder tem se diluído para um espaço global e politicamente descontrolado. Com essa separação, as funções elementares que reverberam na cidadania da população, voltadas à saúde, educação, segurança, assistência social, moradia, entre outras, antes atribuídas aos órgãos do Estado, têm sido absorvidas pelas forças do mercado, relegadas à iniciativa privada ou, ainda, aos cuidados dos próprios indivíduos.

Portanto, a sociedade vem sendo compreendida e tratada como uma rede, ao invés de uma estrutura. Nesse modelo, para Bauman, a estrutura social organiza-se como uma matriz de conexões e desconexões, na qual os laços inter-humanos, que outrora teciam uma rede de segurança, são hoje mobilizados por atitudes competitivas e concorrenciais. (BAUMAN, 2007).

Nessa configuração, as responsabilidades pelos dilemas sociais de nosso tempo, reflexo de circunstâncias voláteis e frequentemente instáveis, são relegadas aos sujeitos. Os riscos que englobam as opções individuais – em muitos casos, provocados por forças mais amplas que vão além da compreensão e da capacidade de ação do indivíduo – são de ordem de resolução individual.

Por isso, no modo de vida presente, é preciso atentar ao fato de que “nossa conjuntura social, nossa situação global, nosso tipo de vida social e cultural, tudo mudou radicalmente”. (TOURAINÉ, 2004, p. 32-33). A forma de vida que se desenvolve nas sociedades contemporâneas sofreu mudanças que se deslocam dos conjuntos e se efetivam na ênfase¹² sobre o indivíduo ou, conforme Bauman, no “fenômeno da ‘individualidade’”. (TOURAINÉ, 1996, p. 67).

Em um processo que alguns teóricos têm denominado de globalização – e aqui me filio às discussões de Bauman (1999) –, as economias têm sido arrastadas para a permanente produção da volatilidade, da efemeridade e da precariedade. Essa configuração conjuntural pode ser observada na oferta de empregos temporários, flexíveis, de meio expediente, bem como na

¹² A noção de ênfase é utilizada no sentido de um “[...] elemento que se destaca dentro de um conjunto”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 196).

durabilidade dos produtos, dos serviços e das relações, entre outros. As projeções culturais previstas pela lógica da globalização e da configuração de uma sociedade de consumo moldam sujeitos que desempenham o papel de consumidores e que, assim, promovem uma inversão entre a necessidade e a satisfação.

O que temos observado é a prevalência do acúmulo de sensações que, por sua vez, constituem subjetividades em permanente busca de novas atrações e desejos. Nessa lógica, as práticas do presente encontram-se centradas na afirmação da vida pessoal, em que as “preocupações referentes à pessoa e à cultura se tornam preponderantes”. (BAUMAN, 1999, p. 27). Na esteira de uma sociedade de consumo, cabe estar ciente de que todos podem desejar ser consumidores e usufruir das oportunidades que esse modo de vida oferece. Entretanto, nem todo mundo pode ser um consumidor, pois, “para tornar o desejo desejável e extrair prazer do desejo, deve-se ter uma esperança racional das possibilidades de alcance do objeto desejado”. (BAUMAN, 1999, p. 67).

No movimento pela busca da satisfação dos desejos, tudo parece estabelecer-se de um modo individualista, pois, na configuração social contemporânea, “já não são mais empregados e funcionários que seguem as regras e realizam os gestos procurados, mas indivíduos autocontrolados, autônomos, autoconfiantes, impetuosos e não convencionais”. (BAUMAN, 2016, p. 67). Para Ulrich Beck, defrontamo-nos com uma situação ambivalente em que:

Os ambientes sociais marcados pela estratificação e as formas de vida cultural definidas pela classe desvanecem-se. De modo tendencial, surgem formas e situações existenciais individualizadas, que obrigam as pessoas a colocarem-se a si mesmas – por conta de sua própria sobrevivência material – no centro da criação e da execução de seus próprios planos de vida. (BECK, 2011, p. 108).

As mudanças radicais na forma de compreender e de vivenciar a condição política do indivíduo experienciadas nestas últimas décadas possibilitam-nos ter como panorama condições peculiares de vida, uma vez que, “no interior da sociedade de controles contínuos, os lugares são redefinidos por fluxos”. (PASSETTI, 2005, p. 134). Essa condição social e

política em que estamos ancorados tem fortalecido modos específicos de participação dos sujeitos e de adesão aos investimentos individuais. As tecnologias de condução das condutas, na ordem dos fluxos permanentes, modulam os sujeitos pelo viés da flexibilidade, da volatilidade, da estratificação.

A redefinição dos lugares que ocupamos, quando alinhada à ideia de fluxos permanentes, marca alguns princípios, dentre eles, a lógica de que “a participação contínua dá sentido ao controle contínuo”. (PASSETTI, 2005, p. 135). Vemos o deslocamento do foco na demarcação de posições específicas para a constituição do sujeito como parte de amostras, de cifras, de dados que se encontram dentro de um contexto: somos indivíduos divisíveis. (DELEUZE, 2013). A condição de vida do sujeito contemporâneo tem deslocado a centralidade do disciplinamento de seu corpo e a posterior produtividade para a sua constituição como sujeito que se adapta facilmente às variações a que é submetido e circula nos diversos espaços sociais.

Nesse princípio, entre outras coisas, é condição de existência de nosso tempo a necessidade de conviver com os outros, cientes de que na *episteme* contemporânea esse é um investimento necessário e profícuo ao desenvolvimento pessoal e também conjuntural. Diante da necessidade de convivência com os outros, verifica-se que um determinado conjunto populacional passa a ser analisado a partir de recortes diversos que perpassam condições individuais e constituem um quadro relativo de dados. Nesse contexto, a efetivação de condições de participação dos sujeitos torna-se produtiva a partir da lógica de uma sociedade de controle que “parece estimular a flexibilidade, pois provoca, naqueles sobre os quais atua, artimanhas e artificios de escape, evasiva e (no limite) recusa”. (VEIGANETO, 2008, p. 147).

Essa flexibilidade do sujeito não pode ser compreendida como uma expressão abrangente de sua liberdade, mas como uma flexibilidade que se condiciona à lógica de participação em diferentes níveis. Uma participação estratificada na qual o desenvolvimento pessoal se encontra alinhado ao autogoverno, que objetiva o comprometimento individual permanente.

Pela configuração de uma sociedade de controle em que a lógica organizacional funciona “não mais por confinamento, mas por controle contínuo e comunicação instantânea” (DELEUZE, 2013, p. 220), as práticas são organizadas com a finalidade de manter os riscos sociais em níveis minimamente seguros. As permanentes redefinições políticas, econômicas e sociais, entre outras, atuam na constituição de um sujeito flexível que “apresenta comportamentos adaptativos e está sempre preparado para mudar de rumo, de modo a enfrentar melhor as mudanças”. (VEIGA-NETO, 2008, p. 147). Esse sujeito é constituído no deslocamento de uma sociedade configurada nos moldes produtivos da fábrica fordista moderna para “uma outra sociedade, em que tudo se passa com referência a uma forma mais direta, mais individual e também mais frágil do sujeito.” (TOURAINÉ, 2004, p. 107).

Tenho marcado que somos e nos tornamos sujeitos deste nosso tempo a partir do “efeito das linguagens, dos discursos, dos textos, das representações, das enunciações, dos modos de subjetivação, das relações de poder.” (PARAÍSO, 2012, p. 29). Com efeito, a virtude que serve aos interesses do sujeito contemporâneo não é a conformidade às regras, mas a flexibilidade. É condição de vida e de desenvolvimento a disponibilidade para buscar oportunidades, mudar de estilo, alterar as táticas no jogo, deixar de lado algumas premissas e lealdades. (BAUMAN, 2007).

Estamos imersos em um contexto social e em uma temporalidade em que o modelo de produção em larga escala e fabril cede lugar ao modelo empresarial voltado para o indivíduo e para a promoção de seus desejos. O que vivenciamos é o deslocamento de ênfase, um conjunto de transformações em que “a centralidade da fábrica, instituição fundamental na produção das mercadorias, é deslocada para a empresa”. (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p. 189). Nesse deslocamento, passamos de um mercado subordinado ao Estado para um mercado que engloba as ações do Estado e, assim, dita a vida deste. Os serviços básicos, como saúde, segurança e

educação, passam a ser gerenciados pelo mercado, para que ele próprio possa funcionar melhor¹³.

Na lógica da empresa gestada nos moldes propostos pelo mercado, diferentemente da fábrica – que produz a partir de um determinado modelo para um padrão de sujeitos –, há um processo de potencialização das condições que objetivam modular as condutas pela via da satisfação gradual dos desejos individuais. O sistema capitalista contemporâneo não constitui, propriamente, “nem sujeito, nem objeto, mas sujeitos e objetos em contínua variação, gerados pelas tecnologias da modulação, que estão, por sua vez, em permanente variação”. (LAZZARATO, 2006, p. 106). Os sujeitos contemporâneos não se enquadram mais nos moldes da tradição moderna, isso por permanentemente alterarem seu modo de vida e de participação nas malhas sociais.

Tendo por base essa arena, organizo e desenvolvo a presente pesquisa fazendo um destaque que considero pertinente para que o leitor possa caminhar ao lado daquilo que problematizo. Não defendo nem julgo o movimento político de inclusão escolar em curso na sociedade brasileira. Também compreendo que a política de inclusão escolar não captura todos os sujeitos e, portanto, não desenvolve em todos as competências necessárias para serem competitivos frente às regras do mercado e de uma economia neoliberal. Compreendo – é sobre isso que me debruço – que o movimento, as práticas e as reconfigurações políticas da inclusão escolar das pessoas com deficiência constituem um território produtivo de análise dentro dessa conjuntura em que nos enquadrados. Portanto, com o objetivo de deixar mais clara a análise que desenvolvo, na próxima seção, trabalho de forma específica os fios que compõem a trama da pesquisa e os seus desdobramentos.

¹³ Explicação desenvolvida pelo professor Alfredo Veiga-Neto na disciplina *Tópicos em Estudos Foucaultianos e Educação*, ministrada de 6 a 14 de abril de 2015. Destaco que a discussão sobre os serviços e sua administração pela via do mercado global será retomada quando tratar das políticas desenvolvidas durante a primeira década do século XXI.

1.1 Tramas da pesquisa e seus desdobramentos

“Vivemos numa sociedade de controle que se afirma, antes de tudo, como sociedade de difusão dos direitos”. (PASSETTI, 2005, p. 136).

O direito à escola comum, previsto para as pessoas com deficiência como um discurso operante de políticas e práticas educacionais de nosso tempo, tem se difundido como uma tecnologia que modula as condutas desses sujeitos. Entendo que a ordem discursiva que potencializa a inclusão escolar como um imperativo se encontra articulada ao desdobramento de uma governamentalidade neoliberal. Silvio Gallo (2015) tem afirmado em alguns trabalhos seus que “está em curso no Brasil, desde meados da década de 1980, a construção de uma ‘governamentalidade democrática’, na qual o centro é o cidadão. É nesse contexto que o valor fundamental a ser afirmado seja o da cidadania”. (GALLO, 2015, p. 332). Como prática que reitera o direito à escola para todos pelo viés da cidadania, a ordem discursiva em torno desse direito tem se instituído como algo inegociável que objetiva atingir a todos, mesmo que em diferentes níveis, como reflexo de uma governamentalidade neoliberal.

Na “maquinaria de uma governamentalidade democrática”, as ações do Estado voltam-se, dentre outras coisas, para os “mais variados âmbitos, na garantia de sua qualidade de vida; a garantia de segurança dessa população como dever do Estado”. (GALLO, 2015, p. 337). Pode-se dizer que, no contexto da governamentalidade democrática, o espaço escolar tem se apresentado como um produtivo dispositivo biopolítico envolvido em estratégias de governo dos sujeitos com deficiência, esmaecendo a condição de deficiência e potencializando as condições individuais com vistas à redução das desigualdades sociais. Rech, em sua pesquisa *Da Escola à Empresa Educadora: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade*, entende que a inclusão, como ordem discursiva do presente e um imperativo de Estado,

potencializa-se também como estratégia: *estratégia de segurança* por priorizar um viés econômico; *estratégia educacional* por almejar a educação de todos; e, ainda, *estratégia de fluxo-habilidade*, pois não adianta garantir a permanência dos incluídos nos diferentes espaços

— é também necessário que eles desenvolvam habilidades. (RECH, 2015, p. 190).

Na configuração de uma racionalidade neoliberal, observo a prevalência de práticas que objetivam não apenas condicionar garantias para a qualidade de vida e para a segurança da população – são necessários investimentos de ordem mais específica. Para tanto, o fio que articula as contemporâneas formas de governo da população é o desenvolvimento. (KLAUS, 2011). Na via do desenvolvimento, há o discurso do direito atuando como tecnologia de modulação que inscreve os sujeitos em determinados níveis de participação. Se não todas, a grande maioria das pessoas com deficiência deve gradualmente inscrever-se nas malhas que gerenciam e articulam estrategicamente sua participação na configuração de uma sociedade gerida dentro da lógica de desenvolvimento, pela ordem da competição e da concorrência.

No cenário brasileiro das últimas décadas, as políticas e ações educacionais que visam a efetivar o direito das pessoas com deficiência à escola comum inscrevem-se em uma racionalidade que tem por base a ordem do investimento. Isso coloca a inclusão das pessoas com deficiência como tema central de debates políticos e educacionais. Como um caminho promissor, o cenário dos investimentos alarga-se quando são pensadas ações de longo prazo; veja-se a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (2014 - 2024) e que, ao apresentar 20 metas a serem alcançadas durante uma década, estrutura estratégias pontuais para que o país alcance os níveis educacionais estipulados pelos organismos internacionais.

Assim, a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência requer estabelecer, em um período determinado, investimentos promissores para o desenvolvimento das potencialidades de todos os indivíduos, a fim de torná-los sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes que têm desenvolvidas determinadas habilidades e competências. Por outro lado, além de efetivar a inclusão das pessoas com deficiência, tornam-se condições de nosso tempo a mobilização e a responsabilização de todos na efetivação desse movimento, uma vez que se tem “a *mobilização*

social como investimento necessário, a *qualificação* como chave para a eficiência e a *responsabilidade social* como princípio a ser seguido.” (RECH, 2015, p. 215, grifos da autora).

Encontramo-nos, pois, inseridos em um contexto onde os direitos prevalecem, e é essa afirmação que, na presente pesquisa, retorna em forma de questionamento. Portanto, ao problematizar como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se tecnologias de modulação de suas condutas e quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiência no contexto educacional, analiso a inscrição da inclusão na lógica de uma governamentalidade neoliberal.

O enfoque da prevalência de uma sociedade de direitos – a partir de uma governamentalidade democrática neoliberal – está em conhecer e fazer visíveis e governáveis as condições de vida das pessoas com deficiência enquanto parte da população. Assim, pelo viés do gerenciamento dos riscos, os efeitos da exclusão e, apenas os efeitos, são atenuados. Enquanto isso, a inclusão é inserida “no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos presentes no mundo contemporâneo”. (VEIGA-NETO, 2008a, p. 16).

Para desenvolver a pesquisa, desdubro a problematização em outras questões mais específicas e pontuais. Esse desdobramento colabora para a esquematização da problemática central e permite pontuar análises específicas e produtivas ao escopo da proposta. Questiono: como, no contexto histórico, político e cultural brasileiro do século XX, são constituídas condições iniciais para a efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência? Como, a partir das condições de efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, o movimento político desses sujeitos contribui para que a inclusão escolar se constitua em um regime de verdade no final do século XX e início do século XXI? Como a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a partir do movimento de inclusão escolar, atua na modulação das condutas desses sujeitos?

No intuito de dar conta dessas questões que lanço para a pesquisa, apresento um esboço esquemático. Nele, como *corpus* analítico, são consideradas as campanhas da década de 1950, o movimento político das pessoas com deficiência a partir do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) e as políticas educacionais do século XXI, a partir do imperativo de inclusão escolar da década de 1990.

Os documentos apresentados no quadro que segue não serão analisados de forma linear, na intenção de marcar o que cada um propõe e institui. Entendo que a produtividade da problematização se efetiva pela possibilidade de entrecruzar aquilo que é instituído no documento com “o acontecimento em sua volta”. (FOUCAULT, 2006). Tenho por entendimento que o olhar lançado sobre os materiais selecionados possibilita a suspensão de alguns regimes de verdade acerca da inclusão escolar, bem como a entrada no labirinto histórico “dos jogos entre o verdadeiro e o falso” (FOUCAULT, 2001, p. 13), na constituição específica de modos de vida contemporâneos.

Na sequência, organizo a sistematização dos documentos que constituem o *corpus* analítico no que tange ao direito à escola comum para as pessoas com deficiência. A organização em forma de quadro dos materiais efetiva-se por entender que assim há a possibilidade de uma visualização mais clara e também didática. Organizo os documentos analisados em três quadros separados para marcar as ênfases de três movimentos que inscrevem em nossos dias o direito à escola para as pessoas com deficiência na lógica da inclusão escolar: a institucionalização e reabilitação da anormalidade; a ordem do movimento político das pessoas com deficiência; e a capilarização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência.

Figura 2 - A institucionalização e reabilitação da anormalidade nas décadas de 1950-1960

<p>Decreto nº 42.728, de 3 de Dezembro de 1957</p>	<p>Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro</p>	<p>Art. 2º Caberá à Campanha promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência no mais amplo sentido, aos deficientes da audição e da fala, em todo o Território Nacional, tendo por finalidades precípuas:</p> <p>a) organizar, financiar e executar planos de proteção e ajuda aos deficientes da audição e da fala;</p> <p>b) promover iniciativas assistenciais, artísticas, técnicas e científicas atinentes à educação e reeducação dos deficientes da audição e da fala, tendo sempre como objetivo o seu soerguimento moral, cívico e social.</p>
<p>Decreto nº 44.236, de 1º de Agosto de 1958</p>	<p>Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais</p>	<p>Objetiva promover no seu mais amplo sentido a educação e a reabilitação dos deficitários da visão, de ambos os sexos, em idade pré-escolar, escolar e adulta, em todo o território nacional.</p> <p>Caberá à Campanha:</p> <p>a) instalar e manter em funcionamento Centros de Reabilitação e Oficinas Protegidas, para deficitários visuais, tendo como paradigma as instituições do mesmo gênero, reconhecidas como modelares, pelos órgãos competentes da Organização das Nações Unidas;</p> <p>b) instituir um Programa de Reabilitação Domiciliar para os Deficitários Visuais;</p> <p>c) cuidar da integração dos cegos e ambliopes reabilitados em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas, tanto em instituições de natureza privada quanto oficiais;</p> <p>d) promover a integração dos deficitários visuais nos estabelecimentos de ensino dedicados aos videntes.</p>
<p>Decreto nº 48.961, de 22 de Setembro de 1960</p>	<p>Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de</p>	<p>Objetiva promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo, pela</p>

Deficientes Mentais	<p>seguinte forma:</p> <p>a) incentivando, pela forma de convênios, a formação de professores e técnicos especializados na educação e reabilitação das crianças retardadas e outros deficientes mentais.</p> <p>b) estimulando a constituição de associações e sobretudo de fundações educacionais destinadas às crianças retardadas e a outros deficientes mentais.</p> <p>c) Estimulando a organização de cursos especiais, censos e pesquisas sobre as causas do mal e meios de combate.</p> <p>d) Promovendo e auxiliando a integração das crianças retardadas e outros deficientes mentais nos meios educacionais comuns e também em atividades comerciais, industriais, agrárias, científicas, artísticas e educativas.</p>
------------------------	---

Fonte: Elaborado por pela autora (2017).

Figura 3 - A ordem do movimento político das pessoas com deficiência

Lei nº 5.692, de 11 de Agosto de 1971	Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências	Estabelece que: Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação.
Resolução ONU nº 2.542, de 09 de dezembro de 1975	Aprova a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes	Estabelece que: Art. 3º As pessoas deficientes têm o direito, inerente a todo a qualquer ser humano, de ser respeitado, sejam quais forem seus antecedentes, natureza e severidade de sua deficiência. Elas têm os mesmos direitos que os outros indivíduos da mesma idade, fato que implica desfrutar de vida decente, tão normal quanto possível. Art. 4º As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos

		civis e políticos que os demais cidadãos. Art. 5º As pessoas portadoras de deficiências têm o direito de usufruir dos meios destinados a desenvolver-lhes confiança em si mesmas.
Ano Internacional das Pessoas Deficientes (1981)	Dentre as prioridades de ação para a década de 80, destacam-se as seguintes:	<ul style="list-style-type: none"> a) promover programas para a prevenção de defeitos ou de anomalias que possam atingir todos os membros da sociedade. b) assegurar aos deficientes, bem como a sua família, serviços de reabilitação ou de apoio e assistência que possam necessitar, a fim de que possam ter uma vida digna e desempenhem um papel construtivo na sociedade. c) proporcionar o máximo de integração e de participação ativa de pessoas deficientes em todos os aspectos de vida económica, político e social de sua comunidade, merecendo oportunidades de trabalho, facilidades de comunicação e de acesso. d) divulgar informações a respeito das pessoas deficientes e do seu potencial, bem como a respeito de deficiências, sua prevenção e seu tratamento, a fim de melhor conscientizar a sociedade quanto à importância desses problemas. e) explicitar recomendações, que possam ser desenvolvidas a nível da comunidade nacional e internacional.

Fonte: Elaborado por pela autora (2017).

Figura 4 - A capilarização dos investimentos nas condições de participação, de aprendizagem e de desenvolvimento da autonomia das pessoas com deficiência

Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990	Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências	Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.
Declaração Mundial de Educação para Todos:	Dispõe sobre a satisfação das necessidades básicas de	Art. 3º Universalizar o Acesso à Educação e Promover a Equidade a) A educação básica deve ser proporcionada a

<p>Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem (1990)</p>	<p>aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos</p>	<p>todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.</p> <p>b) Para que a educação básica se torne eqüitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem. A prioridade mais urgente é melhorar a qualidade e garantir o acesso à educação para meninas e mulheres, e superar todos os obstáculos que impedem sua participação ativa no processo educativo. Os preconceitos e estereótipos de qualquer natureza devem ser eliminados da educação.</p> <p>c) As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.</p>
<p>Declaração de Salamanca</p>	<p>Dispõe sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais</p>	<p>Acreditamos e Proclamamos que:</p> <p>a) toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,</p> <p>b) toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas,</p>

- c) sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades,
- d) aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- e) escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional	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.
Lei nº 10.172, de 09 de Janeiro de 2001	Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências	Uma política explícita e vigorosa de acesso à educação, de responsabilidade da União, dos Estados e Distrito Federal e dos Municípios, é uma condição para que às pessoas especiais sejam assegurados seus direitos à educação. O ambiente escolar

<p>Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001</p>	<p>Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica</p>	<p>como um todo deve ser sensibilizado para uma perfeita integração. Propõe-se uma escola integradora, inclusiva, aberta à diversidade dos alunos, no que a participação da comunidade é fator essencial. Quanto às escolas especiais, a política de inclusão as reorienta para prestarem apoio aos programas de integração.</p> <p>Art. 1º A presente Resolução institui as Diretrizes Nacionais para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, na Educação Básica, em todas as suas etapas e modalidades.</p> <p>Parágrafo único. O atendimento escolar desses alunos terá início na educação infantil, nas creches e pré-escolas, assegurando-lhes os serviços de educação especial sempre que se evidencie, mediante avaliação e interação com a família e a comunidade, a necessidade de atendimento educacional especializado.</p> <p>Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.</p>
<p>Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008)</p>	<p>A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais, garantindo: Transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; Atendimento educacional especializado; Continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; Formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; Participação da família e da comunidade; Acessibilidade urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação; e</p>	

<p>Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011</p>	<p>Articulação intersetorial na implementação das políticas públicas.</p>	<p>Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite</p>	<p>Temeio da integração e articulação de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Art. 3º São diretrizes do Plano Viver sem Limite:</p> <ul style="list-style-type: none"> I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que m por finalidade promover, por os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.
<p>Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015</p>	<p>Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)</p>	<p>Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.</p> <p>Art. 28. Incumbe ao poder</p>	

público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:
I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

Fonte: Elaborado por pela autora (2017).

Apresentados o *corpus* empírico proposto para a pesquisa, a problemática central e os questionamentos específicos, retomo também os objetivos específicos da Tese:

a) Analisar as condições de possibilidade para a constituição e a efetivação do direito à escola comum para as pessoas com deficiência no contexto histórico brasileiro;

b) Compreender como, nesse processo de efetivação do direito à escola regular, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação nas condutas das pessoas com deficiência;

c) Problematizar a política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas;

d) Tensionar como a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência constitui tecnologias de modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes nos processos de in/exclusão das engrenagens escolares.

O caminho metodológico que orienta a pesquisa inspira-se na genealogia. Compreendo a perspectiva genealógica como uma forma de trabalho que parte de nosso contexto cultural e “descreve sua diferença em relação ao passado recente, a fim de retornar ao presente; retorno que não

significa repetir o passado, mas provocar o questionamento das evidências já construídas por parte de nossa sociedade”. (CANDIOTTO, 2013, p. 19).

Ao problematizar a constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência e os processos de in/exclusão escolar, parto do princípio de que a condição para entender sua configuração nas últimas décadas é olhar para distintos acontecimentos. Estes passam a ser organizados a partir de “relações entre acontecimentos aparentemente desconexos, mas que são capazes de nos fazer entender aquilo que nos tornamos, aquilo pelo que lutamos e aquilo que acreditamos no presente”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 19).

Compreendo que a inclusão escolar das pessoas com deficiência, da forma como vem sendo pensada e operacionalizada na sociedade brasileira, se apresenta como uma questão de direito e, ao mesmo tempo, como um imperativo de Estado (LOPES, 2011a), sendo potencializada por uma racionalidade política e econômica própria de nosso tempo. Entretanto, penso ser importante deixar claro que a inclusão escolar de alunos com deficiência, “ao ser entendida como uma estratégia de governo de Estado e ao se impor de forma inegociável a todos, demanda ações pontuais capazes de modificar os indivíduos e os resultados estatísticos ao seu redor”. (LOPES, 2015, p. 298).

Partindo dessa compreensão, a inflexão que desenvolvo nesta Tese está na possibilidade de olhar a inclusão escolar de pessoas com deficiência como uma prática produtiva na modulação das condutas dessas pessoas, constituindo-as como sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes. Portanto, a inclusão escolar opera como um fenômeno de diferenciação dos níveis de participação dos indivíduos, uma vez que a “inclusão não é um mecanismo para homogeneizar ou igualar as condições de vida e de participação de todos, mas é a estratégia de colocar todos em circulação e integrando um *gradiente de inclusão*¹⁴”. (LOPES, 2015, p. 299, grifos meus).

¹⁴ Destaco que a expressão *gradientes de inclusão* é discutida pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão (GEPI/UNISINOS/CNPq) com o objetivo de assinalar diferentes modos de participação dos sujeitos de uma população. Segundo Maura Corcini Lopes (2015, p. 292), “com a ampliação das normas, os investimentos do Estado para quantificar e conhecer

Além da minimização do risco da exclusão, do risco do analfabetismo, do risco social¹⁵ e outros, observo que a inclusão escolar se alinha a questões mais amplas, dentre elas, as econômicas e políticas. A inclusão de pessoas com deficiência “estabeleceu-se como uma forma produtiva e econômica de gerenciamento do risco provocado pelas anormalidades, operando tanto pela ordem da seguridade (população¹⁶) como pela ordem da disciplina (corpo individual)”. (RAMOS, 2014, p. 30). Portanto, esse movimento da inclusão torna-se uma importante engrenagem da dinâmica social que objetiva abranger todos os sujeitos escolares, tornando-os alvo e condição de existência do imperativo da “Educação para todos”.

Traçadas as possibilidades iniciais para a pesquisa que proponho desenvolver, reitero que esta investigação se sustenta em um possível modo de trabalho. Certamente, outras tantas formas de análise e de problematização são possíveis e produtivas. No entanto, movimento e penso a presente pesquisa no território da problematização de como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, constituem-se tecnologias de modulação de suas condutas e quais as implicações contemporâneas dessa modulação nas formas de participação das engrenagens escolares das pessoas com deficiência. Esta é a escolha política que me motiva a seguir a caminhada.

A problemática ora investigada apenas é possível pelos diálogos realizados, conforme apresentado anteriormente. Estou cada vez mais convencida de que “não se produz nada se não ler e escutar os colegas”.¹⁷ Nesse sentido, esta proposta é parte de um Projeto de Pesquisa coletivo, desenvolvido pelo Grupo SINAIS (Sujeitos, Inclusão, Narrativas, Alteridade, Identidades e Subjetividades), coordenado pela professora Dra. Adriana da Silva Thoma e intitulado *Inclusão, Subjetivação e Governo das*

as condições de vida de cada indivíduo que compõe a população, torna-se cada vez mais difícil apontar quem é o excluído”.

¹⁵ Hattge (2007).

¹⁶ A noção de população é aqui compreendida a partir das discussões desenvolvidas por Michel Foucault (2008), entendendo-se que a população não é uma realidade dada, mas o produto de interação de diferentes práticas discursivas ou não-discursivas que atuam no cenário social, na promoção da circulação de objetos e pessoas dentro da cidade.

¹⁷ Fala proferida pelo professor Alfredo Veiga-Neto no dia 19 de março de 2015, data em que reiniciaram os encontros do primeiro semestre de 2015 do GEPI/UNISINOS.

Diferenças na Educação (2016 - 2018). Essa inserção pode ser explicada por duas razões. Primeira: a presente pesquisa está alocada formalmente no projeto desenvolvido pelo grupo, pois analisa a problemática das políticas de inclusão escolar e as estratégias de governmentação dos sujeitos. Segunda: a pesquisa que pretendo desenvolver está embasada teoricamente nas discussões do grupo sobre as políticas de inclusão escolar no cenário brasileiro. Nossos estudos coletivos têm contribuído para que eu amplie e (re)direcione meu olhar para a política e o movimento operado em prol da inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Além desse grupo, nos últimos anos, venho participando e acompanhando os estudos e discussões realizadas pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão (GEPI/Unisinos/CNPq), coordenado pela professora Dra. Maura Corcini Lopes, na Unisinos. As produções (dissertações, teses e artigos) desse grupo têm importante contribuição no desenvolvimento da Tese que aqui apresento. Além desse estudo, as provocações e diálogos realizados semanalmente no GEPI têm possibilitado as discussões que desenvolvo sobre o direito e a inclusão escolar de pessoas com deficiência. Minha participação nesse espaço permite que eu aprofunde e amplie questões que considero centrais para o presente trabalho. No decurso da Tese, os estudos e pesquisas realizados pelos integrantes do grupo estarão articulados com a análise que desenvolvo.

Apresentadas as linhas iniciais do trabalho, a experiência da escrita – esta experiência em palavras – é que vai delinear os contornos e as possibilidades para problematizar certos regimes de verdade acerca da modulação das condutas de pessoas com deficiência e suas implicações. Espero que, ao final, esse investimento contribua para que me constitua diferentemente daquilo que sou, certa de que nos tornamos o que somos pelo conjunto das escolhas realizadas. Que, no movimento da pesquisa, outros modos de inventar a inclusão escolar possam ser pensados e/ou problematizados, não encaminhando para respostas, mas à continuidade de outras pesquisas.

Frente a esse desafio, na próxima seção, apresento uma discussão sobre a maquinaria da escola moderna e a microfísica da condução das

condutas. Ao olhar para discursos que tratam da política de inclusão em nossos dias, entendo que a maquinaria escolar opera de forma produtiva na constituição de modos de vida nos sujeitos, pois estes são “constituídos a partir da articulação entre jogos e regras, mecanismos e estratégias de poder pertencentes às nossas práticas sociais e culturais”. (CANDIOTTO, 2013, p. 19). Trata-se, portanto, de tecnologias de governo instituídas em nossos dias como regimes de verdade abarcados por uma racionalidade política e econômica mais ampla que se consolida nas últimas décadas. São reconfigurações históricas específicas que constituem o nosso presente, e é por elas que transitarei no que segue.

1.2 A Escola Moderna e a microfísica da condução das condutas

Necessitamos de uma consciência histórica da situação presente.
(FOUCAULT, 2013, p. 232).

Na condição espaço-temporal em que nos encontramos dispostos, pensar a instituição escolar e as engrenagens que a movimentam reverbera na possibilidade de promover um modo específico de curiosidade direcionada para o presente. Essa curiosidade não se efetiva no sentido exclusivo de entender este nosso tempo, mas na possibilidade de provocar discontinuidades na compreensão estabelecida, ou que somos condicionados a estabelecer, acerca da experiência do presente. Assim, entendo que se torna mais produtivo e potente alicerçar a pesquisa em “uma consciência histórica da situação presente”. (FOUCAULT, 2013, p. 232).

Por meio desse encaminhamento, compreendo que são as condições históricas que delineiam as nossas experiências do presente. Dessa forma, a experiência passa a ser compreendida como uma maneira de “ver e de falar (sobre nós mesmos, sobre os outros e sobre o mundo) que emerge de um momento particular e um contexto, e que gradualmente torna-se o horizonte (evidente) do que fazemos e pensamos”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 322).

Ao articular essa noção de experiência às vivências estabelecidas pelos sujeitos no território da instituição escolar, é possível compreender a escola moderna como “maquinaria que, nos últimos quatro séculos, articulou nos modos de vida dos sujeitos um conjunto de regras que regulamentam os corpos que eles habitam e os saberes que os visibilizam e dão forma aos seus pensamentos, sentimentos, desejos e condutas”. (MARÍN-DIAZ; PARRA, 2015, p. 416). Uma produtiva maquinaria que se dirige ao governo das condutas e, desse modo, “leva-nos a um conjunto de comportamentos e saberes que, por meio da pedagogia, cada indivíduo adquire, tornando-se sujeito deles”. (CAMOZZATO, 2012, p. 52).

A escola, como instituição que se organiza espacialmente e temporalmente dentro de uma lógica que considera a individualidade dos sujeitos, capturando-os para discipliná-los, é lida como “organização que posiciona e classifica as pessoas espacialmente com o objetivo de controlar o seu comportamento e propositalmente organizar desenvolvimentos individuais”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 324). Ao conformar os corpos e as subjetividades a partir da lógica capitalista, sua função primordial centra-se na produção de um corpo dócil, obediente, que se torne gradativamente produtivo. No imperativo da docilidade e da produtividade, a escola moderna configura e estabelece ações de forma profícua dentro de uma ordem social democrática. Essa ordem, pautada na doutrina liberal, demarca a liberdade de cada indivíduo, tendo em vista a possibilidade de “ascender socialmente a partir da igualdade de oportunidades”. (HATTGE, 2014, p. 85-86), fazendo com que se desenvolvam “as aptidões individuais e se torne possível a ascensão social de cada um, bem como o desenvolvimento e o progresso da sociedade”. (HATTGE, 2014, p. 85-86).

A maquinaria que sustenta a escola moderna encontra-se arquitetada na perspectiva de uma sociedade disciplinar. Nesse modelo, as práticas são configuradas a partir da lógica de uma arte voltada ao corpo humano, ou seja, uma arte que não objetiva “unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente”. (FOUCAULT, 2005, p. 164). Em vista dessa lógica,

constituem-se práticas de coerção que “são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos. O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe”. (FOUCAULT, 2005, p. 164).

As engrenagens que operacionalizam a condução das condutas no espaço da escola moderna estão inscritas em normas preestabelecidas, organizadas por equipes de especialistas que produzem saberes e instituem práticas, objetivando a modelagem do sujeito aluno. Esse processo engloba estratégias pontuais e específicas que posicionam o aluno como aprendiz e em processo de constituição. O sujeito aluno é configurado como aquele sujeito da falta, da menoridade¹⁸, da ausência, da fragilidade. Daí a necessidade de inserção desse sujeito aprendiz no espaço de produção de saberes que o subjetivam e o modulam para as demandas sociais, políticas e econômicas de ordem mais ampla. Portanto, a escola moderna, como um das instituições de modulação das condutas, tem em sua gênese a prevalência de correção dos comportamentos, de formação de caráter e de governo do sujeito. No ambiente da instituição escolar, cumpre-se a

homogeneização com base na idade (grupos), diferenciação com respeito ao sujeito material do ensino, definição de atitudes e habilidades de cada aluno, medidas/estimativas regulares do desenvolvimento dos indivíduos com base em avaliações (e notas e posições), observação de lacunas e hierarquização de qualidades, habilidades e atitudes de maneira a premiar ou punir os alunos. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 326).

Amparada nos ideais iluministas, a instituição escolar organizou-se a partir de práticas que “estiveram sempre, ou mais ou menos ajustadas ao funcionamento do mundo que estava sendo construído a partir desses ideais”. (VEIGA-NETO, 2000a, p. 192). Assim, a escola, dentre outros aparelhos disciplinares, como quartéis, hospitais, asilos e prisões, foi arranjada para que a organização, a distribuição e a utilização dos espaços e do tempo seguissem o preceito de “cada indivíduo no seu lugar e em cada lugar, um indivíduo”. (FOUCAULT, 2005, p. 123). Desse modo, os aparelhos disciplinares que emergem na sociedade moderna efetivam possibilidades de

¹⁸ Kant, em seu livro *Sobre a Pedagogia*, explicita que “o homem não pode se tornar um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz”. (1999, p. 15).

produção de saberes, de exercício do poder e de governo das condutas. Na esfera das práticas que objetivam o governo das condutas, “nunca a disciplina foi tão importante, tão valorizada quanto a partir do momento em que se procurou gerir a população”. (FOUCAULT, 2008, p. 291).

Portanto, os corpos, as condutas e as subjetividades constituem-se como alvo de ajustes sociais e individuais organizados a partir do contexto da sociedade disciplinar. É nessa lógica política e social que o campo de saber da Pedagogia, “como ciência da educação, como portadora da verdade sobre as relações educativas, como portadora do discurso por excelência no espaço escolar, está na base da constituição das sociedades disciplinares”. (DANELON, 2015, p. 233). A configuração do modelo social pelo viés da disciplina, visando a uma arte de constituição e de condução do corpo humano, organizou-se a partir de “um momento histórico no qual se estabilizou as formas sociais de organizar a distribuição dos indivíduos conforme a própria função parcelar da força desses indivíduos em núcleos populacionais”. (CARVALHO, 2015, p. 178).

Para alcançar o desenvolvimento desejado, a estrutura social organizou-se a partir do organograma das disciplinas. Estas, por sua vez, “caracterizam, classificam, especializam; distribuem ao longo de uma escala, repartem em torno de uma norma, hierarquizam os indivíduos em relação uns aos outros, e, levando ao limite, desqualificam e invalidam”. (FOUCAULT, 2005, p. 183).

Com isso, o sujeito da ordem disciplinar é concomitantemente um produto e o produtor de práticas discursivas. Estas constituem, ao longo do século XIX, “certo saber do homem, da individualidade, do indivíduo normal ou anormal, dentro ou fora de regra, saber este que, na verdade, nasceu de práticas sociais, das práticas sociais do controle e da vigilância.” (FOUCAULT, 2003, p. 08).

Na matriz de inteligibilidade da sociedade disciplinar, os regimes de verdade, como constituidores de sujeitos, não estão relacionados apenas aos seres humanos, mas se constituem a partir de uma produção alicerçada em “instituições sociais. Essas instituições se apoderam dos discursos – que manifestam em seu interior uma vontade de verdade – para produzir

verdades sobre o sujeito, produzir normalidade e anormalidade”. (DANELON, 2015, p. 231). Nesse sentido, as disciplinas configuram-se como as “primeiras formas de identificação e construção da individualidade, que logo se ampliaram com o desenvolvimento de formas de governo liberais e os seus correspondentes dispositivos de seguridade”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 224).

Com vistas à modulação das condutas e das subjetividades, a escola, assim como os outros aparelhos disciplinares, são instituições que não objetivam “excluir, mas, ao contrário, fixar os indivíduos em um aparelho de normalização dos homens.” (FOUCAULT, 2008, p. 114). Esses espaços, como lugares estratégicos para o confinamento dos indivíduos, servem de forma produtiva na operacionalização das práticas disciplinares e, conseqüentemente, na configuração dos moldes de uma sociedade de controle. No limite, organizam-se como ambientes “que, de certa forma, se encarregam de toda a dimensão temporal da vida dos indivíduos”. (FOUCAULT, 2008, p. 116). Por meio da organização de uma sociedade ordenada, condiciona-se um mundo mais amplamente governável. A disciplina

permite extrair dos corpos tempo e trabalho, mais do que bens e riqueza. É um tipo de poder que se exerce continuamente por vigilância e não de forma descontínua por sistemas de tributos e de obrigações crônicas. É um tipo de poder que pressupõe muito mais uma trama cerrada de coerções materiais do que a existência física de um soberano, e define uma nova economia de poder cujo princípio é o de que se deve ao mesmo tempo fazer que cresçam as forças sujeitadas e a força e a eficácia daquilo que as sujeita. (FOUCAULT, 2005, p. 42).

Ao projetar a formação de condutas ordeiras, dóceis e produtivas, a sociedade moderna faz uso de “dispositivos e tecnologias de assujeitamento e de normalização”. (THOMA, 2002, p. 37). O corpo do sujeito anormal passa, então, por processos de institucionalização e é exposto a

um aparato de poder/saber que fixa os indivíduos em determinados espaços, controla a utilização do tempo e regula as ações dos sujeitos ensinando-os formas de agir e se comportar que serão úteis ao gerenciamento da sociedade. (LOCKMANN, 2016, p. 28).

Nesse conjunto de aparatos de saber/poder, cada indivíduo é sujeitado a processos de moldagem que, a partir de um mesmo molde aplicado a diferentes processos, enquadram a todos.

Considerando-se o combate constante contra as impurezas produzidas pelos estranhos/anormais, que deixam “turvo o que deve ser transparente, confuso o que deve ser uma coerente receita para a ação e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória” (BAUMAN, 1998, p. 27), a sociedade moderna estruturou-se com base em um ideal de existência. Esse ideal centralizou e estabeleceu “a ordem como a clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras.” (BAUMAN, 1998, p. 28).

Para a prevalência da ordem, a sociedade moderna preconiza, a partir de duas estratégias complementares, colaborar no processo de retificação dos estranhos. Tem-se uma estratégia *antropofágica*, que, pautada em estratégias de *assimilação*, objetiva “tornar a diferença semelhante; abafar as distinções culturais ou lingüísticas; proibir todas as distinções e lealdades, exceto as destinadas a alimentar a conformidade com a ordem nova e que tudo abarca; promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade”. (BAUMAN, 1998, p. 29). Na congruência dessa ação estratégica para a erradicação e o repúdio a tudo que abafa a ordem, as práticas *antropoêmicas*, pelo viés da *exclusão*, objetivam enclausurar os estranhos

dentro de paredes visíveis dos guetos, ou atrás das invisíveis, mas não menos tangíveis, proibições da *comensalidade*, do *conúbio* e do *comércio*; ‘purificar’ – expulsar os estranhos para além das fronteiras do território administrado ou administrável. (BAUMAN, 1998, p. 29, grifos do autor).

Nesse processo de ordenamento das condutas na sociedade moderna, as disciplinas, como articuladoras das demandas sociais, atuam nas formas de constituição dos sujeitos, tornando-os eficientes unidades de força e de especialização. Cabe destacar que a principal marca das disciplinas está na intencionalidade de seus efeitos. Conforme desenvolve em seus estudos, Michel Foucault compreende que o Estado Moderno, juntamente com a emergência e o posterior desenvolvimento das relações de produção capitalista, confere potência para a instauração de uma anátomo-política

sobre o corpo (disciplina) e de uma biopolítica direcionada à moldagem do conjunto da população. Em função desse delineamento, pode-se dizer que há, no contexto da lógica moderna, um processo de formatação do indivíduo e de administração da coletividade. Considerando essa configuração da sociedade disciplinar e das engrenagens que movimentam a escola moderna, na próxima seção, abordo aspectos do processo de governamentalização do Estado Moderno.

1.3 Governamentalização do Estado Moderno

O que caracteriza o Estado Moderno, segundo Michel Foucault, é o processo de uma *governamentalização* que se estendeu por mais de quatro séculos, no qual a conduta de cada sujeito se apresenta como peça central para as práticas de governo. No viés da governamentalização do Estado Moderno, salienta-se que “o processo de construção da identidade moderna é correlato ao processo de governamentalização dos estados europeus, na medida em que o problema do governo (da condução) tornou-se a forma privilegiada das relações de poder”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 107).

O que está em jogo, ou seja, o objetivo de governo, não é algo externo, mas “a condução das condutas”. Com efeito, “as racionalidades e tecnologias governamentais modernas buscam promover uma espécie de governo de si ou subjetividade que é de importância estratégica para seu funcionamento”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 123). A partir dessa racionalidade, a liberdade de cada sujeito está relacionada e/ou implicada com formas específicas de condução da própria conduta; em um regime de “governamentalidade liberal, a liberdade individual é tanto efeito quanto instrumento” (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 124) das ações promovidas pelo Estado. Isso nos faz compreender que a “*governamentalização* do Estado está intimamente relacionada à *governamentalização* da liberdade”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2011, p. 124, grifos dos autores).

No que se refere às estratégias de condução dos sujeitos e de suas liberdades, o poder funciona “como uma rede de dispositivos ou mecanismos que atravessam a sociedade e do qual nada, nem ninguém escapa”.

(DANNER, 2009, p. 787). Em seus efeitos de disposição, ordenamento, classificação e segregação, o poder não é algo que se possui, mas que se exerce e que se faz presente em todas as relações humanas. O poder “não é ‘privilégio’ adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados”. (FOUCAULT, 2005, p. 29).

Ao compreender o poder como prática, cabe considerar que ele se organiza de forma relacional e, portanto, “transita pelos indivíduos, não se aplica a eles”. (FOUCAULT, 2005 p. 35). As relações de poder são exercidas não diretamente sobre os sujeitos, mas sobre suas ações em um campo de possibilidades. Relações de poder microfísicas agem na condução e na constituição de modos de vida singulares no interior da população. Nessa lógica, portanto, as relações de poder não seguem uma determinada linearidade ou homogeneidade – em sua potencialidade, elas atuam na constituição do sujeito.

No século XVIII, a expansão demográfica, o aumento da produção agrícola e a abundância monetária colaboram para o desbloqueio das artes de governar¹⁹. Pela atenção a questões específicas que tangem à vida da população, esta se apresenta como o “objeto que o governo deverá levar em conta nas suas observações, em seu saber, para chegar efetivamente a governar de maneira racional e refletida”. (FOUCAULT, 2008, p. 140).

Nesse contexto, o deslocamento de um Estado de justiça na soberania para um Estado administrativo na sociedade disciplinar e, finalmente, para um Estado de governo na sociedade de seguridade constitui o que Foucault compreende como “uma sociedade controlada por dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2008, p. 146). Cabe lembrar que esse

¹⁹ O desbloqueio das artes de governar somente ocorrerá “quando os Estados terão que tomar como objeto precípua não a unidade do Território, mas a complexidade de uma População. A expansão demográfica do século XVIII propicia o desenvolvimento de uma ciência de governo e uma concepção diferente da economia, não mais centradas no modelo da família. A estatística, que na soberania somente funcionava no quadro da administração monárquica, tornar-se-á uma ciência de governo fundamental para tal desbloqueio. Essa nova ciência descobre que a população tem fenômenos específicos decorrentes de sua agregação, irreduzíveis àqueles da família. É o caso das regularidades próprias da população, tais como taxas de natalidade, mortalidade, morbidade, endemia, epidemia, trabalho e riqueza”. (CANDIOTTO, 2010, p. 38).

deslocamento não estabelece a substituição de uma ordem social por outra, mas a organização de um triângulo, ou seja, a “gestão governamental cujo alvo principal é a população e cujos mecanismos essenciais são os dispositivos de segurança”. (FOUCAULT, 2008, p. 143)²⁰.

A governamentalização do Estado constitui-se por meio da governamentalidade, que é

ao mesmo tempo exterior e interior ao estado, já que são as táticas de governo que, a cada instante, permitem definir o que deve ser do âmbito do estado e o que não deve, o que é público e o que é privado, o que é estatal e o que é não-estatal. (FOUCAULT, 2008, p. 145).

Com isso, o Estado que assegura a segurança “é um Estado que está obrigado a intervir em todos os casos em que a trama da vida cotidiana é rompida por um acontecimento singular, excepcional”. (FOUCAULT, 2010, p. 172). Portanto, o Estado mantém com a população uma relação de “pacto de segurança”, o que exige dele intervenções contínuas nas tramas da vida social. Através de um controle preciso das questões sociais, o poder governamental delimita uma curva de riscos e por meio desta curva, reconhece os comportamentos perigosos, para assim, poder intervir.

Deleuze, pautado nos estudos de Foucault, desenvolve sua compreensão dessa sociedade de seguridade e define-a, pelas especificidades de sua análise, como a sociedade de controle. Segundo Deleuze (2013), a sociedade de controle encontra-se atrelada à ordem de um mercado global. Em sua estrutura, configura-se como espaço fluído em que não há mais uma demarcação daquilo que pertence ao espaço interno ou ao espaço externo, mas a proeminência de constantes fluxos. Nesse modelo, o mercado global assume uma configuração que não tem fronteiras. Para tanto, a produção ininterrupta de fluxos de trabalho, de formação permanente e de educação configura modos de assujeitamento e de modulação das condutas. Uma modulação que não prevê mais um trabalhador dócil, produtivo, útil, mas um sujeito participativo que possa modular sua forma de vida a partir de um processo de formação adequado e produtivo tanto em questões previstas

²⁰ Para um aprofundamento sobre o deslocamento do Estado de justiça para o Estado administrativo ver Foucault (2008).

para o desenvolvimento individual, quanto em demandas do mercado. Ciente das peculiaridades desses modelos de sociedade – de seguridade ou de controle –, convido o leitor a seguir esta discussão sobre a sociedade de controle na terceira parte da Tese.

Considero relevante demarcar que, no que concerne à maquinaria escolar moderna, se observa o entrelaçamento das relações de poder às disciplinas e à consolidação do Estado moderno, no intento de conduzir e constituir condutas específicas às demandas da Modernidade. Nesse contexto, o propósito da educação não se alinha à constituição de um sujeito de saberes, mas que se condiciona a uma engrenagem que adentra e organiza rotinas a partir do propósito de “ensinar a obedecer. Instinto e presteza para conformar-se, seguir o comando”. (BAUMAN, 2010, p. 107).

As engrenagens que configuram a maquinaria escolar conjugam, portanto, a necessidade de formação dos indivíduos e a padronização de modelos sociais produtivos e dóceis para as condições deste tempo. Um corpo que esteja ajustado aos mecanismos de poder prevaletentes na sociedade moderna torna-se condição para a constituição da norma e dos processos de normalização. Na configuração da sociedade de controle, por sua vez, os preceitos modernos não deixam de estar presentes, mas, a partir deles, cada sujeito é responsável pela constituição de sua conduta enquanto um “ativo” relevante ao mercado e à sociedade.

Diante dessa configuração da escola moderna e suas inflexões na constituição dos sujeitos, na seção que segue, alinho a discussão sobre essa instituição ao contexto social e educacional brasileiro, principalmente na primeira metade do século XX. Esta análise torna-se pertinente para compreender que a maquinaria escolar esteve fortemente alinhada à modulação de condutas aptas a satisfazer às demandas sociais, políticas e econômicas das primeiras décadas do século XX na sociedade brasileira. A estatização da escola brasileira encontra bases produtivas no movimento da reforma educacional a partir da difusão política dos ideais da Escola Nova, o que veremos no decurso da seção que segue.

1.4 O Estado Brasileiro e as políticas das primeiras décadas do século XX²¹

O contexto social brasileiro do final do século XIX encontrava-se sob um clima de instabilidade política. Grupos liberais e conservadores tensionavam questões próprias da economia de exportação e de importação, os direitos individuais e a possibilidade de descentralização das províncias. (MACHADO, 2015). Segundo Lockmann (2013), o Brasil vivenciava um período importante, havendo preocupação com a melhor forma de governar, pois novas demandas se faziam urgentes.

Há, nesse contexto, um aumento significativo da população brasileira devido, dentre outros fatores, à vinda de imigrantes europeus e de outros países. Na saúde, o país vivenciava problemas relevantes quanto à circulação de um grande contingente de sujeitos, o que favorecia a disseminação de pragas e de epidemias. Em questões econômicas e sociais, esse aumento populacional condicionava um novo panorama político, que requeria ações mais abrangentes para problemas educacionais, urbanos e de circulação dos produtos. O Brasil iniciava, assim, um período de governamentalização do Estado. (LOCKMANN, 2013).

A governamentalização do Estado, conforme desenvolvido na seção anterior, representa o paulatino processo de tomada, por parte do Estado, das ações de condução das condutas. Essa governamentalização do Estado não significa o desenvolvimento de estratégias para a estatização da sociedade, mas coloca ênfase em novas modalidades de exercício do poder político, reflexo da sociedade disciplinar e da imbricação de algumas práticas do poder pastoral²² e do poder soberano²³.

²¹ Parte da discussão que consta nesta seção também foi tratada no livro: THOMA, Adriana; KRAEMER, Graciele. *Políticas de in/exclusión de las personas con discapacidad*. Barcelona: UOC Editora, 2017.

²² Nos estudos que Foucault desenvolve procurando analisar e compreender a emergência da ideia de governo dos homens, ele destaca que esta se desenvolve no Oriente, em especial, na organização da sociedade hebraica. No Ocidente foi pela perspectiva do cristianismo que esta lógica de governo dos homens foi introduzida. Assim, segundo Foucault (2008), essa forma de poder que age sobre os indivíduos, sobre uma multiplicidade em movimento – o poder pastoral – constitui-se como “prelúdio” da governamentalidade. Para Noguera-Ramírez, o poder pastoral institui-se, a partir de quatro características, ou seja, 1) É um poder que não se exerce sobre um território; por definição é um poder que se exerce sobre

No que tange ao processo de governamentalização do Estado, as artes de governar encaminham-se para responder a seguinte questão: “como introduzir a economia [...] essa meticulosidade, esse tipo de relação do pai de família com sua família na gestão de um Estado?” (FOUCAULT, 2008, p. 126).

Em uma continuidade ascendente e descendente, as teorias da arte de governar, nesse cenário, posicionam a economia como um campo de intervenção do governo. Analisando a obra *O Príncipe*, de Maquiavel, Foucault destaca que, no viés de uma continuidade ascendente, aquele que deseja ser capaz de governar o Estado “primeiro precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado”. (FOUCAULT, 2008, p. 125). Por outro lado, em uma continuidade descendente, observa-se que, “quando um Estado é bem governado, os pais de família sabem bem governar sua família, suas riquezas, seus bens, sua propriedade, e os indivíduos, também, se dirigem como convém”. (FOUCAULT, 2008, p. 125). Foucault compreende que “a pedagogia do príncipe assegura a continuidade ascendente das formas de governo, e a polícia, sua continuidade descendente”. (2008, p. 126).

A partir de sua análise da literatura anti-Maquiavel e do livro *O Espelho Político* (1567), de Guillaume de La Perrière, Michel Foucault compreende que o que caracteriza as novas artes de governar não se refere nem ao território, nem aos súditos como realidades externas. Na governamentalização do Estado, “se governa o conjunto de relações dos homens com as coisas, governam-se as relações, os homens em suas relações com as coisas”. (RUIZ, 2014, s/p). Nesse alinhamento, o que rege as artes de governo está na necessidade de “conhecer a natureza das coisas que

um rebanho em seu deslocamento; 2) É um poder benévolo, seu alvo é a salvação do rebanho; 3) É um poder que se manifesta como um dever, uma missão. O pastor se caracteriza não por sua superioridade, por seu poderio, mas por sua dedicação, aplicação, zelo; 4) É um poder individualizador, o pastor vela tanto pelo rebanho inteiro como por cada uma das ovelhas, deve ficar de olho sobre todos e sobre cada um, *omnes e singulatim*. (2009, p. 33).

²³ Em seus estudos, Foucault destaca que o poder soberano é exercido sobre o território e seus produtos, tendo por alvo os bens e as riquezas. O soberano atua objetivando o território para também manter e ampliar seu poder.

se pretende governar, porque o que se deve governar é a natureza das coisas, dos homens em relação com as coisas”. (RUIZ, 2014, s/p).

No governo das condutas dos sujeitos, a natureza daquilo que se pretende governar engloba, por um lado, um processo de esquadramento da conduta na lógica da disciplina. Por outro lado, há o desenvolvimento de estratégias com vistas à condução de grupos populacionais.

Assim, mesmo já tendo sido abordado anteriormente, cabe lembrar que, entre os séculos XVII e XVIII, o Estado objetiva uma arquitetura disciplinar do espaço, no estabelecimento de um sistema de legalidade e de regulamentação a fim de evitar a escassez alimentar. Como resultado desse sistema, temos a emergência da disciplina. É pela disciplina que tanto os indivíduos quanto os lugares são analisados e decompostos, que os procedimentos de adestramento e progressivo controle são fixados e que se instalam limites entre os que serão classificados como inaptos e incapazes e os demais. (FOUCAULT, 2008). É nesse cenário que a escola se constitui como espaço fundamental, contribuindo amplamente para o ordenamento dos corpos, para a regulação das condutas e dos comportamentos.

O poder disciplinar articula tanto a disciplina-corpo quanto a disciplina-saber e, como resultado dessa articulação, constitui sujeitos aptos ao autogoverno. (VEIGA-NETO, 2003). Devido ao objetivo de analisar os movimentos históricos que estabeleceram o direito à escola comum às pessoas com deficiência, vale relembrar que os desdobramentos dos processos de inclusão e de exclusão se encontram vinculados a regimes de verdade “que constrange[m] os indivíduos e os leva[m] a exercer determinados atos de verdade que moldam suas condutas e suas relações com os outros.” (LOCKMANN, 2016, p. 23).

Na configuração da educação escolar pautada pelos ideais modernos, no cenário brasileiro do período colonial (1500-1822), são encontrados poucos registros referentes às condições de vida das pessoas com deficiência. Estudos²⁴ que retratam esse contexto demonstram que as pessoas com deficiência viviam em situação de exclusão nos primeiros

²⁴ Para compreender aspectos históricos específicos aos processos de extermínio, de abandono e de exclusão das pessoas com deficiência ver: BIANCHETTI (2011), LANA-JÚNIOR (2010); LOBO (2008); MAZZOTTA (2011).

séculos da história de nosso país. As famílias com determinadas condições socioeconômicas mantinham seus filhos com deficiência confinados em espaços específicos do lar, ou então os enviavam a instituições de reclusão, Casas de Misericórdia e/ou prisões – em caso de desordem pública. A reclusão das pessoas com deficiência configura-se, nesse contexto, como uma

estratégia de defesa social [...] que objetiva colocar a sociedade em ordem, civilizar, disciplinar e governar. [...] um tipo de inclusão que se exerce pela reclusão, pela institucionalização dos sujeitos, por sua localização e distribuição em aparatos de saber. (LOCKMANN, 2016, p. 27).

Com a chegada da Corte Portuguesa ao Brasil, no período imperial (1822-1889), o movimento em prol da independência e a organização de uma “sociedade aristocrática, elitista, rural, escravocrata e com limitada participação política” (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 20), constituiu um cenário político ainda “pouco propício à assimilação das diferenças, principalmente as das pessoas com deficiência.” (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 20). Nesse período histórico, são poucas as ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, prevalecendo a marca da reclusão como princípio orientador.

Dentre os incipientes movimentos de atendimento às pessoas com deficiência no Império, como resultado de condições de possibilidade desse contexto, temos o início das atividades voltadas ao tratamento de pessoas alienadas. Essas atividades iniciam no Hospício Dom Pedro II em 9 de dezembro de 1852, instituição essa vinculada à Santa Casa de Misericórdia, no Rio de Janeiro.

Em 12 de setembro de 1854, o Imperador D. Pedro II instituiu o Decreto Imperial nº 1.428, criando o Imperial Instituto de Meninos Cegos, marco inicial da educação das pessoas com deficiência visual no Brasil e América Latina. Hoje denominado Instituto Benjamin Constant (IBC), foi a única instituição de educação dessas pessoas até 1926. Para as pessoas surdas, a primeira instituição educacional também é da época do Império, tendo sido fundada em 26 de setembro de 1857, sob a denominação de Imperial Instituto dos Surdos-mudos, na cidade do Rio de Janeiro. Até o presente, essa instituição desenvolve relevantes atividades centradas na

educação de surdos. O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) é um importante espaço de produção e desenvolvimento de práticas e pesquisas voltadas aos processos educacionais das pessoas surdas.

Com a finalidade de formar profissionais para trabalhar com os alunos nos Institutos, Cornélio Ferreira França apresenta à Assembleia Legislativa do país, em 1935, um projeto de lei para a criação do cargo de professor de primeiras letras para cegos e surdos-mudos. Porém, o primeiro curso de especialização de professores só foi oficializado pelo Decreto Lei nº 16.392, em 02 de dezembro de 1946. No mesmo ano, foi criada, por Dorina Nowill (que ainda jovem perdeu a visão), a Fundação para o Livro do Cego no Brasil (FLCB), instituição responsável pela impressão de livros em Braille. A fundação dessa Instituição pode ser considerada um passo importante para a descentralização da educação especializada. No dia 1º de novembro de 1991, a instituição passou a denominar-se Fundação Dorina Nowill para Cegos (FDNC).

O Brasil, na passagem do século XIX para o século XX, era “um país atrasado, pobre, de economia eminentemente agrícola, com sistemas de comunicação ainda muito precários, dominados por oligarquias regionais (‘República dos Coronéis’)”. (GADELHA, 2009, p. 182). Nessa configuração social, as desigualdades eram acentuadas, uma vez que “quase 80% da população em idade escolar [eram] analfabet[os] e aproximadamente 90% dela fixad[os] no meio rural”. (GADELHA, 2009, p. 182). Tal realidade reflete um contexto educacional direcionado às demandas da elite oligárquica, que fundamenta a estruturação das políticas educacionais da época.

Com a promulgação da Constituição de 24 de fevereiro de 1891, a escolarização da população até o nível do Ensino Superior passou a estar a cargo dos estados e municípios. Em um contexto no qual a educação é estabelecida como um privilégio de reduzidas parcelas da população brasileira, é possível observar a organização de uma Constituição cidadã que, segundo Carvalho, corresponde a uma “cidadania em negativo”. (GADELHA, 2009, p. 83). Essa cidadania em negativo resulta de grande parte da parcela populacional do país não ter legalmente garantido o acesso aos direitos civis estabelecidos pela Carta Constitucional de 1981. Apesar de

nesse período terem sido desenvolvidas relevantes intervenções sanitárias na medicina social por Oswaldo Cruz, Carlos Chagas, Vital Brasil e Emílio Ribas, tanto a Educação quanto a Medicina vivenciavam um amplo abandono por parte do Estado.

Nas ações sanitárias e no processo de eugenia que o país vivenciava, há uma importante articulação entre o campo da Medicina e da Educação. Essa articulação demarca que a educação “contribuía para a prevenção da saúde pública bem como para a preservação dos bem nascidos ou ainda para a melhoria dos a serem normalizados”. (SILVA, 2013, p. 919).

A partir da década de 1930, com o fim da primeira fase da República e a definição da nacionalidade brasileira, o país passa a vivenciar um momento histórico de transformação. Essas primeiras décadas do novo século são marcadas por uma “grande agitação política”. (CARVALHO, 2001, p. 97). As práticas voltadas para a organização da nação estavam inscritas em um contexto no qual “as elites trataram de definir os contornos da cidadania possível, de dar respostas às demandas dos setores emergentes e de criar um conjunto de símbolos representativos do novo regime.” (FILHO; SILVA, 2010, p. 220). Nesse período, fica clara a necessidade de o país

educar-se e modernizar-se sob os signos do progresso e da ciência e, para isso, precisava também articular-se internamente, costurando suas partes numa unidade orgânica e planejando seu futuro como nação, o qual passava necessariamente por sua industrialização. (GADELHA, 2009, p. 186).

O contexto político e econômico que caracteriza a segunda fase da Primeira República no país encontra-se inscrito em “uma racionalidade liberal de governar que se mantém presente até a constituição do neoliberalismo brasileiro”. (LOCKMANN, 2013, p. 235). Na lógica liberal de governo, há o desenvolvimento de uma proposta que objetiva que o Estado intervenha o mínimo possível: o “Estado mínimo”. Sob o lema de “governar menos para governar mais” (2008a, p. 40), constitui-se o que Foucault denomina de um “governo frugal” (2008a, p. 40), aquele que se desenvolve a partir de uma limitação interna, que atua de maneira clara e acessível e que, portanto, se volta para o “governo da sociedade”. (FOUCAULT, 2008a, p. 40).

No período da Primeira República do Brasil, as práticas de governo são pautadas especialmente em princípios biológicos. O país encontra-se sob a interferência de práticas denominadas como “filantropia higiênica”, que, dentre outras coisas, visavam a conservar a ordem e preservar a vida da população pela prevenção de doenças e epidemias. Os movimentos higienistas e sanitaristas ganham, então, centralidade. O cuidado com as questões que tangem à vida biológica da população e a seus efeitos no coletivo torna a população objeto e objetivo de governo.

Pelo viés da arte liberal de governo, as práticas higienistas e sanitaristas passam a considerar os espaços educacionais como lócus potente para “empreender o melhoramento racial da população brasileira”. (KERN, 2016, p. 05). Considerando a grande parcela populacional analfabeta nesse período, o movimento eugenista pondera que “as medidas educativas que deveriam contribuir para o aprimoramento biológico do povo brasileiro não deveriam passar apenas pela escola”. (KERN, 2016, p. 156). Assim, prosperam ações que abarcam o espaço educacional, pois este colabora no desenvolvimento de práticas liberais de governo. Em vista dos movimentos empreendidos nesse período, o espaço escolar constitui-se como importante engrenagem na moldagem de comportamentos, de atitudes e de cuidados com a higiene.

Nesse processo de alargamento de uma racionalidade liberal de governo, tendo por base todo o movimento modernista da Semana da Arte Moderna de 1922, observa-se outro contribuinte relevante, que é o “envolvimento de vários intelectuais, inclusive de alguns ligados à educação, com a causa da eugenia”. (GADELHA, 2009, p. 191). Segundo Gadelha, Renato Kehl atuou de forma imprescindível para a propagação das prerrogativas eugênicas, criando em 1918 a Sociedade Eugênica de São Paulo. No mesmo ano, também foi fundada a Liga Brasileira Pró-Saneamento, com vistas a atuar em questões que envolviam o coletivo da população, dentre elas, a imigração, o exame pré-nupcial e aspectos de hereditariedade.

No ano de 1922, com a criação da Liga Brasileira de Higiene Mental, as questões envolvendo a eugenia ganham relevância. Em 1929, a Liga promove

o Primeiro Congresso Brasileiro de Eugenia, que, em sua organização, se subdivide “em três sessões – ‘Antropologia’, ‘Genética’, ‘Educação e Legislação’ –, reunindo especialistas das mais diversas áreas, nacionais e internacionais, assim como educadores, escritores, jornalistas, políticos e autoridades de governo”. (GADELHA, 2009, p. 192). Dessa forma, é possível observar que as primeiras três décadas do século XX caracterizam a configuração social brasileira pela “política de branqueamento, no contexto do movimento eugenista”. (SILVA, 2014, p. 111).

Com a criação do Ministério da Educação e Saúde²⁵ em 1931 e das Secretarias de Educação dos Estados, a educação é tida como uma grande promessa na construção da nação e no investimento na população analfabeta e abandonada na ignorância. Dentre as ações que demarcam a educação na década de 1930, temos o Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, em que o Conselho Nacional de Educação é criado por Francisco Campos, ministro da primeira gestão do programa revolucionário.

Assim, as décadas de 1930 a 1940 demarcam um cenário político de mudanças relevantes no panorama educacional brasileiro. Dentre elas, podemos destacar a expansão do ensino primário, “numa tentativa imediatista e pragmática de reverter o analfabetismo no País, desenvolvendo um projeto de alfabetização das massas incultas e buscando a disseminação das escolas primárias”. (GADELHA, 2009, p. 188). Essa inclinação decorre da influência das Ligas de Defesa Nacional e dos partidários do Movimento “Escola Nova”²⁶.

A V Conferência Nacional de Educação, realizada pela Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1932, que objetivava discutir um Plano Nacional de Educação, torna-se palco da produção de um importante texto da história da educação brasileira: o *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. O Movimento Escola Nova imprime uma nova concepção de educação,

²⁵ O primeiro ministro foi Francisco Campos, que deixa o cargo em setembro de 1932, passando a ocupá-lo até 1934 o ministro Washington Pires. No ano do início da ditadura do Estado Novo, quem assume o Ministério é Gustavo Capanema.

²⁶ O Movimento propôs, no documento *A Reconstrução Educacional do Brasil - Manifesto dos Pioneiros*, inovações para o campo educacional, como a laicidade do ensino, a coeducação dos sexos, a escola pública para todos e a centralidade do ensino no aluno, e não mais nos programas e/ou no professor.

efetivando críticas à escola tradicional, à finalidade educacional, seus métodos e organização. Propõe que a educação seja assumida como função primordialmente pública e sem uma demarcação institucional de classes sociais distintas. Além dessas questões, a ênfase em princípios científicos que sirvam de base para a educação e, conseqüentemente, para o desenvolvimento integral do indivíduo apresenta-se como um dos princípios centrais do Movimento.

Nesse contexto, em que se estabelece uma relação de imanência entre escola e Estado Moderno, “crescem, cada vez mais, os movimentos em defesa de uma escola para todos. Já não é possível admitir que a escola seja um privilégio. Ela passa a constituir-se em um direito”. (HATTGE, 2014, p. 89). Entretanto, mesmo que o Movimento demarque um enfoque no direito de todos à educação, o acesso à escola ainda não é uma garantia e, muito menos, uma realidade de todos. Como panorama das primeiras décadas do século XX, grande parcela populacional, não apenas no Brasil, como também em muitos países da América, encontra-se à margem da escolarização.

Frente a essa realidade, mesmo que a educação seja prevista como um direito de todos, observando-se os elevados índices de analfabetismo, é claramente visível que os processos educacionais permanecem condicionados à elite oligárquica. Na esteira dessa forma de condução da educação, destaca-se que

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político. (CHAUÍ, 1989, p. 20).

Em 1934, a Carta Constitucional de 16 de julho incorporou em seu texto propostas do documento *Manifesto dos Pioneiros*. Dentre as propostas incorporadas, estão: a educação como um direito de todos; a obrigatoriedade da escola primária integral e extensiva aos adultos; a gratuidade do ensino na escola pública; a criação de fundos para uma gratuidade ativa; a

vinculação obrigatória de percentual de impostos dos estados, municípios e União em favor da educação escolar; e a assistência aos alunos necessitados. A partir da promulgação da Constituição de 1934, passou-se a discutir amplamente a necessidade de uma lei que estabelecesse as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a incumbência da União para elaborar um Plano Nacional de Educação.

Pode-se observar que a Carta Constitucional de julho de 1934 apresenta importantes inflexões na garantia dos direitos civis e sociais, dentre elas, um capítulo específico para a educação (Capítulo II, Título V). Segundo Cury, “difícilmente se verá um capítulo tão completo, salvo em 1988, e que já mostra a educação mais do que um direito civil, um direito social próprio da cidadania [...] estabelecendo-se uma tradição virtuosa da busca do direito do cidadão”. (2009, p. 23). Nesse panorama político, tanto a Constituinte de 1933 quanto a Constituição de 1934 estão curvadas ao intuito de “maior interveniência do Estado sobre o social, com o objetivo de tentar minimizar as desigualdades sociais e impedir a eclosão de movimentos contestatórios”. (CURY, 2000, p. 573).

Entretanto, a partir das contingências políticas que marcam a segunda metade da década de 1930, as propostas de apresentação de uma lei que organizasse as diretrizes e bases da educação nacional e de elaboração de um Plano Nacional de Educação não se concretizaram. Ao final da década, em 1º de novembro de 1937, foi outorgada, pelo então Presidente Getúlio Vargas, outra Constituição, a Constituição Tirana, denominada pelo povo brasileiro de “Constituição Polaca”²⁷. Com a organização do Estado Novo pela via do fortalecimento do nacionalismo, “Vargas pregava o desenvolvimento econômico, o crescimento industrial, a construção de estradas de ferro, o fortalecimento das forças armadas e da defesa nacional”. (CARVALHO, 2001, p. 107).

Na reestruturação do panorama político, a discussão referente à elaboração da LDB nacional, determinada na Constituição de 18 de setembro de 1946, foi retomada apenas em 1948. Nesse contexto político, cabe destacar que a Carta Constituinte de 1937 manteve implícitos os

²⁷ Em consonância com a ditadura polonesa em curso naquele período.

desejos de setores conservadores, uma vez que fica claro o objetivo de “manter um explícito dualismo educacional: os ricos proviam seus estudos através do sistema público ou particular e os pobres, sem usufruir desse sistema, deveriam se destinar às escolas profissionais”. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 82).

Como reflexo das ações do período ditatorial de Getúlio Vargas, temos a extinção dos sistemas de ensino, o fechamento dos Conselhos de Educação (nacional, estaduais e do Distrito Federal) e a extinção gradativa da gratuidade da escola pública. Com isso, a escola pública deixa de ser gratuita, e aqueles com melhores condições econômicas passam a ser convocados a assistir os mais pobres por meio de contribuições mensais à “caixa escolar”²⁸. Por outro lado, no período do Estado Novo, é publicada grande parte das Leis Orgânicas do Ensino: Lei Orgânica do Ensino Secundário, Lei Orgânica do Ensino Técnico-Profissional e Lei Orgânica do Ensino Primário e do Ensino Normal.

Essas Leis convergiram para um sistema educacional bifurcado, ou seja, o ensino secundário público era voltado às elites, enquanto que o ensino profissionalizante estava destinado às classes populares. Nesse viés, o Estado “impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar, daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente.” (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 84).

Na esteira desse panorama educacional, observa-se um gradual processo de precarização na oferta de ensino público às pessoas em idade escolar. Segundo dados do Censo de 1940, a taxa de analfabetismo concentrava-se em 56,17% da população com idade superior a 15 anos²⁹. Com essa característica dualista de ensino, percebe-se um investimento na formação da elite brasileira, pois “apenas o ensino secundário dava direito de acesso, mediante vestibular, a todas as carreiras do ensino superior. O ensino técnico só dava direito de acesso às carreiras correspondentes ao

²⁸ A “caixa escolar” era destinada a manter os alunos pobres nas escolas públicas.

²⁹ Disponível em:

http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf. Acesso em: 5 mai. 2017.

mesmo ramo cursado pelo aluno”. (SAVIANI, 2009, p. 33). Essa demarcação dualista da perspectiva educacional opõe-se às proposições defendidas por Anísio Teixeira, que se empenhava em uma luta pelo desenvolvimento do país por meio da solidificação de uma educação nacional, da valorização da alfabetização e da constituição de uma educação integral.

Após a instituição e consolidação de um Estado forte (1937-1945), organizado a partir de práticas intervencionistas, o Brasil conduz a sua política governamental de ordem liberal voltada ao desenvolvimento nacional. Entre as décadas de 1930 e 1960, as análises das questões educacionais no Brasil intensificam as discussões “em torno do fracasso ou do insucesso escolar, temática que abarcava as dificuldades em expandir o acesso à escola e acabar com o analfabetismo”. (MORGENSTERN, 2016, p. 80). Nesse cenário, é possível perceber que, embora sob um contexto político e econômico próprio do período, o movimento voltado para a expansão e para o acesso de todos à escola contribui produtivamente para o desenvolvimento de ações específicas que passam a englobar as pessoas com deficiência.

Diante de críticas às ações intervencionistas do Estado, outras práticas liberais de governo estabeleceram-se, organizadas a partir de um regime democrático, sendo constituidoras de “um período denominado Nacional-desenvolvimentismo (1946-1964)”. (LOCKMANN, 2013, p. 236). Destaco a relevância desse período por trazer movimentos imprescindíveis à análise sobre o direito à escola comum para as pessoas com deficiência. Por meio de ações pontuais, nesse período, são desenvolvidas estratégias que colaboraram para a difusão de um processo que denomino de institucionalização da anormalidade.

Cabe destacar que, se a anormalidade, ao longo da história, apresentou-se como um problema social e político, a ênfase no processo de reclusão em institutos específicos para as pessoas com deficiência possibilitou investimentos na correção, tendo em vista a constituição de um corpo disciplinado. Contudo, mesmo sendo ações voltadas ao governo das pessoas com deficiência pelo viés da reclusão em instituições específicas, as práticas desenvolvidas no período podem ser compreendidas como produtoras de modos específicos de investimentos sobre a vida dos sujeitos.

Nas seções que seguem, objetivo marcar a ênfase dessas ações, articulando-as aos processos de modulação das condutas das pessoas com deficiência promovidos nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do século XXI.

1.5 As Campanhas – movimento de educação e reabilitação da anormalidade deficiente

Em 18 de setembro de 1946, após o fim do regime ditatorial, foi promulgada a Constituição Federal Democrática. No Artigo 5º da referida Constituição, ficou estabelecido que “compete à União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional”. Essa Constituição mantém os direitos sociais fixados durante o regime do Estado forte e garante também os direitos políticos e civis. Como consequência dessa determinação, a elaboração do documento das Diretrizes e Bases da Educação Nacional torna-se indispensável, pois fica claro que muitos dos artigos da Constituição que tratam da educação não podem ser diretamente aplicados sem serem regulamentados por uma lei federal que explique o sentido dos princípios filosóficos, políticos e pedagógicos, entre outros que competem ao espaço escolar e educacional.

Diante do contexto social, político e econômico brasileiro do final dos anos de 1950, as ações educacionais voltadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo governo federal por meio da criação de campanhas. Sobre esse contexto histórico, Sardagna entende que “as políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal, mais fortemente nas décadas de 1950-1960, são discursos engendrados pela ideia de correção e por uma terapêutica do corpo anormal.” (SARDAGNA, 2013, p. 49). A prática de correção e normalização do corpo anormal está alinhada às demandas do contexto, dentre elas, a necessidade de promover ações que embasem amplamente políticas de desenvolvimento nacional, uma vez que, na metade do século XX, “a noção de desenvolvimento se constitui a grande verdade capaz de resolver os problemas dos países subdesenvolvidos, como é o caso do Brasil”. (LOCKMANN, 2013, p. 221).

A Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), instituída pelo Decreto Federal nº 42.728, de 3 de dezembro de 1957, pode ser considerada como um primeiro movimento político na promoção do atendimento educacional às pessoas com deficiência. No seu Art. 2º, fica estabelecido que a finalidade da Campanha é “promover, por todos os meios a seu alcance, as medidas necessárias à educação e assistência, no mais amplo sentido, em todo o território nacional.” (BRASIL, 1957).

Quase um ano após a primeira campanha, o Decreto Federal nº 44.236, de 1º de agosto de 1958, institui uma segunda, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Já em setembro de 1960, uma terceira campanha foi oficializada, sob influência da Sociedade Pestalozzi³⁰ e da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE)³¹, ambas do Rio de Janeiro. O Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960, institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), com a finalidade de “promover, em todo o território nacional, a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo”. (BRASIL, 1960, Art. 3º).

O movimento operacionalizado nas campanhas para as pessoas com deficiência insere-se em uma racionalidade desenvolvimentista da nação. Enquanto ministro da Educação e Cultura no governo de Juscelino Kubitschek, Clóvis Salgado teve por objetivo efetivar adequações entre o sistema educacional e todas as transformações em curso no país. Para tal, o ministro desenvolveu o programa Educação para o Desenvolvimento, organizado a partir de 12 proposições voltadas à formação de uma elite bem preparada para a racionalização e a modernização do país.

Com o investimento em campanhas de educação e de reabilitação orquestradas entre as décadas de 1950 e 1960 no contexto educacional

³⁰ A Sociedade Pestalozzi, do estado do Rio de Janeiro, foi criada em 1948 sob a denominação de Sociedade Pestalozzi do Brasil e teve suas atividades fundamentadas em bases psicopedagógicas propostas por Helena Antipoff. Em 1926, foi criado o Instituto Pestalozzi em Porto Alegre (RS). Um ano depois, esse instituto foi transferido para Canoas e lá permanece até nossos dias. Esse instituto introduziu na sociedade brasileira a concepção da ortopedia das escolas auxiliares de modelo europeu. (GHIRALDELLI Jr., 1990).

³¹ A Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) foi fundada no dia 11 de dezembro de 1954 na cidade do Rio de Janeiro. (GHIRALDELLI Jr., 1990).

brasileiro, observa-se que, de modo distinto da exclusão, que “representava o sentido de morte do indivíduo, a exclusão que se desenha nos séculos XX e XXI se materializa na fragilização moral desse, pois o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização”. (LOPES; RECH, 2013, p. 212). Tais técnicas estão “focadas tanto no que tange à normalidade da população, quanto na correção do indivíduo” (LOPES; RECH, 2013, p. 212), e postulam condições de possibilidade para a emergência das práticas de inclusão que temos no presente.

Em 20 de dezembro de 1961, foi sancionada, promulgada e publicada a primeira lei que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional em todos os níveis. A Lei nº 4.024/61, que teve sua vigência a partir de 1º de janeiro de 1962, garantiu igualdade de tratamento para os estabelecimentos públicos de ensino. Por ter tramitado durante 13 anos no Congresso, essa lei, que “inicialmente destinava-se a um país pouco urbanizado, acabou sendo aprovada para um Brasil industrializado e com necessidades educacionais que o Parlamento não soube perceber”. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 99).

Mesmo com a promulgação da Lei nº 4.024 de 1961, campanhas em defesa da escola pública intensificaram-se, de modo que “educadores e outros setores da sociedade, como órgãos de imprensa, sindicatos e outras categorias profissionais, empenharam-se para tornar realidade o preceito constitucional: ‘a educação é um direito de todos’”. (PILETTI; PILETTI, 1997, p. 103). Para efetivar esse direito de todos à escola, fazia-se necessária a ampliação do número de escolas públicas e gratuitas. Assim, no período de 1946-1964, movimentos inspirados em uma proposta de educação popular tiveram uma atuação significativa, dentre os quais: Campanha de Educação de Adultos, a partir de 1947; Movimento de Educação de Base (MEB) (1961); e Programa Nacional de Alfabetização (1964).

Ao analisar a ordem discursiva presente nos documentos que tratam de aspectos da educação voltada às pessoas com deficiência no Brasil da primeira metade do século XX, é perceptível a centralidade dos discursos clínicos e terapêuticos nas práticas e saberes educacionais. É na aliança entre a educação e os saberes médico-clínicos que os sujeitos com

deficiência “passaram a ser analisados, observados, diagnosticados e identificados como sujeitos que precisavam ser submetidos a práticas corretivas e reabilitadoras para que pudessem retornar à normalidade”. (MENEZES, 2011, p. 24).

Segundo os estudos de Sardagna (2013, p. 49), o que vemos entre as décadas de 1950 e 1960 são “políticas educacionais voltadas à institucionalização do anormal”. Nesse contexto, o sujeito anormal é foco de distintos processos de institucionalização e é submetido a um

aparato de poder/saber que fixa os indivíduos em determinados espaços, controla a utilização do tempo e regula as ações dos sujeitos, ensinando-os formas de agir e de comportar-se que serão úteis ao gerenciamento da sociedade. (LOCKMANN, 2016, p. 27).

Com a necessidade de se estabelecerem espaços para a reabilitação dos corpos dos sujeitos, algumas ações desenvolvidas na primeira metade do século XX para o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorrem por iniciativa da sociedade civil. Como exemplo da criação desses espaços, temos a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a criação da Sociedade Pestalozzi.

As ações em prol da educação e do desenvolvimento das pessoas com deficiência no cenário brasileiro desde o período imperial até meados da década de 1970 “são parte de uma história na qual as pessoas com deficiência ainda não tinham autonomia para decidir o que fazer da própria vida”. (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 28). No contexto social brasileiro, a partir de 1950, no que diz respeito às pessoas com deficiência, observa-se que esse foi um período “de gestação da necessidade de organização de movimentos afirmativos dispostos a lutar por seus direitos humanos e autonomia, dentre os quais se destaca a capacidade de decidirem sobre a própria vida”. (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 28). Esses movimentos, mesmo que de forma peculiar, são também molas propulsoras do paradigma hoje vivenciado no Brasil – a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência. Essa política fundamenta-se no direito de todos à educação. Apesar de configurar-se como uma realidade educacional que passa a incorporar o discurso dos direitos humanos nas propostas e programas oficiais de educação, os dados que

indicam investimentos em processos educacionais ainda são bastante ínfimos, conforme destaca Silva:

Os dados Censitários Populacionais mostram que, em 1970 (IBGE), a população brasileira era de 93.139.037, utilizando-se do parâmetro da Organização Mundial de Saúde, adotado pelo MEC, de que 10% da população dos países subdesenvolvidos teriam algum tipo de necessidade especial, 9.313.904, necessitariam algum atendimento, mas a taxa de matrículas de 1974 indica que a oferta de serviços estava em torno de 1%. (SILVA, 2003, p. 81).

Considerando-se essa realidade de poucos investimentos, no cenário brasileiro, a partir do final da década de 1970 e início da década de 1980, observamos um movimento de ênfase nas ações educacionais orientadas para a distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados. Esses locais específicos para o atendimento de alunos com deficiência contavam com profissionais especialistas e com um aparato técnico apropriado para as necessidades peculiares apresentadas pelos sujeitos.

No delinear das ações que promovem a inserção das pessoas com deficiência em instituições específicas, tem-se a configuração de um poder que se legitima por reforçar a ideia de que “domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos é mais rentável do que segregá-los ou eliminá-los”. (VARELA, 1996, p. 81). Para Sardagna, vivenciamos um produtivo processo de organização social nessas duas décadas (1970-1980), em que as práticas de ordenamento dos corpos “ficam mais evidentes nos enunciados, especialmente com a multiplicação dos espaços chamados ‘classes especiais’ e ‘escolas especiais’ para os alunos narrados pelos discursos da Educação Especial”. (SARDAGNA, 2013, p. 51).

As ações desenvolvidas nesses espaços especializados objetivavam dispor os sujeitos a serem normalizados em locais onde a vigilância transcorresse de forma mais efetiva, gradual e produtiva, contribuindo-se, dessa forma, para a constituição da ordem social, dentre outras coisas. Frente ao ordenamento de práticas e de regimes discursivos que atingem o corpo de cada sujeito, o investimento operado no indivíduo com deficiência visava ao seu enquadramento na ordem social e/ou ao gradativo esmaecimento de sua incapacidade.

Na busca pela reabilitação do sujeito anormal, as práticas de institucionalização das pessoas com deficiência estavam centradas no desenvolvimento de aprendizagens específicas e de comportamentos importantes para a rotina diária. Entre as atividades desenvolvidas, encontravam-se as relacionadas com a rotina diária, que envolviam a vestimenta, a alimentação, os comportamentos e a higiene. Além dessas, objetivava-se a formação para o desenvolvimento de aptidões no trabalho das oficinas protegidas, com atividades ligadas às artes, à tapeçaria e à marcenaria, dentre outras. Quando alguns alunos conseguiam desenvolver-se além do “padrão”, também eram realizadas formações centradas na alfabetização e no desenvolvimento das potencialidades cognitivas.

Nessa configuração educacional pelo viés de reabilitação, o regime discursivo que engloba as pessoas com deficiência passa a constituir um processo de modulação que se direciona da incapacidade para a promoção de um corpo educável. O trabalho no comportamento e o treino das habilidades individuais eram considerados em função do “deslocamento das influências médico-clínicas para a influência que a psicologia do desenvolvimento passa a ter na área educacional neste século [século XX]”. (MENEZES, 2011, p. 24). As práticas desenvolvidas têm por foco o processo de reabilitação do corpo e das aptidões. Nesse investimento, discursos da ordem da produtividade individual produzem práticas que objetivam, na medida do possível, que o corpo do sujeito anormal seja incorporado ao convívio social.

É predominante a necessidade de investimento no corpo educável³², tornando-o readaptado e, se possível, apto ao convívio e ao desenvolvimento de atividades mediante treino de técnicas específicas em oficinas abrigadas. No afã de colocar ordem nas coisas do mundo é que a instituição escolar se apresenta como uma produtiva maquinaria. Orquestrada pelas diretrizes de uma sociedade disciplinar, a maquinaria escolar conforma as individualidades desde a mais tenra idade, e nela “produzem-se sujeitos submetidos a contínuos ajustes e reajustes, a formas brandas e assépticas de ‘gestão do risco’”. (LUNARDI, 2003, p. 97).

³² Guia Curricular para Deficientes Mentais Educáveis, Treináveis e Semidependentes.

O processo de esquadrihar, dispor, ordenar, avaliar, mensurar os corpos daqueles tidos como “excepcionais” constitui-se a partir da organização da média. A média age como dispositivo da norma³³, e é por meio dela que se estabelecem as normalidades. Média e norma, como sinônimos, constituem o sujeito normal³⁴, ou seja, aquele que está inserido nas possibilidades das condições e características necessárias ao desenvolvimento da espécie humana.

No paradigma da reclusão institucional e da posterior distribuição dos sujeitos com deficiência em espaços educacionais especializados, “a média escolar assume caráter de valoração no jogo das comparações entre normal e anormal”³⁵. (MENEZES, 2011, p. 24). É por meio da média que se efetivam condições de demarcar quem são os normais e os anormais, os capazes e os incapazes, os deficientes e os não-deficientes, e, assim, se estabelece, no espaço da escola, o “aluno padrão”. Com isso, além da efetivação de práticas para dispor os sujeitos nos espaços educacionais, a invenção da posição de aluno dentro de malhas discursivas educacionais torna-se uma estratégia produtiva.

³³ “A norma é um jogo dentro das normalidades diferenciais. O normal é o primeiro e a norma se deduz dele, ou se fixa e cumpre seu papel operativo a partir do estudo das normalidades”. (FOUCAULT, 2008b, p. 83).

³⁴ Segundo Veiga-Neto, “[...] é preciso ter sempre claro que as atribuições sustentam-se – pelo menos, minimamente – sobre uma materialidade que já estava ali, mas que só adquire sentido por intrincados processos sociolinguísticos de identificação, significação e atribuição. Assim, cada um não é nem simplesmente aquilo que se diz dele – ou o que se diz de si mesmo – nem simplesmente o que o constitui em sua materialidade. É no jogo entre esses dois polos – da representação e da concretude do ser – que se estabelece o sujeito, conforme nós o posicionamos e o compreendemos e conforme ele mesmo se posiciona e se compreende”. (VEIGA-NETO, 2009, p. 104).

³⁵ Pode-se compreender que a normalização disciplinar “demarca espaços a serem ocupados, controla o tempo em que os indivíduos realizam suas atividades, estabelece sequências e ordenações dessas atividades em função de objetivos precisos, conduzindo ao adestramento e ao controle permanentes. Como resultado dessa sequência de procedimentos, torna-se possível uma separação objetiva entre a atitude, o comportamento, o indivíduo ‘normais’ e a atitude, o comportamento, o indivíduo ‘anormais’. A referência para essa distinção entre o normal e o anormal é um ‘modelo ótimo’ (a norma), construído em função dos resultados pretendidos pela própria estratégia disciplinar [...]. A normalização operada pelos dispositivos de segurança da biopolítica consistirá no ajuste entre diferentes distribuições de normalidade, relativas a cada um dos aspectos que compõem a vida dos grupos humanos, de tal modo a fazer valer as distribuições “mais favoráveis” em relação àquelas que seriam “mais desfavoráveis”. Aqui, a norma surge como um jogo no interior de normalidades diferenciais inerentes aos fenômenos da vida biológica e, nesse sentido, será o critério para as diferentes racionalidades políticas e os diversos procedimentos técnicos pelos quais se dará o seu governo”. (FONSECA, 2009, s/p.).

Na esteira dessa produtividade, outro movimento em favor da disposição dos alunos com deficiência em espaços especializados apresenta-se na Lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961. Pela Lei nº 5.692 de 1971, fica disposto que “os alunos com deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados *deverão receber tratamento especial*”. (BRASIL, 1971, Art. 9º, grifos meus).

Portanto, no movimento de disposição da anormalidade em espaços específicos, constitui-se um aparato de tecnologias que investem na correção e na readequação do corpo anormal. Nesse processo, vejo desenvolver-se a modulação de condutas reguladas por regimes discursivos e práticas que posicionam as pessoas com deficiência em um espaço de regulação frente à organização social prevista pela racionalidade disciplinar. Os espaços de reclusão da anormalidade constituem-se como produtivas instituições de isolamento que, em suas técnicas de adestramento pela vigilância permanente, pelo treinamento de determinadas práticas e pela constituição de condutas aptas a determinadas tarefas, transformam a ineficiência da anormalidade em condutas proveitosas e menos perigosas à ordem social.

Com esta primeira parte desenvolvida, passo para a segunda parte da Tese, na qual conduzo a análise orientada pelo objetivo de compreender como, frente ao processo de efetivação do direito à escola comum, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação das condutas das pessoas com deficiência com vistas à sua participação e autonomia. Na sequência, desenvolvo o estudo com enfoque na análise e na problematização da política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas.

**SEGUNDA PARTE – O DIREITO À ESCOLA E O MOVIMENTO POLÍTICO
DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA – A MODULAÇÃO DE CONDUTAS
PARTICIPATIVAS**

No presente capítulo, tenho por finalidade aprofundar a problematização proposta na pesquisa, direcionando a análise para um dos objetivos, qual seja: compreender como, no processo de efetivação do direito à escola regular, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação das condutas de pessoas com deficiência. Na sequência, desenvolvo o estudo com enfoque na análise e na problematização da política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas.

2.1 O movimento político das pessoas com deficiência e o direito à escola comum

No panorama político e econômico da nação brasileira, o início da década de 1970 foi marcado pela euforia do “milagre econômico” que a classe média brasileira vivenciava e pelo terror militar e paramilitar desenvolvido pelo então presidente, o General Garrastazu Médici. A árdua arena desse período configura-se após ser decretado, no ano de 1968, o Ato Institucional 5 (AI-5), que, entre outras medidas, suspendeu os direitos políticos de qualquer cidadão brasileiro pelo prazo de 10 anos. A partir do AI-5, a população brasileira também vivenciou os anos de maior repressão política no país. Nesse cenário, com a suspensão dos direitos políticos, no que diz respeito aos direitos sociais e, dentre eles, à educação, verifica-se que, com a instituição da Lei nº 5.692 de 1971, as ações políticas se direcionam para a gradativa implantação de um ensino de segundo grau completamente profissionalizante.

A Lei de 1971 não rompeu de forma completa com a Lei nº. 4.024/61, uma vez que incorporou objetivos gerais do ensino já previstos em 1961. Entretanto, vale lembrar que a Lei de 1961 era o reflexo de princípios liberais “vivos na democracia dos anos de 1950, enquanto a Lei nº 5.692/71 refletia, em boa medida, os princípios da Ditadura Militar, verificados pela incorporação de determinações no sentido de uma racionalização perversa do trabalho escolar”. (GHIRALDELLI Jr., 1990, p. 124).

No que tange aos aspectos inerentes à educação das pessoas com deficiência, em 25 de maio de 1972, uma Portaria criou um grupo de trabalho que teve por incumbência reunir elementos para delinear políticas e ações de governo para a educação dos “excepcionais”, modo pelo qual eram denominadas as pessoas com deficiência na época. O grupo contou com a vinda ao país do especialista em educação especial James Gallagher. Frente ao trabalho desenvolvido pelo grupo sob a influência de Gallagher, foi organizado um relatório específico, o qual continha propostas para a estruturação da Educação Especial. Esse grupo de trabalho e o desenvolvimento do relatório contribuíram para a criação, no Ministério da

Educação e Cultura, pelo Decreto nº 72.425, de 03 de julho de 1973, do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com autonomia administrativa e financeira.

O CENESP foi criado durante o governo militar de Emílio Garrastazu Médici (1969-1974) e extinto durante o último governo militar, de João Baptista Figueiredo (1979-1985). O Centro Nacional de Educação Especial orientou suas ações políticas principalmente pela institucionalização dos serviços e espaços da Educação Especial, compreendendo que esse processo seria fundamental e preparatório para a inserção das pessoas com deficiência no espaço da escola comum.

A partir da criação do CENESP, as campanhas de Educação de Cegos, de Educação do Surdo Brasileiro e de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais foram extintas. Também ficou estabelecido que o CENESP teria por finalidade “promover, em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais” (BRASIL, 1973, Art. 1º). No Artigo 2º do Decreto, estabeleceu-se que a atuação do CENESP se daria com vistas a:

Proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta, para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade (BRASIL, 1973, Art. 2º).

Assim, com a criação do CENESP, considera-se que os investimentos na educação das pessoas com deficiência podem promover condições para sua progressiva participação social. Segundo Rebelo (2016, p. 69), “o CENESP organiza a Educação Especial, numa lógica gerencial-tecnocrática, mas intimamente atrelada ao modelo norte-americano de atendimento, ou melhor, ao que seus representantes indicavam como modelo ‘ideal’ a ser seguido”. Com efeito, esse é um movimento que passa a condicionar o sujeito com deficiência na posição de aluno. Entre a década de 1970 e meados da década de 1980, preconiza-se no contexto educacional a “institucionalização da Educação Especial no Brasil e o reconhecimento e a organização dos seus

atendimentos, uma vez que o governo federal passa a tratá-la no conjunto das demais políticas educacionais”. (REBELO, 2016, p. 70).

No decurso histórico que compreende desde a década de 1950 até a década de 1970, são fundadas importantes organizações associativas dirigidas e compostas por pessoas com deficiência. Essas iniciativas “visavam o auxílio mútuo e não possuíam objetivo político definido”. (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34). Entretanto, com o desenvolvimento dessas organizações associativas, há um movimento que se desenvolve além da ordem de auxílio, e as associações passam a constituir-se como importantes espaços onde se estabelecia a “convivência entre os pares, onde as dificuldades comuns poderiam ser reconhecidas e debatidas. Essa aproximação desencadeou um processo da ação política em prol de seus direitos humanos”. (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34).

O movimento de organizações associativas teve sua relevância no contexto nacional até o final da década de 1970, e, a partir de então, as pessoas com deficiência buscaram protagonizar, em nível nacional, ações políticas pela transformação de paradigmas sociais. A conjuntura desse período, ou seja, o regime militar, o movimento pela redemocratização brasileira e a promulgação do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD) pela ONU em 1981, configurou o contexto que possibilitou ao movimento político das pessoas com deficiência sair do anonimato e criar mecanismos de reivindicação da “igualdade de oportunidades e garantias de direitos”. (LANA-JÚNIOR, 2010, p. 34-35).

No cenário político nacional da década de 1970, marcado por violenta e repressiva intervenção militar, os direitos políticos dos cidadãos brasileiros foram suspensos, enquanto que os direitos civis e sociais permaneceram sob a tutela do Estado. No que se refere às políticas educacionais para as pessoas com deficiência, são desenvolvidas ações importantes para a integração e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços educacionais, em classes ou escolas especiais.

As ações voltadas para a integração das pessoas com deficiência estavam pautadas em práticas normalizadoras que objetivavam capacitar esses sujeitos para o convívio social. Nesse contexto, os processos de

normalização sugerem “práticas de correção, já que visam a alterar um determinado estado em que o sujeito vive, fazendo com que alcance ou se aproxime de certo padrão de conduta estabelecido.” (MORGENSTERN, 2016, p. 82). Em vista da integração, torna-se necessário “corrigir individualmente e, por sua vez, a correção das individualidades é operada por uma *norma*”. (MORGENSTERN, 2016, p. 82, grifo da autora).

Desse modo, o processo de integração remete à possibilidade de “religar as singularidades, homogeneizá-las e fazê-las convergir enquanto singularidades em função de um objetivo comum”. (LAZZARATO, 2006, p. 66). A normalização, como mola propulsora da integração, é um processo que pode estender-se tanto sobre o indivíduo, quanto sobre o coletivo. Sendo tomado como um caso da norma, o indivíduo a corrigir é submetido a um “processo de individualidade que, ao mesmo tempo em que o individualiza, torna-o comparável”. (LUNARDI, 2003, p. 110).

Na configuração de relações de poder voltadas para a normalização dos sujeitos e de suas subjetividades, pode-se compreender a integração como “uma operação que consiste em traçar uma linha de força geral que passa pelas forças e as fixa nas formas”. (LAZZARATO, 2006, p. 66). Entretanto, na atualização das relações de poder que visam à normalização, há também processos de diferenciação. Na esteira da normalização, as relações de poder constituem-se dentro de processos de individualização e de comparação, pois, pela lógica binária, é necessário capturar, codificar, mensurar e regular as singularidades.

Nesse processo, são feitos investimentos que possam aproximar os indivíduos o máximo possível de uma norma estabelecida por meio de um movimento de comparabilidade. Mediante a norma, desencadeia-se um processo que desigualiza, uma vez que a igualdade normativa só é efetivada quando as diferenças são definidas. Assim, entende-se que, “se a norma permite classificar, é porque ela estabelece classes de equivalência que, enquanto permite igualizar, também desigualiza”. (LUNARDI, 2003, p. 111).

Considerando a ordem nacional de integração das pessoas com deficiência, verifica-se que, em âmbito internacional, no ano de 1978, foi apresentado ao Parlamento do Reino Unido o *Relatório Warnock*. O Relatório

resultou da constituição de um primeiro comitê britânico, presidido por Mary Warnock, responsável por investigar e fazer recomendações relacionadas ao provimento de Educação Especial nas escolas britânicas. A partir dos resultados aferidos no Relatório, evidenciou-se que um grande contingente de crianças em sua trajetória escolar apresentava alguma necessidade educacional especial. A partir dessa constatação, surge a expressão *Necessidades Educativas Especiais* (NEE), posteriormente redefinida na Declaração de Salamanca (1994).

No Relatório, foram apresentadas recomendações pertinentes ao desenvolvimento dos alunos, dentre elas, a de que a provisão de educação especial fosse vista mais como “adicional e suplementar” do que “separada e alternativa” ao ensino comum. Por meio desse documento, observou-se que, para grande parte dos alunos que apresentam alguma necessidade educacional especial, as atividades adicionais e suplementares devem transcorrer na sala de aula comum e, quando necessário, contar com o apoio de outros especialistas.

Apesar de um processo gradual de expansão de entidades, associações e espaços voltados às demandas das pessoas com deficiência no país, o movimento político desses sujeitos passa a fazer-se mais expressivo a partir de uma iniciativa internacional. Em 1979, a Organização das Nações Unidas (ONU) instituiu o ano de 1980 como Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), com o lema *participação plena em igualdade de condições*. Com o Ano Internacional das Pessoas com Deficiência, elas passaram a figurar no centro das discussões políticas e educacionais em quase todo o mundo, inclusive no Brasil. O AIPD teve como objetivos principais:

Ajudar os deficientes no seu ajustamento físico e psicossocial na sociedade; promover todos os esforços, nacionais e internacionais, para proporcionar aos deficientes assistência adequada, *treinamento*, cuidadosa orientação, *oportunidades para trabalho compatível e assegurar a sua plena integração na sociedade*; estimular projetos de estudo e pesquisa, visando à participação prática e efetiva das pessoas com deficiência nas atividades da vida diária, melhorando as condições de acesso aos edifícios públicos e sistemas de transportes; educar e informar o público sobre *o direito de as pessoas deficientes participarem e contribuírem nos vários aspectos da vida econômica, social e política* e promover medidas eficazes para a prevenção de deficiências e para a reabilitação das pessoas com deficiência. (ONU, 1981, s/p, grifos meus).

No que se refere aos aspectos paradigmáticos, a década de 1980 marca o deslocamento das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da Assistência Social para o campo dos Direitos Humanos. Com esse deslocamento, o movimento político das pessoas com deficiência, ao situar suas reivindicações e lutas no contexto dos Direitos Humanos, demarca a luta pela igualdade de oportunidades. Com vistas a atenuar os discursos estereotipados que rotulam e posicionam as pessoas com deficiência no lugar de inutilidade, incapacidade, inaptidão e fardo social, o movimento político das pessoas com deficiência – como reflexo do Ano Internacional da Pessoa com Deficiência – passa a denominar esse conjunto populacional de pessoas deficientes.

Segundo Morgenstern (2016), é apenas na década de 1980 que podemos observar a consolidação de ações atentas à “necessidade de renovação escolar, a qual colocava a criança como centro das práticas educativas, entendendo-a como indivíduo livre e ativo em seu desenvolvimento”. (2016, p. 81). Por meio da configuração de racionalidade liberal, a autora destaca que “a liberdade é considerada princípio fundamental da educação e deve ser buscada junto ao atendimento das necessidades das crianças”. (MORGENSTERN, 2016, p. 81). Nessa racionalidade, as práticas educativas são moldadas pelo viés da psicologização, voltando a atenção principalmente às diferenças e aos processos individuais de aprendizagem. (MORGENSTERN, 2016).

Pela necessidade crescente de democratização dos espaços de ação social e de participação da população nas decisões políticas, entre o final da década de 1970 e o início da década de 1980, o país vivencia uma conjuntura social e econômica que colabora para o processo político orientado à redemocratização. Nesse movimento, a instalação da Assembleia Nacional Constituinte contribuiu para a possibilidade de se estabelecer outra ordem social, em bases renovadas. Um dos matizes dessas novas bases encontra potência na articulação dos movimentos sociais, que imprimem na Carta Constitucional um viés relevante aos direitos sociais e,

sequencialmente, reiteram a importância de o Estado comprometer-se junto às políticas públicas.

Após 21 anos de regime militar, a abertura política brasileira percorre o governo de Ernesto Geisel (1974-1979), João Figueiredo (1979-1985) e efetiva-se pela eleição indireta de Tancredo Neves, falecido pouco antes de sua posse. Nesse contexto, José Sarney assumiu o governo (1985-1989), e as relações do Estado brasileiro com as organizações de e para pessoas com deficiência teve mudanças importantes.

No processo político de redemocratização da sociedade brasileira, o presidente José Sarney institui o Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial, pelo Decreto nº 91.872, de 04 de novembro de 1985. Esse Comitê é responsável por “traçar política de ação conjunta visando ao aprimoramento da educação especial e à integração das pessoas portadoras de deficiência, de problemas de conduta e superdotadas”. (BRASIL, 1985, Art. 1º). As finalidades do Comitê são:

Promover a realização de diagnósticos e análises da situação atual para estabelecer prioridades; Propor em articulação com as Secretarias estaduais e municipais de educação e setores públicos e privados da sociedade, medidas com vistas a conscientizá-la da obrigação de assumirem suas parcelas de responsabilidade na integração das pessoas portadoras de deficiências, de problemas de conduta e superdotadas; Proceder à análise dos recursos existentes e propor meios que assegurem a viabilidade econômica da política de ação conjunta; Propor meios para a elaboração de instrumentos que assegurem prioridade à prevenção de deficiências; *Propor medidas que promovam a universalização do atendimento, mediante interiorização dos serviços, simplificação de métodos e processos e integração dos deficientes e superdotados; Propor medidas para a absorção dessas pessoas no mercado de trabalho.* (BRASIL, 1985, Art. 3º, grifos meus).

O movimento de redemocratização do país destaca “a participação popular na gestão ao fundar as bases para a introdução de algumas experiências que contribuíram para a ampliação da esfera pública no país”. (LASTA, 2015, p. 65). A partir dessa ênfase, as demandas da população são retomadas, analisadas, debatidas pelo coletivo. “Esses espaços [de participação dos movimentos políticos na gestão pública], além de possibilitarem o exercício do controle público sobre a ação governamental,

também tornam públicos os interesses dos que os compõem”. (LASTA, 2015, p. 65).

Com isso, verifica-se um movimento de inflexão gradativo nas ações ministeriais em prol de uma política que visava à integração escolar do aluno com deficiência. As práticas compreendidas “como integracionistas ou integradoras emergem buscando fazer com que aqueles representados como excluídos ou diferentes sejam investidos de práticas normalizadoras, que os capacitem ao convívio com os demais”. (MORGENSTERN, 2016, p. 82). O Decreto Federal nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986, vem então reconfigurar o CENESP em Secretaria de Educação Especial (SESPE), que permaneceu como SESPE até 15 de março de 1990. A partir desse momento, pelo Decreto nº 99.678, de 08 de novembro de 1990, as atribuições da SESPE passaram para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB), como uma Coordenação do Departamento de Educação Supletiva e Especial do Ministério da Educação.

A articulação do campo da Educação Especial com a educação básica, compondo a mesma pasta, permite compreender uma singular inflexão para a superação dos processos dicotômicos que posicionam em diferentes polos o ensino regular e o especializado. Para Mazzotta, a localização da Educação Especial junto aos demais órgãos centrais da administração do ensino faz com que ela deixe de “ser objeto de um órgão autônomo em relação aos níveis e demais modalidades de ensino”. (MAZZOTA, 2011, p. 81).

O movimento político das pessoas com deficiência no Brasil se fortalece consideravelmente após o regime ditatorial militar (1964-1985), no contexto histórico da redemocratização do país. Esse movimento contou com a luta de ativistas de movimentos sociais e políticos, tendo a participação das próprias pessoas com deficiência, suas famílias e profissionais que trabalhavam com educação e reabilitação para reivindicar seus direitos e romper com algumas estruturas e políticas nas diversas esferas.

As modificações ocorridas no processo de redemocratização abrangeram várias ações relevantes, como reativação e expansão dos movimentos sociais de diversos setores da sociedade brasileira – entre os quais, trabalhadores, moradores de bairros populares, mulheres, negros,

homossexuais, pessoas com deficiência –, que se organizaram para construir novas formas de ação coletiva e lutar por seus direitos. No governo, houve a criação ou reestruturação de órgãos públicos, que “passaram a ser responsáveis pela formulação, implantação ou acompanhamento de políticas orientadas para as pessoas com deficiência”. (BRITO, 2013, p. 89). Também há a “abertura de instâncias de representação política de entidades desse segmento social nos vários níveis do aparelho estatal”. (BRITO, 2013, p. 89). A partir dessa estruturação, as pessoas com deficiência passaram a contar com representantes nas estruturas estatais, buscando, com isso, assegurar a efetivação de suas conquistas e reivindicar medidas relevantes em termos de questões identitárias, culturais e educacionais.

As organizações que emergiram nesse momento tinham um caráter político que defendia a ideia de que assegurar os direitos a todas as pessoas com deficiência era requisito necessário para que pudessem participar plenamente da vida social em igualdade de condições com as demais pessoas. Lanna Júnior (2010) afirma que muitas lideranças do movimento social das pessoas com deficiência acreditam que foi por meio dessas organizações e ações que as pessoas com deficiência no Brasil foram, durante os anos seguintes, sendo reconhecidas e aceitas como sujeitos de direitos, rompendo com o habitual discurso do assistencialismo e da pena.

Na ordem das práticas de integração escolar, as ações desenvolvidas para o corpo do anormal estavam “focadas no âmbito de uma ortopedia corporal, que considerava os indivíduos em suas particularidades e visava a incluí-los pela inserção e circulação no espaço social”. (MORGENSTERN, 2016, p. 83). A autora destaca que, no movimento político voltado à integração das pessoas com deficiência, a correção individual, a adaptação e o enquadramento são essenciais para que se organize o ajuste de cada sujeito às condições previamente estabelecidas. O desenvolvimento de práticas de normalização dos corpos anteriormente excluídos possibilita que as pessoas com deficiência sejam aproximadas de um padrão demarcado por um processo de igualização realizado pela norma. Nesse movimento de igualização, a partir de processos de integração das pessoas com deficiência,

o indivíduo é comparado com outro, pois a igualdade normativa apenas é efetivada quando as diferenças são definidas.

A partir de uma perspectiva de governamentalidade democrática, conforme já abordado na introdução desta Tese, o processo de normalização dos sujeitos excluídos ganha determinada centralidade na arena política brasileira. Compreendo que o movimento de inserção das pessoas com deficiência em espaços específicos voltados, dentre outras coisas, para a correção de seus corpos, se torna um fator produtivo para as ações que objetivam garantir o direito à cidadania. Pelo texto da Constituição Federal de 1988, inspirada na lógica de Estado de Bem-Estar Social, verifica-se uma inclinação à garantia de direitos e de condições dignas de vida para a população. O estabelecimento da cidadania reflete a necessidade do desenvolvimento de ações que promovam condições ao sujeito para uma vida em sociedade, a partir de circunstâncias igualitárias a todos.

Na seção que segue, a análise volta-se para as políticas educacionais desenvolvidas durante a última década do século XX, que visam a promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência. O movimento educacional na década de 1990 configura elementos relevantes às condições de possibilidade da emergência da inclusão escolar no Brasil.

2.2 A inclusão escolar na política educacional brasileira

Na primeira metade da década de 1990, a sociedade brasileira encontra-se sob o “espírito” da recém-proclamada Constituição Federal (1988). Tal condição pautou-se na reafirmação da cidadania, que influenciou consideravelmente a formulação dos direitos sociais, a legislação e as políticas educacionais. A Carta Constitucional de 1988, em seu Artigo 6º, reconhece como direitos sociais: a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância e a assistência aos desamparados. (BRASIL, 1988).

A característica central do país no início da década está pautada em dois movimentos: “o desejo de implementação dos direitos sociais recém-conquistados e a defesa de um novo projeto político-econômico para o

Brasil”. (ARELARO, 2003, p. 15). Nesse projeto, o país organiza-se a partir de uma lógica econômica de ordem neoliberal que se caracteriza:

pela presença simultânea de um Estado forte e de um Estado mínimo; pela presença imanente do Estado e do mercado; pelos investimentos globais em programas nacionais; pela ampliação das expectativas individuais e incentivo governamental ao consumo; pelo direcionamento da educação por princípios de concorrência e empresariamento de si mesmo; pela ampliação da assistência e, ao mesmo tempo, diminuição de recursos na previdência; pela privatização do público; pelo incentivo ao individualismo; pelos muitos movimentos de resistência ao próprio neoliberalismo sendo incorporados e capturados pelas práticas neoliberais; e pelo uso descaracterizado, indiscriminado e binário das palavras exclusão e inclusão. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 43).

Como o país apresentava-se entre as nove nações mundiais com a maior taxa de analfabetismo, algumas ações relevantes marcam a década de 1990 no que diz respeito às questões educacionais. Um desses movimentos está na articulação com agências internacionais, dentre elas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Em parte, essa articulação efetiva-se pela participação do Brasil na Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia. Como documento referência da Conferência, foi elaborada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. (UNESCO, 1990). O documento estabelece que “a educação, embora não seja condição suficiente, é de importância fundamental para o progresso pessoal e social”. (UNESCO, 1990, p. 2).

Em 15 de março de 1990, Fernando Collor de Mello inicia seu mandato como Presidente da República, tendo como plataforma de governo “um projeto de caráter neoliberal, traduzindo o ‘sentimento nacional’ de urgência de reformas do Estado para colocar o País na era da modernidade”. (ARELARO, 2003, p.15-16). Para Carvalho, o presidente Fernando Collor “adotou de início medidas radicais e ambiciosas para acabar com a inflação, reduzir o número de funcionários públicos, vender empresas estatais e abrir a economia ao mercado externo”. (CARVALHO, 2001, p. 204).

A necessidade de reformas do Estado para projetar a nação brasileira na era do desenvolvimento encontra-se alinhada à lógica que se potencializa a partir da década de 1990, ou seja, a centralidade do empreendedorismo pela tônica de um capitalismo flexível. Com isso, o “sujeito empresário de si mesmo – a educação como investimento, a Teoria do Capital Humano³⁶ passa a ser um modo de ser e de estar no mundo, questões que estão diretamente ligadas com o capitalismo flexível”. (KLAUS, 2011, p. 105). Com a recente promulgação da Carta Constitucional de 1988 – que demarca, como centralidade, a preocupação com a garantia dos direitos do cidadão –, observa-se a nação brasileira encaminhando-se para ajustes em relação a diversos aspectos da população. Dentre estes, no que se refere aos direitos sociais, a Carta Constitucional fixou “em um salário mínimo o limite inferior para as aposentadorias e pensões e ordenou o pagamento de pensão de um salário mínimo a todos os deficientes físicos”. (CARVALHO, 2001, p. 206).

Na Constituição Federal de 1988, foram incorporados os objetivos atribuídos ao ensino de 1º e 2º graus pela Lei nº 5.692/71. Enquanto regimento e organograma educacional, ficou instituído que

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, Art. 205).

O ensino obrigatório passou a ser ofertado à população brasileira tendo por base os princípios de:

Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; gestão democrática do ensino público, na forma de lei e garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988, Art. 206).

³⁶ Theodore Schultz (2007), economista da Escola de Chicago, desenvolve a Teoria do Capital Humano no período que engloba o final da década de 1950 e o início da década de 1960. Para o autor, as habilidades e capacidades humanas, em seu conjunto, constituem uma forma de capital. Assim, tanto o indivíduo quanto o capital estão implicados, uma vez que os talentos e as aptidões de cada indivíduo constituem seu próprio capital. Para López-Ruiz, “o humano, um conjunto de capacidades, destrezas e aptidões próprias dos homens, adquire valor de mercado e se apresenta como forma de capital”. (LÓPEZ-RUIZ, 2007, p. 18).

Portanto, conforme estabelecido na Carta Constitucional de 1988, cabe ao Estado garantir o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em idade própria; efetivar a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio; *promover o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência*, preferencialmente na rede oficial de ensino; garantir o acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um, e ofertar o atendimento ao educando, no ensino fundamental, mediante programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988, Art. 208).

A educação brasileira, na década de 1990, “mostrou uma série de preocupações, dentre elas, as que se referiam ao Ensino Básico, eleito naquele momento como um dos principais problemas a enfrentar”. (RECH, 2015, p. 70). A primeira metade da referida década marca um movimento político de investimentos em ações que visavam à universalização e ao aperfeiçoamento do ensino por se compreender que a educação era parte fundamental no desenvolvimento econômico do país.

Durante o governo de Fernando Collor, os organismos internacionais (Banco Mundial, UNICEF e UNESCO) pressionaram as ações governamentais para que se efetivasse o compromisso com a melhoria dos índices educacionais. O panorama educacional brasileiro, principalmente no que tange ao Ensino Fundamental, passou a ter um enfoque específico, uma vez que, além de “ser um fator decisivo para a cidadania”. (CARVALHO, 2001, p. 206), é elemento central do desenvolvimento do Estado. Assim, “o analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 25,4% em 1980 para 14,7% em 1996” (CARVALHO, 2001, p. 206), e também “a escolarização da população de sete a 14 anos subiu de 80% em 1980 para 97% em 2000”. (CARVALHO, 2001, p. 206).

O país inicia, então, o Programa *Educação para Todos*, em decorrência da participação do Brasil na *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* e do recebimento de empréstimos internacionais. Com esse investimento, o país estrutura as políticas sociais, dentre elas, as relacionadas à Educação, com base na racionalidade política em curso mundialmente. As intervenções

governamentais desse período focam na efetivação dos direitos sociais, e o desenvolvimento de capital humano apresenta-se “como o alvo de investimentos, principalmente de investimentos educacionais, que agora aparecem condicionados aos programas sociais e às estratégias de transferência de renda à população carente”. (LOCKMANN, 2013, p. 283).

Com o desenvolvimento econômico do país, “o educacional assume um papel chave, porque é por meio desse que as ações de intervenção sobre o social se desenvolvem e conseguimos investir em capitais humanos modificados”. (LOCKMANN, 2013, p. 283). Desse modo, pela regra do jogo neoliberal, em que ninguém pode ser excluído, os investimentos no desenvolvimento do capital humano das pessoas, em suas habilidades e competências, caracterizam a centralidade das políticas educacionais na configuração social contemporânea.

Como forma de legitimar o que está disposto no Artigo 208 da Carta Constitucional, principalmente no que tange ao atendimento especializado às pessoas com deficiência, em novembro de 1992, a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi recriada e estruturada no Ministério da Educação (MEC). Assim, o MEC marcou o ano de 1993 como o período de retomada da Educação Especial, e, com isso, as ações e programas desse campo passaram a ser promovidos de forma mais acentuada.

Um dos movimentos relevantes desse período foi o de criação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE). As discussões para a criação dessa Política iniciaram-se ainda no ano de 1993 e foram finalizadas em forma de documento oficial e de abrangência nacional em 1994. Esse documento resulta de amplos debates, que envolveram o governo e a sociedade civil. Considero que todo esse investimento no desenvolvimento de ações e de espaços para a promoção de uma educação de qualidade às pessoas com deficiência é reflexo daquilo que foi preconizado na Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Na Declaração, fica estabelecido que:

4. *Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos - os pobres; os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais, os nômades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e lingüísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos*

submetidos a um regime de ocupação - não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

5. As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. *É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.* (UNESCO, 1990, p. 3, grifos meus).

Em 1994, outro movimento de ordem internacional, atrelado à UNESCO, “promoveu e estabeleceu as condições que possibilitaram a legitimidade da PNEE em todo o território nacional”. (LUNARDI, 2003, p. 39). Esse movimento resultou na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca, na Espanha, contando com a representação de 92 governos e 25 ONGs, que aprovaram a Declaração de Salamanca.

A Declaração, como resultado da Conferência, constituiu-se, no nível nacional, em um ponto crucial para as ações da Educação Especial e a participação da SEESP na formulação do Plano Decenal de Educação para Todos, uma vez que se pautou no “princípio da integração e no reconhecimento da necessidade de ação para conseguir ‘escolas para todos’, isto é, instituições que incluam todo mundo, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. (ONU, 1994, p. 05).

A partir desse movimento de ordem internacional que teve implicações significativas nas políticas e documentos nacionais, o Ministério da Educação traçou a meta de investir em uma educação básica de qualidade para todos e, para isso, potencializou a implementação da Política de Educação Especial em todo o território, objetivando expandir e melhorar as ações da Educação Especial, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 2000). Em 1995, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), fica demarcada como ação de seu governo a necessidade da reforma do Estado.

Nessa conjuntura, foram preconizados dois outros movimentos políticos relevantes para a educação brasileira: a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394/96, e a

elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares (1998)³⁷.

Na segunda década de 1990, materiais informativos produzidos pelo Ministério da Educação por meio da SEESP, como a *Revista Integração*, com dados estatísticos, concepções e termos em referência a essas pessoas e seus direitos, foram distribuídos gratuitamente e em larga escala em vários estados, com financiamento da ONU. O objetivo desses materiais era “conscientizar”³⁸ e mobilizar para o tema em todo o território brasileiro, dando condições para emergir o movimento político das pessoas com deficiência, que passou a articular diversas ações para reivindicação de direitos em relação aos poderes do Estado.

Por meio desses documentos, a Educação Especial passou a ser revista e inscrita como parte da educação geral. Esses dois documentos colaboraram para o redirecionamento da “ação educativa compromissada com a formação de cidadãos críticos e sujeitos no processo de construção da história de seu país e garantiram a consolidação da ação política para o alunado com necessidades educativas especiais”. (LUNARDI, 2003, p. 41). A LDB nº 9.394/96, no Capítulo V, enfatiza a orientação de ações a serem desenvolvidas para os alunos com deficiência. É estabelecido, na Lei, o compromisso do poder público em efetivar e ampliar a proposta da escola inclusiva no país.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL, 1996, Art. 60).

No contexto dessa diretriz, vários documentos e ações passam a ser desenvolvidos em consonância com a promoção da escola inclusiva, como a formação de professores, a organização dos serviços da educação especial na escola comum e a reorganização dos locais de atendimento em educação

³⁷ A discussão e análise acerca desses documentos serão desenvolvidas na seção seguinte: A inclusão como direito e como imperativo de Estado.

³⁸ Essa conscientização era parte de uma racionalidade que entendia a deficiência a partir de regimes discursivos pautados em um viés clínico. Assim, buscava-se divulgar informações sobre: a prevenção, os sinais, as características de cada deficiência

especial voltados para os alunos incluídos. São ações que contribuem na promoção da inclusão “como uma prática obrigatória (não mais preferencial) e não-negociável”. (MENEZES, 2011, p. 53). Nesse viés, a inclusão toma contornos específicos a partir de uma racionalidade que desloca a normalização disciplinar para uma normalização da seguridade, no enfoque de “normalizar a conduta de coletivos expressa em índices e, assim, regular os riscos fazendo prevalecer uma lógica de segurança”. (MORGENSTERN, 2016, p. 83-84).

Pode-se compreender a normalização das condutas inscrita naquilo que denomino de modulação, pois, no viés da política de inclusão das pessoas com deficiência, não são desenvolvidas estratégias para uma participação igualitária, mas a promoção da circulação em diferentes gradientes da in/exclusão. Dito de outro modo, pelo viés da inclusão, pensada como um dispositivo de segurança, o gerenciamento da população alastra-se aos níveis de participação e de circulação, objetivando controlar os fluxos, e assim as condutas podem ser controladas, moduladas, reconfiguradas a partir de um determinado fim. Logo, quando a ênfase da inclusão está voltada para a modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes, as práticas, em específico aquelas que visam a fomentar e ampliar as parcerias entre escola, Estado e mercado, direcionam-se para “atingir a conduta de cada indivíduo, de modo que cada um deseje estar em constante fluxo e sair de determinadas posições”. (RECH, 2015, p. 166).

O princípio balizador da política de inclusão encontra-se em investimentos graduais para que a totalidade dos indivíduos, mesmo que posicionados em níveis e condições de participação diferenciados, possa estar ativa e incluída nas redes sociais e no contexto econômico. Sendo assim, a inclusão acaba constituindo-se na

própria estratégia de Estado que irá promover outras condições de vida, de participação, de trabalho, de saúde e de aprendizagem para ‘todos’ que tiverem ‘força de vontade’ de produzir e de lutar para serem diferentes e para participarem de outras formas de uma ‘outra’ vida. Insisto: terem uma outra vida e não a mesma vida que outros. (LOPES, 2015, p. 299).

Em 1997, tendo por base a Política Nacional de Educação Especial e a Declaração de Salamanca, que apontam para as escolas comuns, de filosofia integracionista, como os espaços que “constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos” (ONU, 1994, p. 01), o Ministério da Educação redimensiona o princípio filosófico e político da inclusão. Pelo prisma da inclusão, que visa ao “respeito à diversidade”, preconiza-se a individualidade no ensino. Conforme promulgado na Declaração de Salamanca, as “pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas comuns, que deverão integrá-las numa pedagogia centrada na criança, capaz de atender a essas necessidades”. (ONU, 1994, p. 5). Com efeito, a partir da lógica de uma sociedade que se orienta para a gestão da vida da população, as práticas de condução das condutas não se orientam mais para “discipliná-las em um espaço fechado, mas de modulá-las em um espaço aberto”. (LAZZARATO, 2006, p. 72).

No cenário que estava sendo constituído no final da década de 1990 para a efetivação de uma política nacional voltada à inclusão das pessoas com deficiência, a escola passou a ser entendida, cada vez mais, como “o espaço de afirmação da ‘diversidade’; logo, avolumam-se *slogans* como os da ‘Educação para Todos’ e/ou ‘Escola Inclusiva’, e esta passa a ser vista como um ganho político na luta pelos direitos humanos e sociais”. (LUNARDI, 2003, p. 43). Fundamentada na luta pelos direitos humanos e sociais, a “Educação para Todos” é potencializada quando, em 2001, são promulgadas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Conforme previsto na Resolução,

os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando condições necessárias para uma educação de qualidade para todos. (BRASIL, 2001, s/p).

A partir desse enfoque, a modulação das condutas das pessoas com deficiência adentra na arena que alinha estratégias específicas de

potencialização das condições de vida e de participação dos sujeitos nos diferentes espaços. São ativadas tecnologias que não mais almejam investir em instituições de assistência, mas na seguridade social, ou seja, na gestão da vida da população mediante “políticas públicas que garantam, por meio do desenvolvimento de capacidades e habilidades dos sujeitos, o exercício da autonomia, da cidadania e da independência pessoal”. (LOCKMANN, 2013, p. 136).

Com a eleição, em 2002, de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010) para presidente, chega ao poder um partido historicamente caracterizado como de esquerda, que propõe um “pacto social” de mudanças, com o entrelaçamento entre “o trabalho e o capital produtivo”. (SILVA, 2003, p. 05). Na agenda política, observa-se, principalmente no segundo mandato do presidente Lula, as questões educacionais sendo articuladas ao setor privado, em vista da almejada qualidade na educação. Segundo análise de Rebelo, a inclinação para o setor privado e o capital

avançou no segundo governo de Lula a níveis superiores, a partir da definição de que o principal interlocutor do governo em matéria educacional seria o empresário organizado no movimento “Compromisso Todos pela Educação”. (REBELO, 2016, p. 118).

Esse movimento, que abrange iniciativas da sociedade civil e convoca todos os setores sociais, em 2007, incorpora a agenda empresarial por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). O Plano de Desenvolvimento da Educação englobou, em 2007, uma série de programas com foco no atendimento das pessoas com deficiência, dentre eles: Escola Acessível, Benefício de Prestação Continuada (BPC) na Escola e Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.

A inclusão vem a se fortalecer ainda mais no solo das políticas nacionais ao integrar os Planos Plurianuais (PPA), organizados de distintos modos para cada mandato de Lula. O primeiro PPA (2004-2007) tem como título *Orientações estratégicas do governo. Um Brasil para Todos: crescimento sustentável, emprego e inclusão social*. Em seu segundo mandato, Lula desenvolve o PPA (2008-2011) sob o enfoque *Desenvolvimento com inclusão social e educação de qualidade*. Nesses Planos, a educação é compreendida

como principal articuladora na promoção da inclusão social, na minimização das desigualdades e no desenvolvimento econômico do país.

Já em 2003, é lançado o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade. Este se constitui como referência nas ações voltadas à política de educação inclusiva, pois objetiva promover a formação de gestores e de educadores com vistas à efetivação da educação inclusiva em todos os espaços educacionais. O princípio norteador do Programa está em garantir, para os alunos com necessidades educacionais especiais, o acesso e a sua permanência nas escolas regulares.

Para tal, são considerados alunos com necessidades educacionais especiais aqueles que, no percurso educacional, apresentam dificuldades no desenvolvimento vinculadas a uma causa orgânica específica, como as relacionadas a deficiências; dificuldades de comunicação e sinalização, necessitando de linguagens ou códigos aplicáveis; altas habilidades ou superdotação. Frente ao estabelecido nas Diretrizes, a inclusão escolar prevê a reestruturação dos espaços escolares para que possam ser organizados como ambientes democráticos onde todos sejam instruídos sem qualquer distinção. Como uma ordem discursiva a ser potencialmente disseminada, a inclusão escolar instaura-se pela “possibilidade de superação das práticas segregadoras, argumento a partir do qual o Estado tem produzido o convencimento e assujeitamento dos indivíduos quanto à inquestionabilidade das ações de inclusão escolar”. (MENEZES, 2011, p. 54).

Por meio do Programa de Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, é estabelecida a designação da sala de recursos como *multifuncional*. (REBELO, 2016). A sala compreende

[...] um espaço organizado com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento às necessidades educacionais especiais. No atendimento, é fundamental que o professor considere as diferentes áreas do conhecimento, os aspectos relacionados ao estágio de desenvolvimento cognitivo dos alunos, o nível de escolaridade, os recursos específicos para sua aprendizagem e as atividades de complementação e suplementação curricular.

A denominação sala de recursos multifuncionais se refere ao entendimento de que esse espaço pode ser utilizado para o atendimento das diversas necessidades educacionais especiais e para desenvolvimento das diferentes complementações ou suplementações curriculares. Uma mesma sala de recursos,

organizada com diferentes equipamentos e materiais, pode atender, conforme cronograma e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras necessidades educacionais especiais. (ALVES et al., 2006, p. 14).

Passados seis anos da publicação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em 2008, período do segundo mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010), é publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Esta reafirma o compromisso do governo brasileiro na efetivação da escola inclusiva e fortalece o “direito de todos os alunos pertencerem a uma mesma escola, de estarem juntos aprendendo e participando sem nenhum tipo de discriminação”. (BRASIL, 2008, p. 3).

Com o objetivo de “assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 3), a Política apresenta-se como um “regime de verdade para orientar as práticas da escola comum, o que a constitui num imperativo que coloca o financiamento de recursos físicos, didáticos e de acessibilidade junto com a formação, como caminho para esta implementação”. (POSSA; NAUJORKS, 2013, p. 321). A partir das ações do Estado em favor da política de inclusão, que visa à condução das condutas das pessoas com deficiência, dispositivos biopolíticos são postos em operação no intuito de governá-las de maneira econômica e abrangente. Assim, a inclusão escolar das pessoas com deficiência

Pode resultar na diminuição dos esforços empenhados pelo Estado no seu governmentamento. Na escola dita inclusiva, cada sujeito (aluno, professor, família) que nela atua é responsabilizado pelo bom desempenho do aluno com deficiência, e todos precisam se ocupar de seu desenvolvimento, além dele mesmo. (MENEZES, 2011, p. 54-55).

Com o imperativo da escola inclusiva, em 30 de março de 2007, foi publicada a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU), em Nova York. No Brasil, a Convenção foi promulgada pelo Decreto nº 6.949, de 25 de julho de 2009. Esse documento visa a garantir o monitoramento e o cumprimento das obrigações do Estado quanto às conquistas históricas da sociedade mundial, principalmente com o desafio

vencido pelos 24,5 milhões de brasileiras e brasileiros com deficiência. A Convenção é composta por 50 artigos que abordam os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais das pessoas com deficiência. Conforme previsto pela Convenção, “se não houver acessibilidade, significa que há discriminação, condenável do ponto de vista moral e ético e punível na forma da lei”. (BRASIL, 2009, s/p). Assim, no viés de uma política de educação inclusiva, cabe aos Estados-Partes garantir que essa política seja desenvolvida a partir dos seguintes preceitos:

As pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino fundamental gratuito e compulsório, sob alegação de deficiência;

As pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem. (ONU, 2006, Art. 24).

O objetivo central da Convenção é assegurar que a cidadania das pessoas com deficiência seja efetivada em todos os espaços. Nesse panorama, a Convenção “surgiu para promover, defender e garantir condições de vida com dignidade e a emancipação dos cidadãos e cidadãs do mundo que apresentam alguma deficiência”. (BRASIL, 2009, s/p). Para tal, entre os princípios, estão o respeito pela dignidade inerente e a independência da pessoa, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas, e a autonomia individual, a não-discriminação, a plena e efetiva participação e inclusão na sociedade, o respeito pela diferença, a igualdade de oportunidades, a acessibilidade, a igualdade entre o homem e a mulher e o respeito pelas capacidades em desenvolvimento de crianças com deficiência. (BRASIL, 2009).

Em 2011, pelo Decreto nº 7.480, de 16 de maio, o Ministério da Educação extinguiu a Secretaria de Educação Especial (SEESP), e os assuntos de sua competência foram remanejados para a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Em 2 de março de 2012, o Decreto nº 7.690 revoga o decreto anterior e introduz poucas alterações na Secadi. Assim, a Secadi passa a ser organizada, enquanto Secretaria, a partir da reestruturação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que incorpora em suas

atribuições questões relacionadas à política de inclusão escolar. Com essa nova configuração, a Secadi passa a atuar em articulação com os sistemas de ensino e é responsável pela implementação de políticas educacionais nas áreas de alfabetização e educação de jovens e adultos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação especial, do campo, escolar indígena, quilombola e educação para as relações étnico-raciais.

Portanto, a Secadi é uma secretaria que tem por objetivo contribuir no desenvolvimento da inclusão nos diferentes sistemas de ensino. Para tal, orienta-se para a valorização das diferenças e da diversidade, possibilitando ambientes educacionais inclusivos a partir do que se estabelece como prerrogativa dos direitos humanos. Cabe-lhe, assim, a efetivação das políticas públicas transversais e intersetoriais no viés da inclusão escolar de todos.

Nas ações que vem sendo fomentadas e desenvolvidas com o apoio da Secadi, objetivando o respeito e a valorização das diferenças individuais, a inflexão da política de inclusão escolar em curso na sociedade brasileira, tem posicionado o indivíduo como elemento central nos Programas e na legislação. Na era dos direitos, a centralidade das práticas está no desenvolvimento das aptidões e capacidades de cada indivíduo.

O direito à escola comum para as pessoas com deficiência, como um movimento de respeito pela diferença e de não-discriminação, tem se alinhado à lógica econômica neoliberal, em que o importante é “criar e conservar o interesse em cada um em particular, para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado.” (LOPES, 2009, p. 109). Cabe fazer com que todos participem, sejam ativos e, de alguma forma, se mantenham inseridos nas malhas do jogo econômico.

Na configuração política da inclusão escolar das pessoas com deficiência, desenvolvo, na última parte deste trabalho, a possibilidade de pensarmos a inclusão escolar como um governo da vida pela modulação. Nesse sentido, a inclusão escolar, por um lado, condiciona o indivíduo a certo nível de participação e, por outro, possibilita que ele tenha motivações suficientes para investir em seus potenciais, habilidades e competências. Assim, passo a compreender que os processos de in/exclusão não são um

problema porque não está em jogo a extinção da exclusão, mas o seu abrandamento. Os processos de in/exclusão, na arena da governamentalidade neoliberal, são uma condição inevitável na modulação de condutas aprendizes, autônomas, flexíveis e participativas. No próximo capítulo, desenvolvo a noção de modulação a partir da configuração de uma sociedade de aprendizagem.

TERCEIRA PARTE – A SOCIEDADE DE APRENDIZAGEM E A MODULAÇÃO DE CONDUTAS PARTICIPATIVAS, AUTÔNOMAS, FLEXÍVEIS E APRENDIZES

Nesta terceira parte da Tese, tenho por finalidade aprofundar a problematização proposta na pesquisa, direcionando a discussão para dois de seus objetivos. O primeiro é problematizar a política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas, conforme abordado anteriormente. Nesse movimento, entendo a governamentalidade como uma forma de exercício de poder político e ético que constitui modos específicos de vida em uma sociedade orientada pelo investimento permanente no desenvolvimento das competências individuais. Como segundo objetivo do capítulo, busco tensionar como a difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência constitui tecnologias de modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes nos processos de in/exclusão das engrenagens escolares. Compreendo que, em uma sociedade de aprendizagem, é a partir de gradientes de in/exclusão que o Estado tem operacionalizado ações específicas com vistas à modulação das condutas dos sujeitos no presente.

3.1 Da escola moderna para a sociedade de aprendizagem

A pergunta de como governar a vida humana para se tornar útil e eficiente se transformou em uma das principais, senão na principal, característica dos dispositivos de poder modernos. Isso tornou a

política cada vez mais uma biopolítica, ou seja, *uma técnica de governo da vida*. (RUIZ, 2014, s/p, grifos meus).

Em tempos em que a flexibilidade, a autonomia e o consumismo exacerbado são entendidos como diretrizes para a condução das condutas, os investimentos na promoção de um sistema educacional inclusivo e uma infraestrutura que possibilite condições ao sujeito com deficiência para a efetivação de sua aprendizagem têm constituído uma forma produtiva dessa condução. Tais investimentos inscrevem-se em *técnicas de governo da vida* para que ela se torne *útil e eficiente*.

Como práticas que se dizem ter como objetivo, entre outras coisas, “assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015, Art. 1º), as ações estratégicas para a promoção de espaços escolares em condições de atender a todos intervêm na vida dos sujeitos a partir de diferentes tecnologias de governo. Conforme Rose e Miller, as tecnologias possibilitam

uma abordagem particular de análise da atividade de governar, um enfoque que presta grande atenção aos mecanismos através dos quais autoridades de vários matizes têm buscado modelar, normalizar e instrumentalizar a conduta, o pensamento, as decisões e as aspirações dos outros, a fim de alcançar os objetivos que eles consideram desejáveis. (ROSE; MILLER, 2012, p. 46).

No desenvolvimento de tecnologias que objetivam a constituição de determinadas condutas, considero que a inclusão escolar tem se apresentado como política fundamental para que “um indivíduo permeável e permanentemente *aberto* a (auto)transformações seja produzido”. (MORGENSTERN, 2016, p. 183). Para tal, a inclusão escolar tem se estabelecido como tecnologia de governo, pois mobiliza práticas para possibilitar condições melhores “de vida, de universalização e igualdade de direitos individuais e assumida como um imperativo de Estado pode ser compreendida como uma estratégia social e política que governa os diferentes sujeitos”. (MACHADO, 2016, p. 87).

Ao investir em ações que promovem condições de vida mais adequadas para as pessoas com deficiência, o Estado brasileiro articula e potencializa

mecanismos para favorecer o processo de desenvolvimento da nação. Considerando que 45.606.048 brasileiros têm algum tipo de deficiência, ou seja, 23,9% da população (IBGE, 2010), torna-se cada vez mais determinante instituir políticas que promovam as condições favoráveis ao desenvolvimento desses sujeitos.

Em vista dessa grande parcela populacional, o Estado brasileiro tem atuado estrategicamente na condução das condutas. Ao alinhar-se à ordem econômica neoliberal, que, dentre outros objetivos, busca gerenciar os sujeitos por meio da participação constante e da (re)afirmação da igualdade de direitos, o Estado institui medidas, decretos, planos, políticas e leis que fomentam condições para o gradativo desenvolvimento das capacidades das pessoas com deficiência. Para tanto, institui que “o poder público deve fomentar o desenvolvimento científico, a pesquisa e a inovação e a capacitação tecnológicas, voltados à melhoria da qualidade de vida e ao trabalho da pessoa com deficiência e sua inclusão social”. (BRASIL, 2015, Art. 77).

Frente a esta realidade, são desenvolvidas tecnologias de controle que, no presente, se inscrevem de forma indireta e sobre as questões sociais, diferentemente de uma perspectiva moderna, em que a administração da população se configurava em uma ordem direta e disciplinar. É pela produção de práticas que intervêm de modo específico na modulação dos comportamentos e na maneira pela qual cada sujeito conduz sua vida, sua relação consigo e com os demais, que o Estado tem governado. Na inexistência de sujeitos universais,

os que devem ser governados podem ser concebidos como crianças a serem educadas, membros de um rebanho a ser conduzido, almas a serem salvas ou, podemos acrescentar agora, sujeitos sociais aos quais devem ser concedidos direitos e deveres, indivíduos autônomos a serem assistidos, compreendendo-se o potencial deles mediante sua própria livre escolha, ou ameaças potenciais a serem analisadas segundo a lógica do risco e da segurança. (MILLER; ROSE, 2012, p. 17).

Esse modo de condução das condutas deriva de um interesse específico nos comportamentos individuais e, conseqüentemente, coletivos, não apenas pela busca da efetivação de condições igualitárias e/ou

equânimes de educação para todos, mas pelo risco que condutas não-aprendizes representam. Segundo a análise de Ulrich Beck, inclinamo-nos a compreender que “a sociedade moderna se tornou uma sociedade de risco à medida que se ocupa, cada vez mais, em debater, prevenir e administrar os riscos que ela mesma produziu”. (BECK, 2011, p. 2).

A partir dessa condição, em nosso presente, o risco, ao ser identificado por meio de cálculos prévios de probabilidades estatísticas, aciona tecnologias para a minimização dos efeitos ou dos resultados negativos que possam acometer o coletivo. Se o Estado visa à seguridade, torna-se necessário “encontrar meios para enfrentar antecipadamente o que não se conhece com exatidão”. (FOUCAULT, 2008a, p. 25).

Nesse sentido, o estabelecimento de medidas estrategicamente organizadas para promover um arranjo social seguro organiza-se a partir de dados que representam materialidades e fatos. A mortalidade, a violência, o analfabetismo, a evasão escolar, a exclusão, a não-aprendizagem, o desemprego, entre outros, são elementos sobre os quais o Estado desenvolve ações com vistas à sua prevenção. Portanto, naquilo que diz respeito às pessoas com deficiência, o Estado brasileiro tem assumido a responsabilidade de assegurar a adoção e o desenvolvimento de “medidas de apoio individualizadas e efetivas [...] em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena”. (BRASIL, 2009, Art. 24, Inciso 2).

Para o incremento da meta de inclusão plena, uma das vias é a articulação de diferentes setores, dentre eles, o Ministério da Educação, o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, o Ministério da Saúde e a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. Essa articulação interministerial reforça a lógica de que, para governar de forma eficaz o conjunto da população, é necessário conhecer a realidade em que os sujeitos se encontram inscritos e, com isso, desenvolver estratégias de atuação em diferentes níveis. O investimento em práticas que objetivam estimular e tornar produtiva a vida dos sujeitos com deficiência traduz-se pela articulação desses setores. O correlato político dessa articulação passa a ter impactos na sociedade e na própria organização da

Razão de Estado que a constitui. Será muito em função da articulação desses setores que a modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes se difundirá tanto no contexto educacional quanto na sociedade e, futuramente, no espaço do mercado de trabalho.

Considerando-se a ordem discursiva que se estabelece em torno da proteção e da defesa de uma vida digna aos sujeitos a partir de condições equânimes de participação, as ações previstas pelo Estado têm centrado a “atenção na necessidade de reconhecer particularidades dos sujeitos, associadas a uma ideia de natureza individual”. (MARÍN-DÍAZ, 2016, p. 06). Os dados que concernem à realidade de cada grupo populacional são “informações sobre os diferentes aspectos da vida da população, delimitando, principalmente, os espaços considerados problemáticos”. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 137).

De acordo com dos estudos desenvolvidos pelos referidos autores, os dados estatísticos “operam duplamente: por um lado, conduzem à tomada de decisão para intervir; por outro, pelo discurso numérico, expressam os efeitos das intervenções propostas”. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 145). Ou seja, os levantamentos estatísticos têm efeitos na criação de programas, na efetivação de convênios e de ações em prol da promoção do direito à escola comum para as pessoas com deficiência. Além de promoverem um conjunto de práticas que visam à efetivação do direito à escola, as estatísticas vêm “a ser um modo de esquadriñar e ordenar a vida da população”. (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p. 146). São dados que produzem, conformam, orientam, inscrevem condições de vida – participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes – nas regras de nosso tempo, isto é, em uma vida que vive e que participa cada vez mais, uma vida *útil e eficiente* para as engrenagens da governamentalidade neoliberal.

Assim, no processo de esquadriñamento da vida da população – para que a inclusão das pessoas com deficiência possa se constituir em um movimento que abarque a todos –, na articulação da SECADI com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, são fomentadas práticas que objetivam:

manter banco de dados sobre as ações desenvolvidas para a inclusão das pessoas com deficiência beneficiárias do PROGRAMA BPC NA ESCOLA, e proceder à análise das estatísticas dos dados do Sistema Nacional de Informações sobre Deficiência, com vistas aos indicadores de cidadania deste mesmo segmento; instituir mecanismos de apoio técnico e financeiro referente às ações de capacitação em temas de acessibilidade; e *desenvolver ações de acessibilidade nas escolas, para garantir o acesso e a permanência das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC, de 0 a 18 anos de idade, no sistema de ensino.* (BRASIL, 2009a, p. 05, grifos meus).

Ao assumir que as pessoas com deficiência devem ter assegurado o direito de desenvolver suas competências e práticas sociais para garantir sua plena participação no sistema de ensino, o Estado brasileiro tem pautado sua atuação estratégica objetivando a minimização do risco da exclusão e da discriminação. Cabe destacar que “um risco não resulta da presença de um perigo preciso, mas da colocação em relação de dados gerais impessoais ou fatores (de risco) que tornam mais ou menos provável o aparecimento de comportamentos indesejáveis”. (CASTEL, 1987, p. 125). O risco se faz presente com a análise detalhada do coletivo, na presença de um ou de uma associação de critérios que se dão em diferentes ordens: social, pedagógica, médica, etc. Além da produção de conhecimentos detalhados sobre a população, o mapeamento do risco constitui-se em importante elemento para o governo das condutas.

Na configuração de uma sociedade de controle, a “produção de subjetividades inclusivas”. (MENEZES, 2011, p. 18) potencializa um modo de vida em que “todos controlam todos, todos vigiam todos, durante o tempo todo [...] em função de nossa segurança individual, em nome do menor risco, em nome da democratização e da cidadania, em nome do progresso e do nosso próprio conforto”. (VEIGA-NETO, 2003, p. 118). Em nome da democracia, da cidadania, do progresso e do desenvolvimento econômico, a produtividade da inclusão escolar das pessoas com deficiência demarca a necessidade de um sistema educacional inclusivo que promova “o máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais”. (BRASIL, 2009, Art. 24, Inciso I).

Se, na engrenagem da inclusão escolar, são desenvolvidas tecnologias de condução das condutas para a minimização dos riscos, considerando a discussão de Ewald, o autor condiciona-nos a compreender que o risco representa “um modo de tratamento específico de certos acontecimentos que podem suceder a um grupo de indivíduos, ou mais exatamente a valores ou capitais possuídos ou representados por uma coletividade de indivíduos, ou seja, por uma população”. (EWALD, 1993, p. 88). Assim, é possível alinhar a minimização dos riscos aos esforços empreendidos em prol da efetivação de estratégias voltadas à institucionalização de mecanismos que promovam a educação de todos. A partir de práticas que objetivam diminuir a necessidade de futuros investimentos para a correção das condutas de risco – dentre elas, a não-alfabetização, o abandono da escola, o desemprego, a oneração do Estado e a dependência dos serviços de assistência, que podem colaborar para o atraso no desenvolvimento do país –, o Estado investe em mecanismos específicos de controle, tais como:

Manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para *garantir o acesso e a permanência* dos(as) alunos(as) com deficiência por meio da *adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível e da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva*, assegurando, ainda, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos(as) alunos(as) com altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, p. 56, grifos meus).

Portanto, a maneira pela qual o Estado brasileiro articula e desenvolve ações que objetivam conduzir os sujeitos com deficiência pelo viés da participação tem se constituído prioritariamente a partir de dois modos de intervenção que se encontram estritamente articulados. Um desses modos de intervenção está na objetivação dos sujeitos, ou seja, nesse processo, há uma visibilidade gradativa das pessoas com deficiência em sua singularidade e em sua coletividade. O outro se dá pelo desenvolvimento de ações estratégicas com vistas à condução das condutas pela via da participação permanente no espaço escolar, enquanto sinônimo de investimento nas condições de vida de cada um.

Ciente de que nem todos são capturados da mesma forma, a inclusão das pessoas com deficiência a partir desses dois movimentos – da visibilidade e da participação permanente –, ao longo das últimas décadas, tem se configurado como uma potente estratégia da governamentalidade, “pois desenvolve diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos no interior de um conjunto denominado população”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 45). Com base nos estudos de Foucault, pode-se observar que a ênfase da relação entre o Estado e a população está na organização e desenvolvimento de um “pacto de segurança”, por meio do qual “o Estado que garante a segurança é um Estado que está obrigado a intervir em todos os casos em que a trama da vida cotidiana é rompida por um acontecimento singular, excepcional”. (FOUCAULT, 2010a, p. 172).

A eficiência da estratégia política da inclusão das pessoas com deficiência está em fazer com que todos participem, aprendam e circulem dentro do espaço escolar e, posteriormente, na sociedade e no mercado de trabalho. Nessa lógica, o Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (Programa BPC na Escola), que é um programa interministerial, sob a responsabilidade dos Ministérios da Educação, do Desenvolvimento Social e Combate a Fome e da Saúde, juntamente com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República, instituído pela Portaria Interministerial nº 18, de 26 de abril de 2007, objetiva:

Acompanhar e monitorar o acesso e permanência na escola das pessoas com deficiência, beneficiárias do Benefício da Prestação Continuada da Assistência Social - BPC, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio da articulação das políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, *favorecendo seu pleno desenvolvimento e participação social*. (BRASIL, 2009a, p. 03, grifos meus).

A articulação de políticas de educação, saúde, assistência social e direitos humanos, em uma governamentalidade neoliberal, tem configurado o desenvolvimento de ações estratégicas para a produção de subjetividades que apresentem condutas dinâmicas. Dito de outra forma, trata-se da produção de sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes, que

desenvolvam plenamente seu capital cognitivo. No intuito de manter os sujeitos com deficiência ativos e participativos, fomentando seu desejo de permanecer investindo em suas capacidades individuais, o Ministério da Educação é convocado, por meio do Programa BPC na Escola, a

consolidar a proposta de inclusão educacional e social, tendo como pressuposto a *participação e aprendizagem* dos alunos com deficiência no contexto da escola comum, contribuindo na construção de uma sociedade que valorize a diversidade e respeite as diferenças. (BRASIL, 2009a, p. 03, grifos meus).

Com vistas a potencializar práticas que interferem na promoção de um sistema de ensino em que os sujeitos envolvidos com processos de inclusão educacional sejam providos de condições efetivas para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, o Programa BPC na Escola estabelece que as ações do Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, devem apoiar técnica e financeiramente projetos na área de educação especial. Dentre esses projetos, estão: a “adequação de prédios escolares; formação de professores da educação especial para o atendimento educacional especializado e implantação de salas de recursos multifuncionais”. (BRASIL, 2009a, p. 03). Na ordem discursiva da inclusão de todos, tenho notado que as ações desenvolvidas pelo Estado se inscrevem em um processo amplo e gradual, objetivando a condução das condutas para o desenvolvimento de comportamentos congruentes com os princípios de uma governamentalidade neoliberal.

A governamentalidade – como forma de poder – diz respeito à condução da vida dos sujeitos e opera a partir de um padrão determinado e/ou esperado pela sociedade. Por meio da governamentalização do Estado é que se organiza “a passagem de uma arte de governo para uma ciência política, de um regime dominado pela estrutura da soberania para um regime dominado pelas técnicas de governo”. (FOUCAULT, 1993, p. 290). Essa inclinação para uma ciência política e de técnicas de governo “ocorre no século XVIII em torno da população e, por conseguinte, em torno do nascimento da economia política”. (FOUCAULT, 1993, p. 290). Por meio da governamentalização do Estado,

são as táticas de governo que permitem 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.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade. (FOUCAULT, 1993, p. 292).

A governamentalidade é “o encontro entre as técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si” (FOUCAULT, 1994, p. 784); enquanto grade de análise, possibilita “compreender como a produção de determinadas verdades incidem sobre os sujeitos, conduzindo-os e, ao mesmo tempo, agindo para que tomem essas verdades para si”. (MACHADO, 2016, p. 68-69). Para Foucault,

O encontro entre as maneiras pelas quais os indivíduos são dirigidos por outros e os modos como conduzem a si mesmo, é o que se pode chamar, creio, de governo. Governar pessoas, no sentido geral da palavra não é um modo de forçá-las a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelos quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo. (FOUCAULT, 2011a, p. 155).

A condução da conduta de si e da conduta dos outros é um processo que abarca tanto um governo político quanto um governo ético. Assim, em cada momento histórico, a partir de determinada racionalidade política, constituída por meio de um conjunto de verdades, são organizadas formas específicas de condução das condutas. No fortalecimento e conseqüente alargamento da política de inclusão, os investimentos operacionalizados pelo Estado visam a esquadrihar e esmiuçar as possibilidades de desenvolvimento individuais nos sujeitos, pois, pela ordem neoliberal, a participação de todos se constitui como a regra geral do jogo.

Na configuração da sociedade contemporânea, que tem se organizado em torno da lógica da aprendizagem (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009), todos têm sido convocados a investir em um permanente processo de formação e aperfeiçoamento das capacidades individuais. Nessa racionalidade, a inclusão escolar de pessoas com deficiência organiza-se como potente estratégia de mobilização social e de responsabilização individual, a fim de organizar a vida do coletivo da população. Vale lembrar que, pelo viés de uma governamentalidade neoliberal, o Estado reforça a necessidade de

comprometimento de todos com a implementação, o desenvolvimento e a fiscalização da qualidade educacional, uma vez que “essa responsabilidade é nossa”. (BRASIL, 2011, p. 09).

É por meio da responsabilização coletiva que o movimento de inclusão escolar se constitui território produtivo para a organização e o desenvolvimento de toda a sociedade. Assim, o enfoque das ações inclusivas vem deslocando-se da correção do sujeito para o ajuste do espaço e das práticas nele desenvolvidas. A inclusão “é pensada na lógica da correção de percursos, de níveis educacionais, da invenção permanente de novos projetos, da produção de novas teorias de aprendizagens, na lógica da prevenção, etc.”. (MENEZES, 2011, p. 139). Nesse contexto, as ações do Estado para a promoção de condições de aprendizagem de todos voltam-se para “o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem”. (BRASIL, 2014, p. 57). Esses investimentos, como efeito das prerrogativas instituídas pela Convenção dos direitos das pessoas com deficiência (2006), têm demandado do Estado a adoção de

medidas efetivas e apropriadas mediante apoio dos pares, para possibilitar que as pessoas com deficiência conquistem e conservem o máximo de autonomia e plena capacidade física, mental, social e profissional, bem como plena inclusão e participação em todos os aspectos da vida. (BRASIL, 2009, Art. 26, grifos meus).

Diante desse envolvimento com a promoção de medidas para a autonomia, o desenvolvimento pessoal, a inclusão e a participação das pessoas com deficiência, observo que, no desdobramento da racionalidade neoliberal e na configuração de uma sociedade de aprendizagem, se encontra o que Popkewitz, Olsson e Peterson denominam de “cosmopolita inacabado”. (2009, p. 76). Para os autores, o cosmopolita inacabado compreende aquela individualidade que “é responsável por seu próprio estilo de vida e por criar um ambiente que propicie a aprendizagem, a saúde e a segurança de todos os envolvidos, inclusive de si mesmo”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSON, 2009, p. 91). Assim, a inclinação das práticas fomentadas pelo Estado brasileiro, no que se refere às políticas educacionais, tem por elemento balizador a prerrogativa de o indivíduo

dispor de todos os elementos de uma educação básica de qualidade; melhor ainda, é desejável que a escola venha a incrementar, cada vez mais, *o gosto e prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender, além da curiosidade intelectual*. (UNESCO, 1996, p. 12, grifos meus).

Essa racionalidade evidencia, a partir de uma forma neoliberal de governo, em cada sujeito e na coletividade da população, a necessidade de um permanente investimento nas competências próprias. A prevalência dos investimentos pessoais valida a racionalidade de que a aprendizagem se apresenta como forma de governo pedagógico contemporâneo. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009).

Dessa maneira, para estar incluído na configuração social de nosso presente, tendo por base o modelo de governo pedagógico, cada sujeito tem disponível a possibilidade de desenvolver condições próprias para tornar-se um aprendiz por toda a vida. Essa liberdade individual encontra-se regulada no contexto da seguridade. Nela, os interesses são manipulados e, concomitantemente, os perigos são gestados, colaborando para a manutenção da segurança do interesse coletivo e também do interesse individual. (FOUCAULT, 2008a).

Na modulação dos interesses – individuais e coletivos –, dá-se o deslocamento da ênfase em uma educação seriada e periódica para uma “aprendizagem de vida inteira e a criação de uma sociedade aprendente”. (BIESTA, 2013, p. 32). Dito de outro modo, trata-se de um tempo específico de produção permanente do desejo da aprendizagem, tendo em vista que “o conceito de educação ao longo da vida aparece [...] como uma das chaves de acesso ao século XXI”. (UNESCO, 1996, p. 12).

No desenvolvimento de estratégias para a condução dos sujeitos aptos a atenderem às demandas de nossa sociedade, “o indivíduo é batizado como um aprendiz (ao longo da vida) [e] a aprendizagem é um investimento no próprio capital humano do indivíduo”. (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 111-112). A aprendizagem, na lógica do neoliberalismo, apresenta-se como um investimento que condiciona a constituição de sujeitos com determinado capital humano. Nesse sentido, a ênfase não está na aprendizagem de

variados conteúdos, mas na possibilidade de “aprender para adaptar-se e ser flexível em diferentes momentos e condições”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 124).

Segundo a pesquisa desenvolvida por Enzweiler (2017), a aprendizagem em nosso tempo vem sendo vinculada a outros campos discursivos, dentre eles, os discursos das áreas biológica e médica. “Enaltecendo ideias de interesse, focada no indivíduo e na sua própria ação individual, é que a aprendizagem se potencializa e passa a operar de outras formas, cada vez menos ligadas ao ensino e/ou instrução”. (ENZWEILER, 2017, p. 30). Em uma perspectiva econômica neoliberal, a necessidade da aprendizagem permanente, atrelada ao movimento político de inclusão escolar das pessoas com deficiência, possibilita, entre outras coisas, a produção de conhecimentos mais objetivos e específicos das capacidades e condições de desenvolvimento de cada sujeito. Com essa produção de informações sobre as particularidades de cada um, objetiva-se que a participação das pessoas com deficiência nos processos de aprendizagem se torne mais produtiva, considerando-se inicialmente as condições individuais de desenvolvimento.

Com tal inclinação, o foco das ações migra dos conteúdos para as formas de compreendê-los e apreendê-los. O deslocamento que vem sendo operado na potencialização da aprendizagem demarca que ela está “imbricada em uma perspectiva que, para além de aprender e/ou apreender conhecimentos escolares, estaria aliada a uma condição e a um tipo de postura de vida”. (ENZWEILER, 2017, p. 32). Adotada como uma forma de vida e constituindo-se como um direito civil, a aprendizagem é estabelecida nas políticas educacionais como um direito de todos os sujeitos. Diante disso, observamos o alinhamento do Estado brasileiro às prerrogativas de uma sociedade de aprendizagem. Isso pode ser percebido no movimento de aprovação do Plano Nacional de Educação (2014-2024):

a substituição da expressão “expectativas de aprendizagem” – contida na proposta original do Executivo –, por *direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento* foi mais um momento polêmico, com a inserção pelo Senado de referência à base nacional comum curricular, a configurar os mencionados direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2014, p. 22, grifos meus).

Na reconfiguração da escola moderna – que desenvolve práticas de modulação dos sujeitos pela disciplina – para os ambientes de aprendizagem com foco no aluno, a educação permanente tem sido compreendida como mola propulsora no desenvolvimento de cada sujeito. Tal compreensão insere-se naquilo que Biesta denomina de uma nova linguagem da aprendizagem. Para o autor, a nova linguagem da aprendizagem pode ser entendida mais como “o efeito de uma série de eventos do que o resultado buscado de um programa ou agenda particular”. (BIESTA, 2013, p. 34).

Para participar do mundo contemporâneo, aprender constantemente é praticar um modo de vida voltado para a individualização e para a condução das condutas na produção de subjetividades autônomas, competentes e responsáveis por si mesmas. Como importante estratégia de condução das condutas no presente, a aprendizagem constitui formas de vida pautadas na racionalidade de que, “se delimitar e fixar o ‘eu’ foi o propósito da disciplina em séculos anteriores, transformar esse ‘eu’ pela ação do próprio indivíduo, passou a ser o propósito da aprendizagem durante o século XX”. (MARÍN-DÍAZ, 2016, p. 08). Assim, aprender não é apenas “acumular e adquirir habilidades necessárias; é garantir a transformação e adaptação que ofereçam, a cada momento, habilidades e competências para a entrada no mundo do mercado de trabalho, dos sonhos, dos interesses e desejos”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 111). A aprendizagem, então,

situa-se, mais do que nunca, no âmago do desenvolvimento da pessoa e das comunidades; sua missão consiste em permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, *o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir a sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.* (UNESCO, 1996, p. 10, grifos meus).

Portanto, a educação ao longo da vida, como investimento em capital humano, constitui-se como uma ordem discursiva inquestionável do presente e “procura, primordialmente, encaixar as gerações na sociedade em que ela está operando – uma educação que existe para adaptar, acomodar”. (CAMOZZATO, 2012, p. 134). Perante as demandas deste novo século, por meio dos investimentos educacionais, atribui-se a necessidade de que todos possam “incrementar a capacidade de autonomia e de discernimento,

acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo”. (UNESCO, 1996, p. 14).

Para conduzir, orientar, guiar os sujeitos, é condição de vida do presente o investimento na formação permanente. É pelo investimento nessa formação que se conduz o conjunto populacional a inclinar-se à visão de mundo e aos valores desejados socialmente. Na racionalidade neoliberal, pelo investimento em educação, objetiva-se constituir sujeitos que potencializem seu capital humano e que estejam conformados às demandas econômicas e políticas, em que a performance da singularidade se torna gradualmente expressiva e adentra nos dados que expressam as condições do coletivo.

Bauman, naquilo que ele denomina de Modernidade Sólida, destaca que esta organiza a condução das condutas humanas por meio da educação com o objetivo de constituir e reproduzir um espectro social de ordenamento, produtividade, racionalidade e reprodução do sistema estabelecido. Assim, a educação voltava-se “para a entrega de um produto que, como qualquer outra posse, poderia ser possuída e desejada para sempre”. (BAUMAN, 2001, p. 47).

Em nosso presente, tendo em vista a centralidade da aprendizagem, observamos um deslocamento no sentido de compreendê-la como uma forma de governo “do ‘aprendiz permanente’, do *Homo discentis*”. (MARÍN-DÍAZ, 2012, p. 275). Na arena do governo desse aprendiz permanente, os sujeitos têm sido modulados a partir de estratégias e práticas específicas que apuram as condições individuais nos fluxos de participação. Nos investimentos feitos pelas políticas educacionais para a promoção da cidadania, a centralidade da aprendizagem denota práticas que englobam os interesses individuais, o desenvolvimento das habilidades e das capacidades de cada sujeito. Tendo em conta essa centralidade, no que diz respeito à inclusão escolar de pessoas com deficiência, a aprendizagem

configura-se como uma estratégia emergencial que contribui para o fluxo da inclusão, pois oportuniza a formação inicial de milhares de pessoas com deficiências, muitas vezes sendo esta a única oportunidade de formação que elas possuem. (RECH, 2015, p. 181).

A ordem discursiva que fundamenta as práticas na arena da aprendizagem produz modos particulares de “entrelaçamento entre a realidade, o que queremos construir no futuro e as formas de gerenciar as gerações que estamos educando, tendo em vista que isso implica, principalmente, em conectá-las às exigências que a sociedade constrói”. (CAMOZZATO, 2012, p. 141). Portanto, a aprendizagem, como regime discursivo do presente, se estabelece como uma tecnologia de governo da vida dos sujeitos, uma vez que “estamos sendo compelidos a nos comportar como aprendizes permanentes, que moram em sociedades de aprendizagens ou cidades educativas”. (NOGUERA-RAMÍREZ, 2011, p. 230). Nessas sociedades, as demandas econômicas e políticas preconizam que todos devem ter garantido o direito de aprender, independentemente de classe social, de condições cognitivas, sensoriais e/ou físicas, do espaço em que habitam ou das questões de gênero.

A ênfase no discurso da sociedade de aprendizagem direciona-se à constituição de condutas singulares, ou seja, daquele “aprendente para toda a vida que é flexível, continuamente ativo e que trabalha colaborativamente para o futuro”. (POPKEWITZ; OLSSON; PETERSSON, 2009, p. 80). O Estado tem por incumbência assegurar que sejam adotadas “medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino”. (BRASIL, 2015, Art. 28, Inciso V). Nesse contexto, a ordem discursiva que mobiliza e organiza as práticas educacionais previstas pelo Estado imprime nos sujeitos a potencialização de condições para o seu desenvolvimento. Para tal, a política de inclusão escolar articula práticas que visam a constituir condutas voltadas à participação, à aprendizagem, à perseverança e à autonomia.

Na agenda educacional do presente, o Estado tem como objetivo, mediante suas políticas e legislações, produzir nos sujeitos modos de vida que se alinham a outros atributos também considerados necessários ao nosso tempo, como a flexibilidade e a performatividade. A partir dessa racionalidade, no agenciamento de ações que compreendam as necessidades

dos sujeitos, cabe ao Estado desenvolver estratégias para garantir que sejam adotadas medidas que viabilizem espaços e condições de participação e desenvolvimento a cada um. Em tal contexto, verifica-se que “o imperativo da educação para todos, que produzimos na atualidade, tem no direito a sua principal condição de existência”. (CARDOSO, 2013, p. 65).

Para que todos tenham efetivado o direito à educação, o Estado tem atuado na direção de fomentar

parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, p. 58).

Segundo essa lógica, a prerrogativa é que cada sujeito desenvolva a autogestão dos próprios processos de aprendizagem e um relacionamento ativo e regulado com seu desenvolvimento para um investimento mais amplo em suas potencialidades específicas. Conforme Masschelein e Simons, “o que está em jogo é a emergência de um tipo de atitude empresarial referente à aprendizagem, ou seja, a aprendizagem aparece como um processo de construção que pode e deve ser gestado, em primeiro lugar, pelos próprios aprendizes”. (2013, p. 96). No cenário da aprendizagem, a vida de cada sujeito tem se organizado pela lógica das competências, sendo estas consideradas como o resultado dos conhecimentos desenvolvidos. A partir dessa discussão, volto minha atenção para as tecnologias de modulação de condutas aprendizes na seção que segue.

3.2 Das tecnologias de modulação de condutas aprendizes

Em nosso presente, os movimentos sociais, culturais e educacionais para o desenvolvimento do país têm promovido a capilarização da política de inclusão escolar. Se a sociedade moderna se organiza para constituir o sujeito dócil e produtivo com base em processos de normalização que objetivam homogeneizar os sujeitos, a condição de vida contemporânea

implica modos particulares de ações para a constituição de sujeitos que investem em suas competências e habilidades. A inclusão escolar passa a ser uma das formas encontradas para garantir que o “indivíduo atinja uma condição econômica, social e cultural – educação e saúde – favorável. Fazer tal investimento tem sido considerado como uma maneira de promover mudanças sociais em curto e médio prazo”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 37).

Conforme Deleuze desenvolve em seus estudos, com o deslocamento no século XX da ordem das sociedades disciplinares para as sociedades de controle, as práticas de condução das condutas, outrora operadas por instituições, agora são desenvolvidas pelos próprios sujeitos, na lógica do autogoverno. Assim, “nas sociedades de controle o essencial não é mais a assinatura e nem um número, mas uma cifra: a cifra é uma *senha*, ao passo que as sociedades disciplinares são reguladas por *palavras de ordem*”. (DELEUZE, 2013, p. 222, grifos do autor). A partir dessa ênfase, a política de inclusão escolar em curso na sociedade brasileira tem se fundamentado em práticas que visam a abarcar a maior parcela possível da população³⁹, compreendendo-se que:

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, *assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida*, de forma a *alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem*. (BRASIL, 2015, Art. 27, grifos meus).

Em uma racionalidade que supõe a necessidade de um aprendizado efetivado de forma permanente no decurso da vida para alcançar o máximo possível dos talentos e habilidades individuais, o sujeito aprendiz constitui-se “em contínuo movimento ou envolvido em contínuo processo de acumular competências a fim de satisfazer necessidades de aprendizagem”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 330-331). A reconfiguração do tempo, do espaço e das engrenagens que organizam as instituições, dentre elas, a escola, coloca em tensionamento a condição de aluno contemporâneo, uma vez que este,

³⁹ Apesar de a escola ser um direito de todos e obrigatória para a população de quatro a dezessete anos, sabemos que os riscos de as políticas educacionais não atingirem a todos são minimizados, mas não totalmente eliminados, de modo que nem todos os estudantes nessa faixa etária se encontram devidamente matriculados na escola comum.

na situação de aprendiz, “não mais necessita de vigilância e instrução normatizada, mas necessita de permanente monitoramento, treinamento, *feedbacks*”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 331). Essa ênfase demarca como preceito da sociedade de controle a otimização das condutas individuais e coletivas. Na lógica da otimização da vida, “as políticas de inclusão neoliberais exigem maior mobilidade dos sujeitos para mantê-los sempre em atividade e incluídos, ainda que em diferentes níveis de participação”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 32).

Na análise dos documentos que estabelecem a promoção da inclusão escolar das pessoas com deficiência, observo que, a partir da Política Nacional de Educação Especial (2008), há um gradual deslocamento da ênfase na autonomia para a ênfase na aprendizagem. Com isso, não afirmo que a autonomia deixa de ser uma das prerrogativas da política de inclusão escolar. Entretanto, ao objetivar promover a autonomia da pessoa com deficiência, considera-se relevante produzir investimentos mais alargados na aprendizagem. Isso pode ser visualizado de forma mais clara no quadro que segue, organizado a partir de excertos retirados dos documentos.

Tabela 2 - Ênfase na promoção da Aprendizagem

Na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008)⁴⁰

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, *orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino [...]* (BRASIL, 2008, p. 14, grifos meus).

Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando *a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos.* (BRASIL, 2008, p. 15, grifos meus).

Na Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na

⁴⁰ Destaco que alguns desses recortes dos documentos retornam no texto para fins de desenvolvimento de um diálogo analítico.

Educação Básica, modalidade Educação Especial

O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua *plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem*. (BRASIL, 2009, Art. 2, grifos meus).

Na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica

Os sistemas e as escolas devem criar condições para que o professor da classe comum possa explorar as potencialidades de todos os estudantes, adotando uma pedagogia dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva e, *na interface, o professor do AEE deve identificar habilidades e necessidades dos estudantes*, organizar e orientar sobre os serviços e recursos pedagógicos e de acessibilidade *para a participação e aprendizagem dos estudantes*. (BRASIL, 2010, Art. 29 § 2º, grifos meus).

No Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências

São objetivos do Atendimento Educacional Especializado: *prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes*; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; *fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem*; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011, Art. 3º, grifos meus).

Formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais. (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 2º, grifos meus).

A produção e a distribuição de *recursos educacionais para a acessibilidade e aprendizagem* incluem materiais didáticos e paradidáticos em Braille, áudio e Língua Brasileira de Sinais -LIBRAS, laptops com sintetizador de voz, softwares para comunicação alternativa e outras ajudas técnicas que possibilitam o acesso ao currículo. (BRASIL, 2011, Art. 5º, § 4º, grifos meus).

Na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

(BRASIL, 2014, grifos meus).

4.10) *fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem*, bem como das condições de acessibilidade dos(as) estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2014, grifos meus).

4.18) promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando a *ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários ao pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação* matriculados na rede pública de ensino. (BRASIL, 2014, grifos meus).

Na Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, *assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem*. (BRASIL 2015, Art. 27, grifos meus).

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena. (BRASIL 2015, Art. 28, Inciso II, grifos meus).

Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL 2015, Art. 28, Inciso V, grifos meus).

Fonte: Elaborada pela autora a partir dos materiais de pesquisa (2017).

Portanto, no que diz respeito ao desenvolvimento de habilidades e competências por meio da promoção de condições de aprendizagem das pessoas com deficiência, verifica-se que o Estado vem desenvolvendo ações para garantir espaços educacionais que fomentem e promovam a potencialização das capacidades individuais. Essas estratégias, “isoladamente ou em rede, serão colocadas em funcionamento com o objetivo de garantir a cada um dos sujeitos colocados sob o espectro de atuação do Estado, sua permanente inclusão no jogo do mercado”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 49). Na conjuntura de uma sociedade

regulada pela necessidade de participação de todos, o Estado vem reiterando a necessidade de:

Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a *garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem*, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;
Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, 2015, Art. 28, grifos meus).

As práticas que têm sido organizadas e desenvolvidas pelo Estado demarcam a pertinência da promoção de um sistema educacional inclusivo voltado à efetivação *do desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência*. O investimento nas ações promovidas no espaço escolar direciona-se à garantia do desenvolvimento pessoal, pois, “para entrar no jogo econômico do neoliberalismo precisamos da aprendizagem para que haja um investimento em nossas vidas e possamos multiplicar o nosso capital humano”. (SIKILERO, 2016, p. 92).

Em uma racionalidade em que prevalece a necessidade de um investimento permanente nas próprias capacidades, infere-se que “o bom aprendiz [...] é aquele que conhece seus pontos fortes e fraquezas, e está consciente de suas necessidades educacionais remanescentes”. (SIMONS, MASSCHELEIN, 2015, p. 333). É nessa lógica que a modulação das condutas opera para a constituição de sujeitos singulares e que a aprendizagem deve ser potencializada, de tal modo que se considera necessário:

[...] fazer da aprendizagem o eixo das escolas, garantindo o tempo necessário para que todos possam aprender; reprovar a repetência; abrir espaço para que a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico sejam praticados por seus professores, gestores, funcionários e alunos, pois essas são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; valorizar e formar continuamente o professor, para que ele possa atualizar-se e ministrar um ensino de qualidade. (RIPOLI et al., 2010, p. 13-14, grifos meus).

Nesse processo, a escola, em articulação com outros setores e de modo a envolver toda a comunidade escolar, é a instituição responsável pela

promoção e pelo desenvolvimento de condições de aprendizagem para todos os sujeitos, independentemente das singularidades de cada um. A articulação, na política de inclusão escolar, toma contornos significativos na modulação das condutas de pessoas com deficiência, pois “é considerada uma possibilidade de estabelecer o governo da vida das crianças e jovens [...] para que estes tenham a oportunidade de aprender e de permanecer ativos e participantes na sociedade”. (SIKILERO, 2016, p. 112).

A articulação entre a escola, o campo educacional e outros setores, como a saúde e a assistência social, é objeto de pesquisa desenvolvida por Santaiana (2015), que analisa a Educação Integral no Brasil e o governo dos sujeitos escolares. A autora sustenta que a Educação Integral possibilita a emergência do dispositivo de intersetorialidade. Segundo ela, o sujeito contemporâneo necessita estar em constante processo de aprender e, para isso, deve reconhecer-se como um sujeito da intersetorialidade. No campo educacional, o dispositivo da intersetorialidade “visa não somente articular projetos, mas também, acercar de tal forma o sujeito, com diversificadas aprendizagens, que ele possa se tornar um aprendente potencial para viver na racionalidade neoliberal”. (SANTAIANA, 2015, p. 111). Pode-se dizer que a modulação das condutas das pessoas com deficiência na política de inclusão escolar deve considerar que “a intersetorialidade se torna parte integrante de nossas vidas na governamentalidade neoliberal”, uma vez que “esta racionalidade necessita de sujeitos ativos, dispostos a serem aprendizes constantes, a requererem melhores condições de vida, para exatamente poderem usufruir com consumo e pró-atividade dessa vida”. (SANTAIANA, 2015, p. 111-112).

No fomento de ações que viabilizem o desenvolvimento da pessoa com deficiência em suas capacidades, o Estado prevê “a oferta de rede de serviços articulados, com atuação intersetorial, nos diferentes níveis de complexidade, para atender às necessidades específicas da pessoa com deficiência”. (BRASIL, 2015, Art. 15, Inciso IV). Nas práticas desenvolvidas no ambiente escolar, preconiza-se que a política de inclusão promova a “interação entre colegas de turma, a aprendizagem colaborativa, a

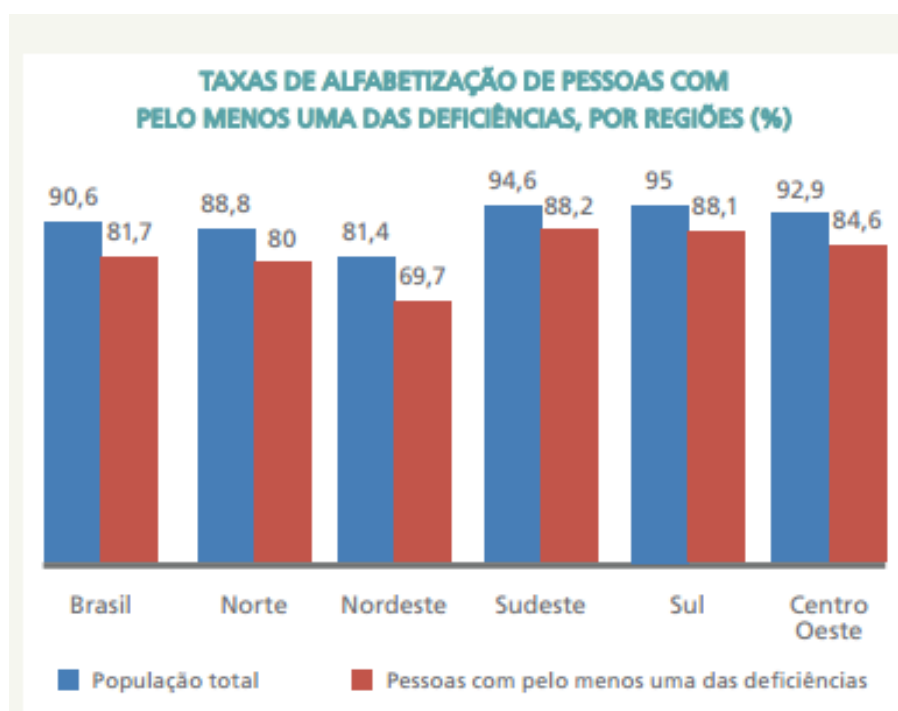
solidariedade entre alunos e entre estes e o professor”. (BRASIL, 2010, p. 15).

A partir da Declaração de Salamanca em 1994, no desenvolvimento de ações que promovam um processo gradual de inclusão das pessoas com deficiência, a escola ocupa uma posição de centralidade. O espaço escolar é configurado como aquele que deve:

educar todos os alunos, enfrentando a situação de exclusão escolar das crianças com deficiência, das que vivem nas ruas ou que trabalham, das superdotadas, em desvantagem social e das que apresentam diferenças lingüísticas, étnicas ou culturais. (BRASIL, 2008, p. 14).

No Brasil, a partir dos dados coletados no Censo de 2010, verifica-se que a taxa de alfabetização das pessoas com deficiência é menor que a da população geral. Na centralidade da educação inclusiva, cabe observar que as pessoas com deficiência estão em situação de desigualdade com relação ao restante da população, conforme observamos no gráfico que segue:

Figura 5 - Taxa de Alfabetização das Pessoas com Deficiência



Fonte: BRASIL (2012).

Diante dessa configuração de desigualdade, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas”. (BRASIL, 2008, p. 16), vemos sendo operados investimentos para ampliarem-se também “programas de enriquecimento curricular, o ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização, ajudas técnicas e tecnologia assistiva, dentre outros”. (BRASIL, 2008, p. 16).

Na articulação com a proposta pedagógica da escola, pela prerrogativa da inclusão de todos, “o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2008, p. 16). Nesse molde, o Atendimento Educacional Especializado constitui-se em uma tecnologia de governo da vida das pessoas com deficiência e, assim, ordena discursivamente as práticas e as prioridades no desenvolvimento das potencialidades de cada sujeito. O AEE estrutura suas ações com vistas a:

- I - prover condições de *acesso, participação e aprendizagem* no ensino regular e garantir serviços de *apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes*;
- II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
- III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
- IV - *assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino*. (BRASIL, 2011, Atr. 3º, grifos meus).

Para gerenciar as condutas das pessoas com deficiência a fim de que possam participar da lógica de uma sociedade que se organiza pela racionalidade econômica neoliberal, prover condições de acesso, participação e aprendizagem de todos está na centralidade das práticas desenvolvidas no AEE. Cabe lembrar que a regra geral de um Estado neoliberal é a regra da não-exclusão. Para Foucault (2008, p. 277), “a sociedade inteira deve ser permeada por esse jogo econômico e o Estado tem por função essencial definir as regras econômicas desse jogo e garantir que sejam efetivamente bem aplicadas”. Para tanto, “cabe à regra do jogo imposta pelo Estado fazer que ninguém seja excluído desse jogo”. (FOUCAULT, 2008, p. 278). O acesso,

a participação e a aprendizagem são princípios mobilizadores de práticas que conduzem as condutas da população no interior de uma racionalidade neoliberal.

Compreendo que a articulação, tanto entre diferentes setores que estão além das questões educacionais, quanto entre a proposta de trabalho da sala de aula comum e a do Atendimento Educacional Especializado, confere regimes de verdade no desenvolvimento das potencialidades dos sujeitos. Pela busca da maximização dos elementos positivos de cada um e da minimização dos riscos que possam intervir na aprendizagem, são organizadas as tecnologias para a produção das condutas que essa lógica requer. Essa perspectiva utiliza-se da educação como um espaço produtivo e privilegiado para que os investimentos em capital humano sejam efetivados.

Como possibilidade de investimento no desenvolvimento e na ampliação das potencialidades do aluno com deficiência, as tecnologias de normalização e de controle das condutas constituem-se como processos inerentes ao desenvolvimento individual. Para isso, como estratégia vital para os moldes de uma sociedade de controle, torna-se preponderante que seja aferido o

Planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva. (BRASIL, 2015, Art. 28, Inciso VII).

No desdobramento das práticas que objetivam a inclusão escolar das pessoas com deficiência, o planejamento e sua devida efetivação são realizados em parceria entre a gestão da escola, o professor de sala de aula comum e o professor especialista do AEE. No enfoque do AEE, objetiva-se complementar e/ou suplementar a formação dos alunos com vistas à sua autonomia e independência na escola e fora dela. Assim, o professor que atua no AEE, em salas de recursos multifuncionais, diferentemente da formação em Educação Especial – ofertada até meados da década de 1990 para atuação com alunos categorizados em determinado grupo de deficiência –, deve agora ter uma formação inicial que o habilite para o exercício da

docência complementada com uma formação posterior em AEE, devendo conhecer e compreender as formas de aprendizagem dos sujeitos que compõem o público previsto pela Educação Especial.

Para garantir a acessibilidade, é prevista, na política de inclusão das pessoas com deficiência, uma atuação pedagógica que atenda às especificidades de cada estudante:

Os sistemas de ensino devem organizar as *condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças*, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. *A acessibilidade deve ser assegurada* mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações. (BRASIL, 2008, p. 13, grifos meus).

Nesse contexto, dentre as ações postas em funcionamento pelo Estado para a promoção da aprendizagem visando a atender às necessidades de todos os estudantes, estão aquelas que preconizam “implantar programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional, *garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência*”. (BRASIL, 2014, p. 70, grifos meus).

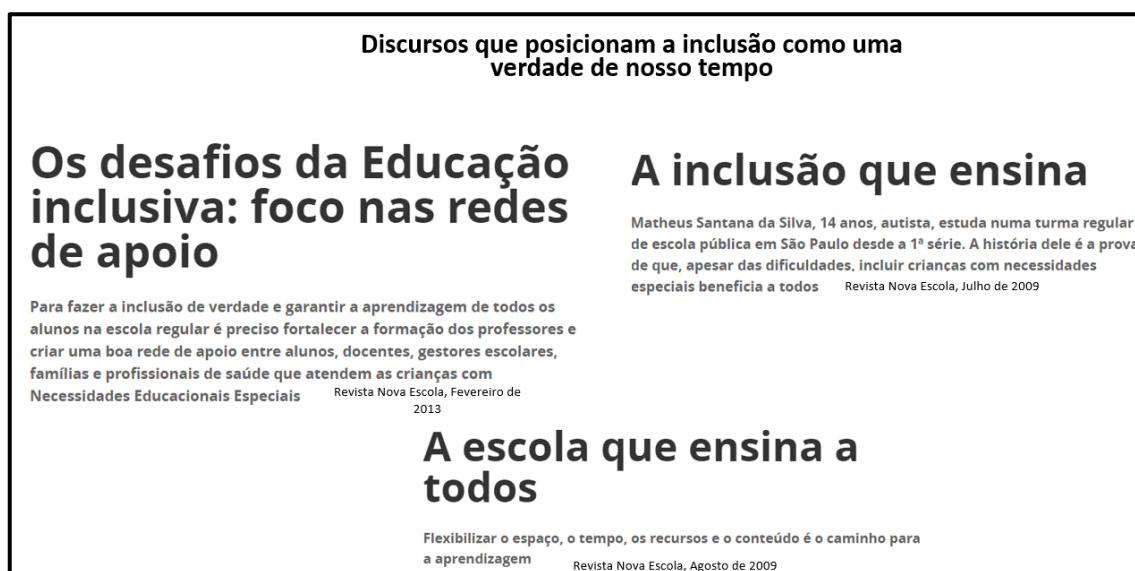
A política de inclusão escolar tem produzido práticas que objetivam respeitar a singularidade e as competências individuais dos sujeitos com deficiência – assim como as competências de todos os demais – para a constituição de condutas aprendizes. Em nossos dias, o respeito à individualidade tem respaldado as ações para o desenvolvimento de uma conduta aprendiz, conduta essa que deve ser flexível e permanentemente ativa, além de trabalhar colaborativamente para o futuro em um mundo descentralizado. Nesse sentido, a inclusão escolar no contexto da sociedade de aprendizagem tem instituído a necessidade de investimentos na formação permanente de todos e se desdobrado em uma rede que abarca uma série de saberes para consolidar e legitimar o investimento na aprendizagem por toda a vida. Portanto, nas tecnologias de modulação das condutas, o sujeito contemporâneo é aquele que, num permanente movimento em prol de seu

desenvolvimento, acumula “resultados de aprendizagem na trajetória de aprendizagem personalizada do indivíduo”. (SIMONS; MASSCHELEIN, 2015, p. 333).

Na seção que segue, continuo analisando os investimentos na inclusão escolar das pessoas com deficiência, mas volto minha atenção para as estratégias operacionalizadas em prol de práticas individuais para o desenvolvimento das habilidades e competências.

3.3 Das tecnologias de modulação das condutas para o desenvolvimento de habilidades e competências

Figura 6 - A ordem discursiva da inclusão escolar



Fonte: Elaborado pela autora a partir de excertos de matérias publicadas na *Revista Nova Escola*.

Na Contemporaneidade, o conceito de cidadania encontra-se privatizado pelos mercados globais. Dessa maneira, analisar o modo como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, se desenvolvem tecnologias de modulação das condutas e as implicações dessa modulação nas formas de participação das engrenagens escolares remete à necessidade de articular esta análise ao processo da unificação do mercado internacional e o conseqüente enfraquecimento da autoridade estatal. (DUPAS, 2003). Parto do

entendimento de que o conceito de sociedade civil, em nosso tempo, foi “absorvido pelo mercado e não pelo Estado”. (DUPAS, 2003, p. 12). O mercado “é entendido como uma forma de definir e de limitar as ações de governo, fazendo com que este se coloque e se justifique frente à população e frente aos públicos que se formam no interior dela”. (LOPES, 2009, p. 154). Assim, a vida dos sujeitos é absorvida por relações de poder que operam sobre a condução de suas condutas, demarcando que “os processos de ensino/aprendizagem devem ser permanentes”. (LOPES, 2009, p. 154).

As ações de cada sujeito resultam

do contato, da imbricação, da relação que se configura, historicamente, entre as maneiras de governar os indivíduos por meio de discursos verdadeiros e de práticas de poder mais ou menos institucionalizadas, que visam condicionar seu campo de possibilidades de ação. (RIBEIRO, 2016, p. 13-14).

Nesse delineamento, trago três títulos de matérias publicadas na *Revista Nova Escola* que abordam questões referentes à inclusão de pessoas com deficiência na escola comum na abertura da seção, para reforçar aquilo que venho desenvolvendo no decurso da escrita, ou seja, que em nosso presente a condução das condutas tem se efetivado pela proliferação de discursos que posicionam a inclusão como uma verdade de nosso tempo.

Na arena pública da sociedade contemporânea, a capacidade de ação individual sobrepõe-se aos preceitos políticos e sociais universais; o que se institui é o amplo investimento no desempenho individual enquanto “único critério de sucesso”. (DUPAS, 2003, p. 15). A trama social é constituída por múltiplas relações de poder que “perpassam, caracterizam, constituem o corpo social”. (FOUCAULT, 2005, p. 28). Estas relações de poder, “não podem dissociar-se, nem estabelecer-se, nem funcionar sem uma produção, uma acumulação, uma circulação, um funcionamento do discurso verdadeiro” (FOUCAULT, 2005, p. 28). A vida dos sujeitos apresenta-se cada vez mais estreita às tecnologias de modulação do corpo, das condutas e da subjetividade pelas quais as relações de poder incidem “mais diretamente sobre nossas maneiras de perceber, de sentir, de amar, de pensar, até mesmo de criar”. (PELBART, 2008, p. 33).

A racionalidade interna da programação estratégica das atividades dos indivíduos, nas últimas décadas, alinha-se às demandas empresariais promovidas pelo mercado. Para a modulação dos sujeitos, o poder que conduz as condutas individuais e coletivas, bem como as relações que estes estabelecem entre si e com o espaço, está situado na ordem da imanência, da produtividade e da otimização, ou seja, é um poder da vida e na vida.

No investimento sobre a vida, a liberdade de cada sujeito parece apresentar outra conotação, sendo “possível unicamente na esfera privada [gerando] a progressiva *privatização da cidadania*”. (DUPAS, 2003, p. 12, grifo do autor). Definida em um contexto reservado, a liberdade promove algumas condições de modulação aos sujeitos e, na conexão com o poder, principalmente a partir da configuração de um Estado liberal, condiciona engajamentos e investimentos pessoais. A inscrição da individualidade humana na arena política da otimização da vida constitui específicos modos de governo e gerenciamento das formas de ser e agir.

No movimento operado pela política brasileira de inclusão escolar que articula poder e liberdade a partir de um regime governamental neoliberal, “cada cidadão é convidado a engajar-se e a exercer o poder sobre si mesmo, investindo e gerenciando sua própria posição de inclusão, mas também a dos demais”. (MACHADO, 2014, p. 07). Assim, nas relações sociais, “o *outro*, com sua diferença radical, pode ser percebido tanto como uma ameaça permanente ao sistema de referência autocentrado no sujeito, como pode ser sentido como uma ponte para o *novo*”. (DUPAS, 2003, p. 21, grifos do autor).

A otimização da vida e a modulação de condutas participativas constituem-se como resposta às práticas operacionalizadas para que os sujeitos se dobrem⁴¹ a determinados regimes de verdade. Esses regimes têm, ao longo de décadas, constituído mecanismos de segregação da deficiência, mecanismos de vigilância da anormalidade e mecanismos de produção de sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes. São regimes que também “produziram certo lucro econômico, certa utilidade política e, por essa razão, se viram naturalmente colonizados e sustentados por

⁴¹ Segundo Rose (2011, p. 60), a partir dos estudos da obra de Deleuze, a dobra ou prega compreende “uma relação sem um interior essencial, na qual aquilo que está ‘dentro’ é somente uma dobradura do exterior”.

mecanismos globais e, finalmente, pelo sistema do Estado inteiro”. (FOUCAULT, 2005, p. 39).

Desse modo, esses regimes que condicionam formas de vida, modulam as condutas e produzem subjetividades devem ser observados na esteira de sua inscrição. Delineando essa esteira, os regimes de verdade são parte de um conjunto mais amplo pautado em um emaranhado de técnicas “que fazem dos procedimentos de dominação a trama efetiva das relações de poder e dos grandes aparelhos de poder”. (FOUCAULT, 2005, p. 52), como o aparelho escolar e outros aparelhos de aprendizagem.

Portanto, se nestas últimas décadas estamos inseridos em uma nova cidadania – a do espetáculo (DUPAS, 2003) –, nela as demandas sociais são analisadas pela grade de racionalidade do mercado. Este, por sua vez, tem orquestrado as ações dos sujeitos pela regra da competição, de tal modo que as engrenagens que governam condutas se articulam a aspectos econômicos a partir de uma lógica capitalista das sociedades. O que observamos, principalmente nas últimas décadas no que diz respeito à relação entre a lógica capitalista e a condução das condutas, é a instalação de

um novo modo de relação entre o capital e a subjetividade [...] ele agora não só penetra nas esferas mais infinitesimais da existência, mas também as mobiliza, ele as põe para trabalhar, ele as explora e amplia, produzindo uma plasticidade subjetiva sem precedentes. (PELBART, 2008, p. 34-35).

Nessa articulação entre o capital e a subjetividade, “a relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos”. (BRASIL, 2007, p. 07). Dito de outro modo, para que a plasticidade⁴² subjetiva se constitua enquanto forma de vida de nosso tempo, os efeitos da relação entre educação e desenvolvimento necessitam da potencialidade dos investimentos que organizam a modulação das condutas a partir da ordem “do aprendizado ao longo de toda a vida, de

⁴² A partir de Dewey, a plasticidade pode ser compreendida como a “elasticidade pela qual algumas pessoas adotam o aspecto do que lhes rodeia ainda conservando sua própria inclinação. É essencialmente a capacidade para aprender da experiência; o poder para reter de uma experiência algo que seja eficaz para afrontar as dificuldades de uma situação ulterior”. (DEWEY, 1995 [1916], p. 48).

forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais”. (BRASIL, 2015, Art. 27). Assim, frente ao alargamento da capacidade de aprendizagem e de sua articulação à inclusão escolar, constituindo condutas aprendizes ao longo de toda a vida, “o aprender se projeta, então, para além dos conteúdos escolares, agregando uma infinidade de ações, habilidades, atitudes, informações, conhecimentos e competências”. (MORGENSTERN, 2016, p. 27).

A racionalidade organizadora e potencializadora da vida dos sujeitos, naquilo que as políticas educacionais da Contemporaneidade produzem, está estruturada a partir de tecnologias que constituem um corpo flexível. O sujeito flexível diferencia-se do sujeito que foi produzido na sociedade disciplinar – fruto da anátomo-política –, ou seja, aquele sujeito dócil, obediente e formatado na Pedagogia Moderna. Na ordem do presente, as formas de vida específicas enquadram-se nas regras do jogo que fazem com que o sujeito esteja “susceptível às transformações, adaptando-se à sociedade e não, portanto, colocando-a em questão”. (CAMOZZATO, 2012, p. 149).

Pela inclusão escolar, a constituição de condutas flexíveis e aptas às demandas de nosso tempo está alinhada com a análise desenvolvida por Traversini e Fabris (2013). De acordo com as autoras, no deslocamento de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle, passamos a nos situar em relações sociais que incitam os sujeitos a serem responsáveis pelo seu sucesso ou fracasso dentro de uma sociedade que se organiza no gerenciamento dos riscos. As autoras alertam que,

quando esses riscos se constituem em danos ou prejuízos pela precariedade social em que os sujeitos estão envolvidos, estes não têm as mesmas condições que aqueles que dispõem de proteção e segurança têm para sair dessas situações. (FABRIS; TRAVERSINI, 2013, p. 49).

Para a minimização dos riscos produzidos pelos processos de exclusão e de segregação das pessoas com deficiência, a partir do movimento Compromisso Todos pela Educação (2007) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), observa-se o desenvolvimento de estratégias para promover o gerenciamento dos riscos

dentro de um Estado que foca a inclusão como um imperativo. São estratégias voltadas a alcançar resultados mais eficazes sobre a população que se deseja governar.

Abaixo, apresento uma tabela que sistematiza elementos que considero relevantes nos documentos analisados e que mostra a proliferação das ações governamentais para modulação das condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes. Penso que essa organização possibilita, neste estudo, ampliar o olhar sobre algumas informações contidas nos documentos, permitindo cruzá-las e analisá-las a partir de outros ângulos. Com isso, meu objetivo não está em esgotar o material, mas em dar visibilidade a seus discursos.

Tabela 3 - Síntese dos Programas e ações desenvolvidas a partir do movimento Compromisso Todos pela Educação (2007) e da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008)

Programa Escola Acessível	
Órgão:	Secretaria da Educação Especial/SEESP - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Adequar arquitetônica ou estruturalmente os espaços físicos reservados à instalação e funcionamento de salas de recursos multifuncionais, a fim de atender aos requisitos de acessibilidade; • Adequar sanitários, alargar portas e vias de acesso, construir rampas, instalar corrimão e colocar sinalização tátil e visual; • Adquirir mobiliário acessível, cadeiras de rodas, material desportivo acessível e outros recursos de tecnologia assistiva.
Ações previstas:	<ul style="list-style-type: none"> • O Programa disponibiliza recursos, por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE, às escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. No âmbito

	<p>deste programa, são financiáveis as seguintes ações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adequação arquitetônica: rampas, sanitários, vias de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; • Aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis.
Para a promoção da autonomia e da aprendizagem	<p>O Programa Escola Acessível constitui <i>uma medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo</i>, concorrendo para a <i>efetivação da meta de inclusão plena</i>, condição indispensável para uma educação de qualidade (grifos meus).</p> <p>[...] o Programa Escola Acessível caracteriza-se como <i>uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia</i> aos estudantes público alvo da educação especial (grifos meus).</p>

Transporte Escolar Acessível

Órgão:	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão SECADI - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	A fim de promover a inclusão escolar por meio da garantia das condições de acesso e permanência na escola, a partir de 2012, a SECADI implementará ações de apoio à disponibilização de transporte escolar acessível, com base na Pesquisa Domiciliar para identificação das barreiras que impedem o acesso e permanência na escola dos beneficiários do BPC, realizada no período de 2009 a 2010.
Ações previstas:	Essa ação priorizará, em cada unidade federada, os municípios com maior número de beneficiários do BPC com deficiência, em idade escolar obrigatória, fora da escola, conforme identificação da pesquisa domiciliar. A quantidade de veículos a ser disponibilizada a cada município será definida a partir do seguinte cálculo: média percentual nacional de 30% da incidência da barreira “falta de transporte acessível” sobre o total de beneficiários fora da escola no município, dividido pelo número médio de lugares do veículo (23 assentos).

Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais

Órgão:	Secretaria de Educação Especial/SEESP - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	Apoiar a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, prestado de forma complementar ou suplementar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de

	acesso, participação e aprendizagem.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Apoiar a organização da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; • Assegurar o pleno acesso dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular em igualdade de condições com os demais alunos; • Disponibilizar recursos pedagógicos e de acessibilidade às escolas regulares da rede pública de ensino; • Promover o desenvolvimento profissional e a participação da comunidade escolar.
Ações previstas:	<ul style="list-style-type: none"> • Aquisição dos recursos que compõem as salas; • Informação sobre a disponibilização das salas e critérios adotados; • Monitoramento da entrega e instalação dos itens às escolas; • Orientação aos sistemas de ensino para a organização e oferta do AEE; • Cadastro das escolas com sala de recursos multifuncionais implantadas; • Promoção da formação continuada de professores para o AEE; • Encaminhamento, assinatura e publicação dos Contratos de Doação; • Atualização dos recursos das salas implantadas pelo Programa; • Apoio à acessibilidade nas escolas com salas implantadas.
Para a promoção da autonomia e da aprendizagem	<p>A implantação das Salas de Recursos Multifuncionais nas escolas comuns da rede pública de ensino atende à necessidade histórica da educação brasileira, <i>de promover as condições de acesso, participação e aprendizagem dos alunos público alvo da educação especial no ensino regular, possibilitando a oferta do atendimento educacional especializado, de forma não substitutiva à escolarização</i> (grifos meus).</p> <p>A inclusão educacional é um direito do aluno e requer <i>mudanças na concepção e nas práticas de gestão, de sala de aula e de formação de professores, para a efetivação do direito de todos à escolarização</i>. No contexto das políticas públicas para o desenvolvimento inclusivo da escola <i>se insere a organização das salas de recursos multifuncionais, com a disponibilização de recursos e de apoio pedagógico para o atendimento às especificidades dos alunos público alvo da educação especial matriculados no ensino regular</i> (grifos meus).</p> <p>A concepção da educação inclusiva compreende o processo educacional como um todo, <i>pressupondo a implementação de uma política estruturante nos sistemas</i></p>

	<p><i>de ensino que altere a organização da escola, de modo a superar os modelos de integração em escolas e classes especiais. A escola deve cumprir sua função social, construindo uma proposta pedagógica capaz de valorizar as diferenças, com a oferta da escolarização nas classes comuns do ensino regular e do atendimento às necessidades específicas dos seus alunos (grifos meus).</i></p> <p>Portanto, todos os alunos público alvo da educação especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da educação básica, sendo o atendimento educacional especializado – AEE ofertado no turno oposto ao do ensino regular. As salas de recursos multifuncionais cumprem o propósito da organização de espaços, na própria escola comum, dotados de equipamentos, recursos de acessibilidade e materiais pedagógicos que <i>auxiliam na promoção da escolarização, eliminando barreiras que impedem a plena participação dos alunos público alvo da educação especial, com autonomia e independência, no ambiente educacional e social</i> (grifos meus).</p>
Programa de Formação Continuada de Professores em Educação Especial	
Órgão:	Secretaria de Educação Especial – SEESP
Objetivo Geral:	Apoiar a formação continuada de professores para atuar nas salas de recursos multifuncionais e em classes comuns do ensino regular, em parceria com Instituições Públicas de Educação Superior – IPES.
Ações previstas:	<ul style="list-style-type: none"> • Ofertar cursos no nível de aperfeiçoamento e especialização, na modalidade à distância, por meio da Universidade Aberta do Brasil – UAB e na modalidade presencial e semipresencial pela Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica – RENAFOR. • Em nível de aperfeiçoamento, o curso contempla seis módulos. O primeiro módulo introdutório ao ambiente virtual e apresentação dos aspectos legais e pedagógicos para a realização do atendimento educacional especializado. Outros quatro módulos que correspondem a cada uma das deficiências. O último módulo compreendeu o trabalho final do curso, realizado com base na história escolar de um aluno que apresente uma das deficiências estudadas e vivencie um processo de inclusão escolar. O curso de formação, em suas duas primeiras edições, foi ofertado em nível de aperfeiçoamento (capacitação) e no ano de 2010 passou a ser ofertado em nível de especialização, perfazendo um total de 360 horas. • O curso de formação, em nível de especialização, para o atendimento educacional especializado

	<p>(SEESP/MEC/UFC), passou a ser organizado em dez módulos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação à distância; 2. Atendimento educacional especializado; 3. Metodologia da pesquisa; 4. Pessoa com surdez; 5. Deficiência visual; 6. Deficiência física; 7. Deficiência intelectual; 8. Transtornos globais do desenvolvimento; 9. Surdocegueira e deficiência múltipla; 10. Monografia de conclusão de curso: elaboração de um plano de atendimento educacional especializado para um aluno com deficiência.
<p>Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – PROGRAMA BPC NA ESCOLA</p>	
Órgãos:	Programa Interministerial envolvendo os seguintes Ministérios: o Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), o Ministério da Educação (MEC), o Ministério da Saúde (MS) e a Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR)
Objetivo Geral:	Monitorar o acesso e permanência na escola dos Beneficiários do Benefício da Prestação Continuada - BPC com deficiência, na faixa etária de 0 a 18 anos, por meio de ações articuladas entre as áreas da educação, assistência social, direitos humanos e saúde.
Objetivos Específicos:	<p>O Programa BPC NA ESCOLA tem quatro eixos principais:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. identificar entre os beneficiários do BPC até 18 anos aqueles que estão na Escola e aqueles que estão fora da Escola; 2. identificar as principais barreiras para o acesso e permanência na Escola das pessoas com deficiência beneficiárias do BPC; 3. realizar estudos e desenvolver estratégias conjuntas para superação destas barreiras; 4. realizar acompanhamento sistemático das ações e programas dos entes federados que aderirem ao Programa.
Ações previstas:	<p>Pareamento anual entre os dados do EducaCenso e do cadastro administrativo do BPC DATAPREV do Ministério da Previdência Social/MPS e</p> <p>Identificação das barreiras que impedem o acesso das pessoas com deficiência, beneficiárias do BPC, à escola.</p>
	Durante o primeiro semestre de 2010, o MDS solicitou

<p>Para a promoção da autonomia e da aprendizagem</p>	<p>aos municípios que fosse encaminhado um relato da experiência local de implementação do Programa BPC na Escola, com o propósito de conhecer e dar visibilidade às alternativas de ações para identificar e desconstruir as barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos beneficiários do BPC na Escola. Essa iniciativa possibilitou o lançamento, em dezembro de 2010, do Catálogo de Experiências Municipais do Programa BPC na Escola, referente às experiências de 20 municípios de diferentes portes e de diversas regiões do país.</p> <p>Ao término do período de capacitação, os Municípios e o Distrito Federal iniciaram as visitas domiciliares aos beneficiários, usando e aplicando o Questionário para Identificação das Barreiras para o Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiência Beneficiárias do BPC. Após a coleta de dados, os mesmos foram transmitidos virtualmente por meio de sistema automatizado, elaborado pelo MDS, disponibilizado em novembro de 2008, para impressão e inserção automatizadas das informações. No período de dezembro de 2008 a 28 de maio de 2010, 2.523 Municípios de 26 Estados e o Distrito Federal cadastraram no Sistema BPC na Escola mais de 219.000 questionários aplicados junto aos beneficiários do BPC com vistas à identificação das barreiras de acesso e permanência na rede de ensino regular. Houve inserção no sistema de mais de 93% de questionários correspondentes ao universo de beneficiários do Programa.</p>
<p>Programa Incluir – Acessibilidade à Educação Superior</p>	
<p>Órgãos:</p>	<p>Parceria entre a Secretaria de Educação Superior - SESU e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI.</p>
<p>Objetivo Geral:</p>	<p>Promover a inclusão de estudantes com deficiência na educação superior, garantindo condições de acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior.</p>
<p>Ações previstas:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Adequação arquitetônica para acessibilidade nos diversos ambientes das IFES – rampa, barra de apoio, corrimão, piso e sinalização tátil, sinalizadores, alargamento de portas e vias, instalação de elevadores, dentre outras; • Aquisição de recursos de tecnologia assistiva para promoção de acessibilidade pedagógica, nas comunicações e informações, aos estudantes com deficiência e demais membros da comunidade universitária - computador com interface de acessibilidade, impressora Braille, linha Braille, lupa eletrônica, teclado com colmeia, acionadores acessíveis, dentre outros; • Aquisição e desenvolvimento de material didático e

	<p>pedagógico acessível;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aquisição e adequação de mobiliários para acessibilidade.
<p>Para a promoção da autonomia e da aprendizagem</p>	<p>Com a finalidade de ressaltar as <i>condições necessárias para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência na educação superior</i>, sublinham-se os principais aspectos da legislação vigente e dos referenciais políticos e pedagógicos educacionais. Assim, as instituições de educação superior - IES devem assegurar o pleno acesso, em todas as atividades acadêmicas.</p> <p>A inclusão das pessoas com deficiência na educação superior deve assegurar-lhes o <i>direito à participação na comunidade com as demais pessoas, as oportunidades de desenvolvimento pessoal, social e profissional, bem como não restringir sua participação em determinados ambientes e atividades com base na deficiência</i>. Igualmente, a condição de deficiência não deve definir a área de seu interesse profissional. Para a efetivação deste direito, as IES devem disponibilizar serviços e recursos de acessibilidade que promovam a plena participação dos estudantes (grifos meus).</p> <p>A acessibilidade arquitetônica também deve ser garantida em todos os ambientes, a fim de que <i>estudantes e demais membros da comunidade acadêmica e da sociedade em geral tenham o direito de ir e vir com segurança e autonomia</i>, de acordo com o disposto no Decreto nº 5.296/2004. O cumprimento da norma de acessibilidade, neste caso, independe da matrícula de estudante com deficiência na IES. Dentre os recursos e serviços de acessibilidade disponibilizados pelas IES, destacam-se o tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia intérprete, equipamentos de tecnologia assistiva e materiais pedagógicos acessíveis, atendendo às necessidades específicas dos estudantes. Assim, as condições de acessibilidade à comunicação e aos materiais pedagógicos se efetivam mediante demanda desses recursos e serviços pelos estudantes com deficiência matriculados na IES e pelos participantes nos processos de seleção para ingresso e atividades de extensão desenvolvidas pela instituição. Cabe às IES a responsabilidade pelo provimento destes serviços e recursos em todas as atividades acadêmicas e administrativas.</p> <p>Tecer o enredo da <i>plena participação</i> é desafiar o velho paradigma em todas as suas manifestações, desde as práticas pedagógicas homogeneizadoras até a edificação dos prédios, organização dos acervos e dos diversos ambientes acadêmicos, bem como das formas de comunicação. <i>Consolidar políticas institucionais de acessibilidade, assegurando o direito de todos à educação,</i></p>

	<i>consiste em eficaz contribuição para que o novo paradigma torne-se realidade na vida das pessoas. Para apoiar este processo de transformação, foi instituído o Programa incluir-acessibilidade na educação superior (grifos meus).</i>
Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade	
Órgão:	Secretaria de Educação Especial/SEESP - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	Disseminar a política de construção de sistemas educacionais inclusivos e apoiar o processo de implementação e consolidação do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade nos municípios brasileiros.
Objetivos Específicos:	<ul style="list-style-type: none"> • Sensibilizar e envolver a sociedade e a comunidade escolar em particular, na efetivação da política de educação inclusiva; • Formar gestores e educadores para atuar na transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.
Ações previstas:	<ul style="list-style-type: none"> • Realizar Seminário Nacional de Formação dos coordenadores municipais e dirigentes estaduais; • Prestar apoio técnico e financeiro e orientar a organização da formação de gestores e educadores dos municípios polos e de abrangência; • Disponibilizar referenciais pedagógicos para a formação regional.
Para a promoção da autonomia e da aprendizagem	<p>Numa ação compartilhada, o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade disponibilizará, para os municípios-polo e secretarias estaduais de educação, equipamentos, mobiliários e material pedagógico para a implantação de salas de recursos multifuncionais destinadas ao atendimento educacional especializado, com vistas a apoiar o processo de inclusão educacional dos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública de ensino.</p> <p>O Programa tem como estratégias desenvolver sistemas inclusivos em salas comuns de escolas regulares capazes de responder à diversidade de forma efetiva, escolas que exerçam seu papel social frente aos grupos mais vulneráveis, que têm experimentado exclusão, discriminação, segregação nas escolas convencionais e afastamento de seus colegas. <i>A maior contribuição que se pode dar é reorientar o trabalho da educação especial de forma que sirva aos propósitos da educação inclusiva (grifos meus).</i></p> <p><i>A educação inclusiva é um movimento que compreende a educação como um direito humano fundamental e base para uma sociedade mais justa. Esse movimento se</i></p>

	<p><i>preocupa em atender todas as pessoas, a despeito de suas características, desvantagens ou dificuldades, e habilitar todas as escolas para o atendimento na sua comunidade, concentrando-se naqueles que têm sido mais excluídos das oportunidades educacionais.</i> Também significa colocar as escolas num contexto mais amplo de sistemas educacionais, reunindo recursos da comunidade para garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos (grifos meus).</p> <p><i>A inclusão social e educacional torna-se uma diretriz que busca aprofundar o processo de formação de gestores e educadores, visando, até 2006, alcançar a meta, neste Programa, de participação de 83,5% dos municípios brasileiros (grifos meus).</i></p>
Projeto Livro Acessível	
Órgão:	Secretaria de Educação Especial/SEESP - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	Promover a acessibilidade, no âmbito do Programa Nacional Livro Didático – PNLD e Programa Nacional da Biblioteca Escolar – PNBE, assegurando aos estudantes com deficiência visual matriculados em escolas públicas da educação básica, livros em formatos acessíveis. O programa é implementado por meio de parceria entre SECADI, FNDE, IBC e Secretarias de Educação, às quais se vinculam os CAP – Centro de Apoio Pedagógico a Pessoas com Deficiência Visual e os NAPPB – Núcleo Pedagógico de Produção Braille.
Ações previstas:	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento do Sistema de Informação Digital Acessível – Mecdaisy, que possibilita acessar o texto por meio de áudio, caracter ampliado e diversas funcionalidades de navegação pela estrutura do livro; • Realização de seminários de formação dos profissionais envolvidos na produção de material didático acessível em formato digital e em Braille; • Disponibilização de laptop para estudantes cegos dos anos finais do ensino fundamental, do ensino médio, da EJA e educação profissional; • Criação do Acervo Digital Acessível – ADA, ambiente virtual destinado à postagem de materiais digitais e à produção coletiva de livros em Mecdaisy.
Para a promoção da	O Ministério da Educação apresentou, em 2009, o Mecdaisy, uma solução tecnológica que permite a produção de livros em formato digital acessível, no padrão Daisy. Desenvolvido por meio de parceria com a Universidade Federal do Rio de Janeiro, o Mecdaisy possibilita a geração de livros digitais falados e sua reprodução em áudio, gravado ou sintetizado. Este padrão

autonomia e da aprendizagem	apresenta facilidade de navegação pelo texto, permitindo a reprodução sincronizada de trechos selecionados, o recuo e o avanço de parágrafos e a busca de seções ou capítulos. Possibilita também anexar anotações aos arquivos do livro, exportar o texto para impressão em Braille, bem como a leitura em caracteres ampliados. Todo texto é indexado, facilitando, assim, a navegação por meio de índices ou buscas rápidas.
Prolibras – Programa Nacional para a Certificação de Proficiência no Uso e Ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras e para a Certificação de Proficiência em Tradução e Interpretação da Libras/Língua Portuguesa	
Órgão:	Secretaria de Educação Especial/SEESP - Ministério da Educação
Objetivo Geral:	Realizar, por meio de exames de âmbito nacional, a certificação de proficiência no uso e ensino de Libras e na tradução e interpretação da Libras.
Ações previstas:	Certificação de 6.101 profissionais no período de 2006 a 2010 para interpretação/tradução e para o uso e ensino da Libras.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de análise (2017).

Ao mesmo tempo em que esses programas são investimentos para viabilizar a inclusão, também convocam os sistemas de ensino a organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação para assim favorecer a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. As relações de poder organizadas na perspectiva da governamentalidade neoliberal instituem a inclusão escolar das pessoas com deficiência como um processo que viabiliza “o acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino”. (BRASIL, 2008, p. 14).

Trata-se, assim, de promover o desenvolvimento de cada aluno, compreendendo que a deficiência não acarreta, em si, a incapacidade de aprendizagem. Requer-se “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos”. (BRASIL, 2008, p. 15).

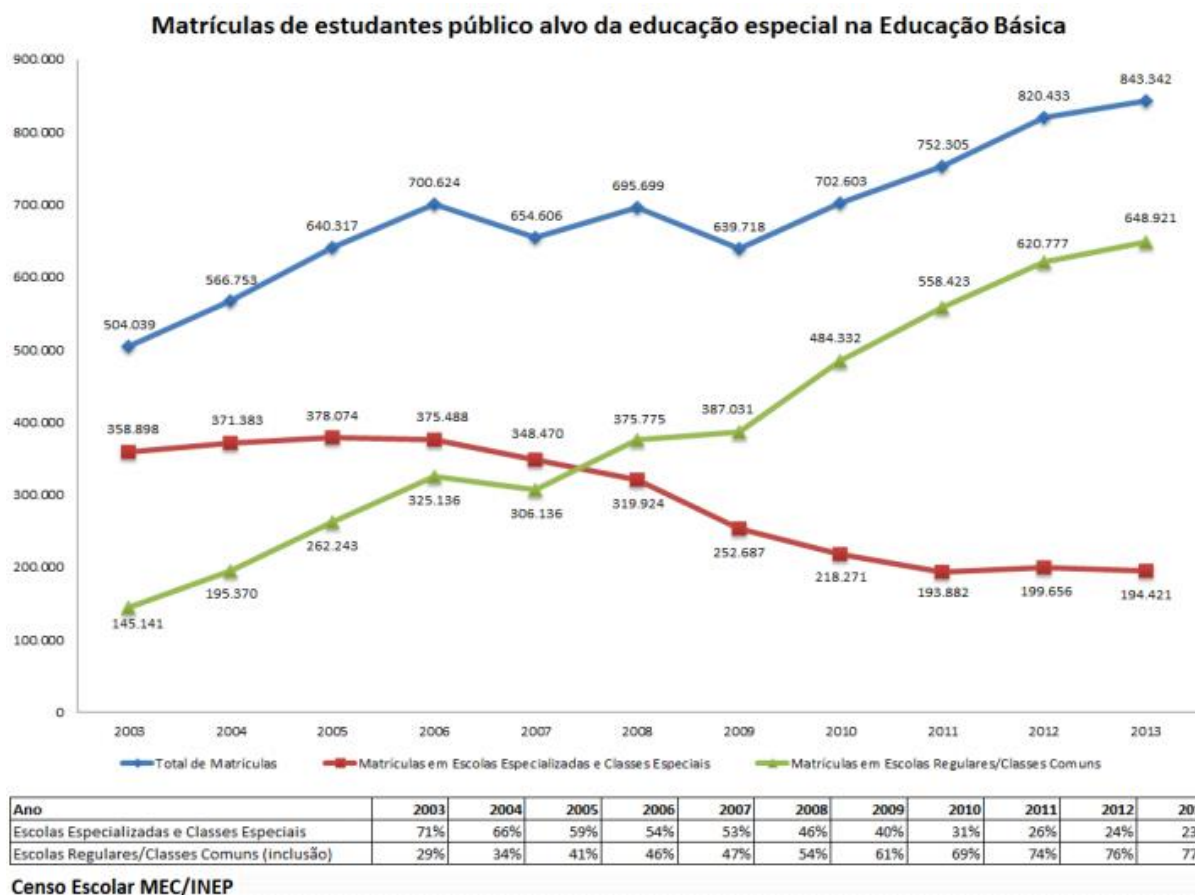
Nas estratégias propostas para atender à meta nº 4 do Plano Nacional de Educação (2014-2024), enfatiza-se a “necessidade de garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência”. (BRASIL, 2014, p. 56). Na ordem discursiva instituída pela inclusão, esta passa a “ser descrita como o esforço de criar sujeitos governáveis através de várias técnicas desenvolvidas de controle, normalização e moldagem da conduta das pessoas”. (FIMYAR, 2009, p. 38). Para colocar em funcionamento tecnologias que conduzam as condutas das pessoas com deficiência na racionalidade inclusiva, tem se instituído como fundamental:

Fortalecer o acompanhamento e monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar do(s) aluno(s) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação beneficiários de programas de transferência de renda, juntamente com o combate a situações de discriminação, preconceito e violência, com vistas ao estabelecimento de condições adequadas para o sucesso educacional. (BRASIL, 2014, p. 56-57).

Para a modulação de condutas adaptáveis às transformações sociais em curso, a subjetividade de cada sujeito é produzida a partir de discursos que localizam os indivíduos na ordem do que Lockmann denomina de “um sistema de otimização das diferenças”. Segundo a autora, preconiza-se “uma tolerância concedida aos indivíduos e não mais o desenvolvimento de estratégias de exclusão ou correção das diferenças”. (LOCKMANN, 2016, p. 32). Na lógica da otimização das diferenças, é condição do presente desenvolver ações que objetivem o combate a situações de discriminação, preconceito e violência, voltando-se para o estabelecimento de condições adequadas ao desenvolvimento educacional de todos.

Assim, a ordem discursiva que sustenta e colabora na difusão da inclusão das pessoas com deficiência está alicerçada na consideração de que cada sujeito deve participar constantemente, sempre tendo em conta suas condições e singularidades. Essa participação tem fomentado amplamente a matrícula das pessoas com deficiência na escola comum, conforme visualizamos nos dados da tabela:

Figura 7 - Índice de matrícula das pessoas com deficiência



Fonte: BRASIL (2013).

Diante desses dados de matrículas na escola comum, os espaços escolares, as práticas pedagógicas e os organogramas curriculares são orientados a promover uma “nova linguagem da aprendizagem” (BIESTA, 2013) para a participação e o desenvolvimento de todos. Isso implica, por outro lado, a responsabilização de cada sujeito, pois, pela lógica da inclusão, verifico que a ênfase discursiva no desenvolvimento individual se inclina sobre a *responsabilidade individual* e a *singularidade de competências*. Naquilo que condiciona a ordem política da inclusão escolar, entende-se que

os sistemas de ensino são convocados a organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 13).

Portanto, as políticas, enquanto “sistemas de práticas e um conjunto de éticas e valores implicados na produção de certas formas de sociabilidade, subjetividade e trabalho” (GARCIA, 2010, p. 232), produzem formas modulares de participação. Nesse processo, a condição de mudança e de flexibilidade propicia as formas de participação dos sujeitos. Com isso, a acomodação dos sujeitos ao imperativo da inclusão não ocorre por meio da obediência, mas por processos de subjetivação que constituem a inclinação, a dobra de cada um aos discursos que se instituem como verdadeiros acerca da inclusão.

Como regime de verdade, a política de inclusão escolar tem empreendido reconfigurações nos modos de participação dos sujeitos, pois cabe compreender que essa política está estritamente alinhada à regra do presente, qual seja, “aproximar para governar melhor”. (MACHADO, 2014, p. 06). Ao observar o movimento da inclusão como prática que aciona investimentos nos sujeitos e nos espaços onde eles circulam, ela demarca a constituição de distintas possibilidades de participação a todos e operacionaliza uma “variedade de esquemas mais ou menos racionalizados, que tem buscado moldar nossa maneira de entender e encarar nossa existência como seres humanos em nome de certos objetivos”. (ROSE, 2011, p. 42).

Dessa forma, estratégias de subjetivação têm condicionado os sujeitos a compreender que suas escolhas, seus comportamentos e suas ações são de responsabilidade própria. No panorama da governamentalidade neoliberal, a liberdade de escolha de cada um encontra-se sitiada. É a partir de um conjunto de possibilidades preestabelecidas que cada sujeito se movimenta e toma decisões. Dito de outra maneira, a liberdade “é exercida exclusivamente para escolher dentre possíveis que outros instituíram e conceberam”. (LAZZARATO, 2006, p. 101). No viés da política de inclusão escolar, as ações de governo político e ético das condutas constituem formas de ser que se alinham ao modelo social em vigência, no qual os comportamentos e as condutas se encontram inclinados a princípios de autonomia, de participação e de desenvolvimento das competências individuais na qualidade de sujeitos aprendizes. A incumbência do poder

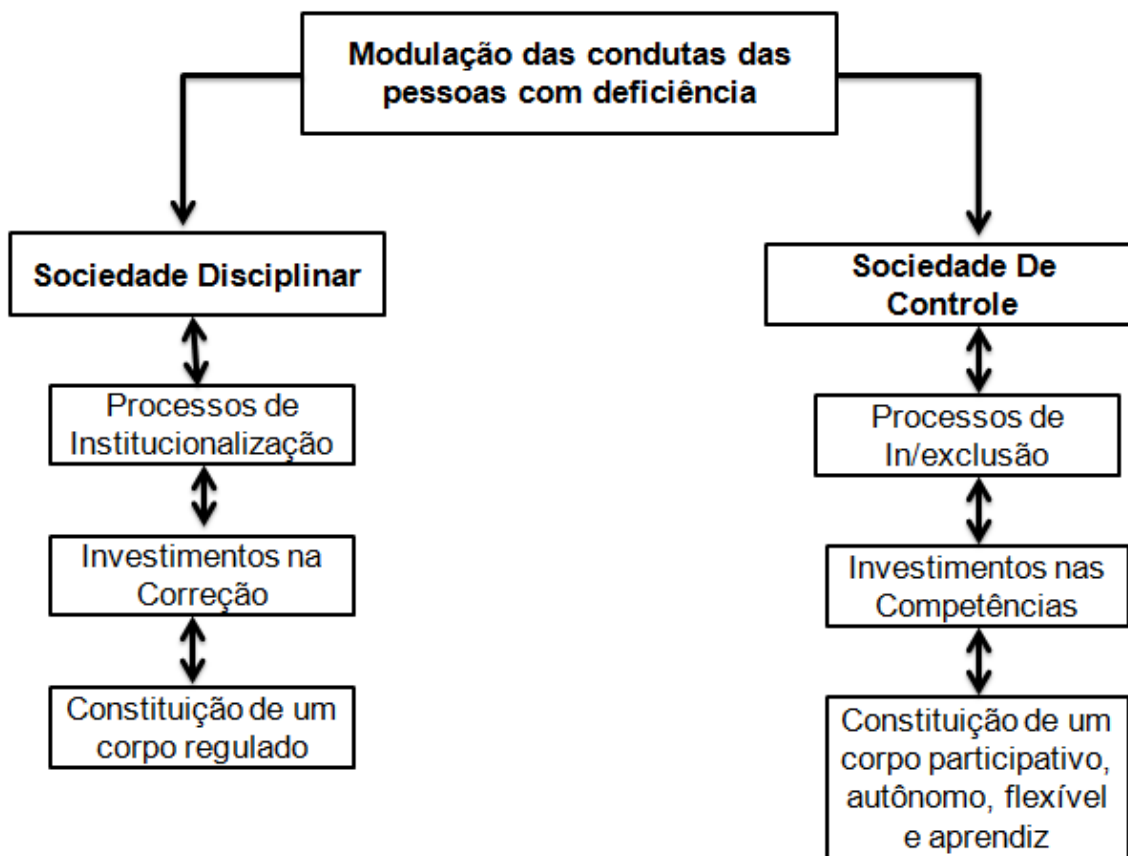
público, nesse sentido, é adotar medidas “de apoio que favoreçam o desenvolvimento dos aspectos linguísticos, culturais, vocacionais e profissionais, *levando-se em conta o talento, a criatividade, as habilidades e os interesses do estudante com deficiência*”. (BRASIL, 2015, Art.28, Inciso IX, grifos meus).

Na modulação das condutas da pessoa com deficiência por meio de investimentos para o desenvolvimento das competências individuais, estamos nos inclinando a processos de pluralização da constituição do sujeito aprendiz. Assim, estratégias específicas (FM, Audiodescrição, Libras, tecnologias assistivas)⁴³, que objetivam fortalecer as condições de participação frente às necessidades singulares das pessoas com deficiência, constituem-se como tecnologias balizadoras para a promoção da autonomia, da participação com vistas à efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento individual.

Nas ações desenvolvidas para promoção da autonomia e da aprendizagem, é possível verificar que a instauração de práticas moduladoras das condutas das pessoas com deficiência tem se condicionado a partir da participação. A modulação das condutas das pessoas com deficiência inscreve sua participação no jogo neoliberal a partir dos gradientes de in/exclusão. Nesses gradientes, os investimentos nas competências visam a constituir condutas reguladas pela participação permanente, pela autonomia e pelo desenvolvimento da aprendizagem. A fim de tornar mais clara a compreensão desse ponto, organizo um quadro que apresenta, de forma sintetizada, os processos de modulação das condutas de pessoas com deficiência.

⁴³ Desenvolvo a análise mais ampliada na seção: *Das tecnologias como estratégia para a participação*.

Figura 8 - Modulação das condutas das pessoas com deficiência



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos materiais de análise (2017).

A partir do investimento na constituição de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes, a inclusão escolar das pessoas com deficiência efetiva o desenvolvimento de práticas que almejam a formação do sujeito para a participação na sociedade e também para a sua inserção no mercado de trabalho. Com esse objetivo, fortalecem-se as habilidades e as competências dos sujeitos, uma vez que, diante da legislação que prevê a inserção no mercado de trabalho, “para os fins do contrato de aprendizagem, a comprovação da escolaridade de aprendiz com deficiência deve *considerar, sobretudo, as habilidades e competências* relacionadas com a profissionalização”. (BRASIL, 2015, Art. 97, grifos meus).

A característica que prevalece no governo político das condutas está na condução de vontades, desejos, experiências e práticas. No registro da sociedade de controle, o governo das condutas tem posicionado o corpo do

indivíduo como “uma cifra, um número, um código, ou, no limite, um corpo abstraído em um núcleo populacional passivo de gestão administrativa, visando qualquer instância de sua vida”. (CARVALHO, 2016, p. 04). No presente, a modulação das condutas tem se direcionado para a constituição de sujeitos que, ao longo de sua vida e em seu processo de formação, possam de algum modo investir no desenvolvimento de suas competências individuais. Esse investimento está em acordo com a lógica da sociedade de controle na qual não se efetiva o posicionamento binário daquele que é capaz frente àquele que não é capaz.

Na sociedade de controle, são operadas variações de níveis, pois, se todos se encontram inseridos nas malhas da linguagem numérica – em dados estatísticos –, sua participação é operacionalizada a partir de diferentes pontos e referências, em gradientes. Se na sociedade disciplinar o foco encontrava-se nos enquadramentos, nos moldes e na especificidade de características, em nosso tempo, a modulação apresenta-se como uma moldagem autodeformante que está em constante processo de modificação, como se “a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro”. (DELEUZE, 2013, p. 225). Segundo Deleuze, a modulação está implicada em uma reconfiguração na forma pela qual cada indivíduo se estabelece nesse contexto, pois, se “as sociedades disciplinares se caracterizam a partir de dois polos, um indivíduo indicado por uma assinatura inserido em uma massa, na qual sua posição aparece enquanto um número de matrícula” (DELEUZE, 2013, p. 226), em nossos dias, “no sistema de linguagem numérico se estabelece um único polo, o indivíduo indicado por uma cifra, uma senha”. (DELEUZE, 2013, p. 226). Assim, a linguagem numérica do controle – organizada pelas cifras, pelos dados – torna os indivíduos “‘dividuais’, divisíveis, e as massas tornaram-se amostras, dados, mercados ou ‘bancos’”. (DELEUZE, 2013, p. 226).

Na exemplificação do autor, “a velha toupeira monetária é o animal dos meios de confinamento, mas a serpente o é das sociedades de controle”. Para ele, nos deslocamos “de um animal a outro, da toupeira à serpente, no regime em que vivemos, mas também na nossa maneira de viver nas nossas relações com outrem.” (DELEUZE, 2013, p. 226- 227). Nesse deslocamento,

o indivíduo da sociedade disciplinar, “era um produtor descontínuo de energia”, já no controle, ele é “ondulatório, funcionando em órbita, num feixe contínuo.” (DELEUZE, 2013, p. 226- 227).

Portanto, pela lógica de um sujeito que funciona em órbita, a flexibilidade é a característica marcante da modulação subjetiva, e, para tal, assume-se a heterogeneidade como princípio. A sociedade contemporânea é marcadamente regulada pelas desigualdades e diferenciações. Nessa lógica, o enquadramento espacial e temporal da instituição escolar encontra-se implicado com a heterogeneidade de aprendizagens e os variados gradientes de normalidades.

Considerando esse processo de reconfiguração da sociedade, observo que, nas políticas educacionais brasileiras implementadas nas últimas décadas, a modulação das condutas se inscreve na prática que institui a participação de todos como um modo de vida do presente. Em um campo heterogêneo, marcado por tensionamentos e distintos interesses, as políticas educacionais brasileiras têm posicionado a educação como prática que se organiza para as “especificidades de indivíduos e comunidades” (BRASIL, 2007, p. 37) para “incluir e preservar as diferenças, realizando a diversidade na igualdade como fundamento primeiro do ato educativo”. (BRASIL, 2007, p. 37). Em um espaço educacional de normalização de saberes, de modelos comportamentais e de modos de ser, a política de inclusão provoca movimentos micropolíticos que instituem “uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, reforçando a importância de ambientes heterogêneos para a promoção da aprendizagem de todos os estudantes”. (BRASIL, 2008, p. 10).

Na atualidade, os regimes de verdade acerca do desenvolvimento dos sujeitos com deficiência têm tomado como centralidade a necessidade de investimentos na formação ao longo da vida para a modulação de condutas autônomas, flexíveis e aprendizes. Nessa condição, um dos focos de investimento das políticas educacionais tem estado em orientar e promover ações para a formação profissional dos sujeitos com deficiência. As tecnologias de modulação das condutas, além da participação, do desenvolvimento da autonomia e da aprendizagem, visam a constituir

sujeitos aptos à inserção social e no mercado de trabalho. Sobre a relação entre a formação e a inclusão no mercado de trabalho, na seção que segue, desenvolvo uma breve análise, no intuito de mostrar a articulação entre ambas para a constituição de condutas autônomas, flexíveis e aprendizes.

3.4 Das tecnologias para a modulação de condutas autônomas e aprendizes

Nas últimas décadas, os investimentos em práticas que objetivam a equiparação de oportunidades e o desenvolvimento das habilidades e competências dos sujeitos com deficiência são propostos pela via da “articulação de políticas governamentais de acesso à educação, inclusão social, atenção à saúde e acessibilidade.” (BRASIL, 2011, p. 08). Ao convocar a sociedade para disseminar, implementar e fiscalizar as ações postas em funcionamento no Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011), o Estado prevê constituir a implementação “dos apoios necessários ao *pleno e efetivo exercício da capacidade legal por todas as pessoas com deficiência*”. (BRASIL, 2011, p. 07, grifos meus). Em vista dessa premissa, as práticas desenvolvidas têm se inserido em algumas linhas de ação, que discuto nas próximas seções.

3.4.1 Da formação para o Mercado de Trabalho

Nas ações voltadas à formação para o mercado de trabalho a partir da política de inclusão escolar das pessoas com deficiência, um eixo de investimento encontra-se no Programa de Capacitação Técnica. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec) tem por objetivo “expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio, e de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores”. (BRASIL, 2011b, p. 169). Para tal, esse Programa tem fomentado o desenvolvimento de cursos de qualificação profissional. Como um dos objetivos desse Programa está em promover a formação de pessoas

com deficiência capacitadas ao ingresso no mercado de trabalho, é estabelecida prioridade para esses indivíduos na matrícula nos cursos.

Para que o Programa possa atingir as parcelas populacionais que mais necessitam de formação, o Estado ofertou a Bolsa-Formação⁴⁴, regulamentada pela Portaria nº 168, de 07 de março de 2013, para “potencializar a capacidade de oferta de cursos das redes de educação profissional e tecnológica”. (BRASIL, 2011a, Art. 2º). Um de seus objetivos é “democratizar as formas de acesso à educação profissional e tecnológica para públicos diversos”. (BRASIL, 2013, Art. 2º, Inciso III). Portanto, em consonância com as ações políticas que têm investido no desenvolvimento das pessoas com deficiência para a sua futura inserção no mercado de trabalho, tal auxílio estabelece a esses sujeitos o “direito a *atendimento preferencial* nas ofertas da Bolsa-Formação”. (BRASIL, 2011a, Art. 3º, § 4º, grifos meus).

Para a ampliação das oportunidades educacionais dos trabalhadores e melhoria da qualidade do Ensino Médio público, na Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, ficou instituído que o Pronatec seria desenvolvido por meio das seguintes ações, sem prejuízo de outras:

I - ampliação de vagas e expansão da rede federal de educação profissional e tecnológica; II - fomento à ampliação de vagas e à expansão das redes estaduais de educação profissional; III - incentivo à ampliação de vagas e à expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem; IV - oferta de bolsa-formação, nas modalidades: a) Bolsa-Formação Estudante; e b) Bolsa-Formação Trabalhador; V - financiamento da educação profissional e tecnológica; VI - fomento à expansão da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância; VII - apoio técnico voltado à execução das ações desenvolvidas no âmbito do Programa; VIII - *estímulo à expansão de oferta de vagas para as pessoas com deficiência, inclusive com a articulação dos Institutos Públicos Federais, Estaduais e Municipais de Educação*; e IX - articulação com o Sistema Nacional de Emprego. (BRASIL, 2011a, p. 2, grifos meus).

⁴⁴ Cabe lembrar que há duas modalidades de Bolsa-Formação: a Bolsa-Formação Trabalhador, com vistas à oferta de cursos de qualificação profissional de curta duração (aproximadamente 160 horas-aula) para beneficiários do seguro-desemprego e dos programas de inclusão produtiva do Governo Federal; e a Bolsa-Formação Estudante, dirigida para a oferta de cursos técnicos concomitantes ou subsequentes, de duração de pelo menos 800 horas-aula.

Com a expansão de oferta de vagas para a formação profissional das pessoas com deficiência, a profissionalização em nível médio constitui-se como tecnologia de modulação de condutas autônomas e aprendizes. Essa modulação alinha-se às regras que organizam modos de vida a partir da lógica de mercado. Nessa lógica, as ações desenvolvidas pelo Estado são reflexo daquilo que o mercado estabelece como produtivo para a vida dos sujeitos. Portanto, “um bom governo deve ser baseado nas maneiras pelas quais as pessoas governam a si próprias”. (ROSE, 2011, p. 215).

Ao analisar a articulação entre a escola e a empresa educadora, no cenário das políticas de inclusão escolar, Rech (2015) destaca que a emergência da inclusão “foi um dos fatores que possibilitaram a articulação entre escola e empresa e é o que possibilita, nos dias atuais, o fluxo dos jovens com deficiência da escola regular para o mercado de trabalho” (p. 145). Dessa forma, no ordenamento de uma sociedade que investe em processos de desenvolvimento social e econômico de sua população, desenvolver políticas que promovam o incremento da aprendizagem e, conseqüentemente, das habilidades profissionais articula-se à lógica de que “se existe, na atualidade, a necessidade de qualificar os jovens brasileiros, existe também a necessidade de contemplar os jovens com deficiência”. (RECH, 2015, p. 145-146).

Assim, com a necessidade de administração do coletivo de indivíduos, a condução das condutas se exerce a partir da promoção de espaços e condições para que escolhas adequadas sejam efetivadas. Em uma sociedade governamentalizada pela racionalidade neoliberal, os investimentos operados pelo Estado não podem estar limitados apenas à organização de ambientes de aprendizagem, mas devem incluir a promoção de possibilidades de movimento para que as pessoas com deficiência tenham acesso a diferentes modalidades de formação e para que esta abra possibilidades de inserção social e de atuação no mercado de trabalho. É por meio de políticas que dispõem a vida dos sujeitos à regra da participação que o Estado objetiva mobilizá-los a desejarem ampliar seu processo de formação com vistas ao ingresso e permanência no mercado de trabalho.

Lockmann (2013), em sua pesquisa de doutorado, analisa as Políticas de Assistência Social em curso na sociedade brasileira e destaca que estas “funcionam como estratégias da governamentalidade neoliberal”. (2013, p. 58). É nessa racionalidade que vejo a inclusão escolar das pessoas com deficiência na escola comum operando a constituição de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes. Assim, a formação profissional e a inclusão das pessoas com deficiência no mercado de trabalho podem ser compreendidas “como estratégias de uma forma específica de racionalidade que desenvolve determinadas práticas e ações na condução da conduta de todos e de cada um”. (LOCKMANN, 2013, p. 58). Portanto, a inclusão escolar atua sobre as condutas dos sujeitos por meio da articulação entre a formação e o mercado de trabalho, e tal articulação tem regulado, pela via educacional, a mobilidade social das pessoas com deficiência.

O discurso da inclusão associa o desenvolvimento individual à promoção de uma educação que potencialize as condições de inserção no trabalho. Na dinâmica dessa formação, “todas as vagas do Pronatec poderão ser acessadas por pessoas com deficiência, independentemente do ofertante, do curso e do tipo de deficiência, com atendimento preferencial na ocupação das vagas”. (BRASIL, 2011a, p. 22). Nesse investimento, organizado a partir da configuração de uma sociedade de controle, “as subjetividades são constantemente fabricadas” (KLEIN, 2017, p. 97) em consonância com uma série de regras de conduta: iniciativa, vontade, interesse e responsabilidade individual.

O discurso da importância da educação para o desenvolvimento individual toma contornos específicos, dentre eles, está a formação de sujeitos que possam deslocar-se de uma posição de assegurado pela previdência para a posição de contribuinte. Se, em outro contexto, o poder estava focado nos corpos dos sujeitos, “agora atua sobre as mentes na produção imanente de uma subjetividade híbrida e modulada”. (KLEIN, 2017, p. 97). Compreendo que essa ênfase na subjetivação de todos para a participação permanente não absorve a todos da mesma maneira, entretanto, é no fomento das políticas educacionais inclusivas que as

condutas das pessoas com deficiência são moduladas para, assim, tornarem-se parte dos gradientes de in/exclusão organizados pela governamentalidade neoliberal.

Para promover a participação e o desenvolvimento de cada sujeito, o Estado organiza suas ações para estabelecer uma legislação que procure “garantir o reconhecimento da cidadania plena e do direito à autodeterminação e autonomia possível a cada cidadão brasileiro com deficiência”. (BRASIL, 2013, p. 03). Esse investimento na formação profissional inscreve-se na ordem do desenvolvimento de uma política pública “de educação profissional integrada com a educação básica para jovens e adultos como direito, em um projeto nacional de desenvolvimento soberano, frente aos desafios de inclusão social e da globalização econômica”. (BRASIL, 2007a, p. 14).

No estabelecimento da cidadania como elemento balizador da participação das pessoas com deficiência que se encontram em situação de vulnerabilidade econômica e social, o Estado garantiu, pela Constituição Federal de 1988, o direito ao Benefício de Prestação Continuada (BPC) como benefício da Política de Assistência Social que garante a renda mensal de um salário-mínimo. Esse benefício inscreve-se na ordem das políticas de assistência social, que são constituídas no “interior da governamentalidade neoliberal e funcionam com o intuito de por um lado, garantir a proteção e a seguridade da população e por outro, constituir sujeitos autônomos e contribuir para o desenvolvimento humano”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 47).

No Brasil, na governamentalidade neoliberal, o Estado tem orientado suas políticas e ações considerando que grande parte da população vive em condições econômicas “miseráveis e/ou precárias, assim como vive discriminada negativamente devido a imposições de contratos sociais excludentes, fundados em noções fundamentalistas, essencialistas e de normalidade do sujeito”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 43). Nessa realidade, na esteira da promoção de possibilidades de acesso e de permanência de todos em diferentes espaços de formação, a educação deve

ser permanente, desenvolvendo-se além de um mínimo obrigatório e da própria institucionalização do ensino. (LOPES, 2009).

A partir dessa racionalidade, na ordem discursiva que estabelece como central o cidadão de direitos, na cidade de Porto Alegre, RS, algumas ações vem sendo encaminhadas neste último ano tendo em vista promover o desenvolvimento das habilidades e competências das pessoas com deficiência. Com a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência, Lei nº 13.146 de 06 de julho de 2015, considerando a Constituição Federal; o Estatuto da Criança e do Adolescente; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – nº 9.394/96; a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, promulgada como norma constitucional pelo Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009; o Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004; o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011; a Resolução CNE/CEB nº 04 de 2009; a Resolução CEED-RS nº 310/2010; as normas fixadas pelo Conselho Estadual de Educação do RS, no Parecer CEED-RS 211/2010; o Parecer nº 1.400/2002 do Conselho Estadual de Educação do RS, as instituições de ensino privadas de Porto Alegre, vem sendo advertidas a se adequarem ao que estabelece a recomendação nº 03, de 17 de abril de 2017, do Ministério Público – Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre. Na recomendação, fica estabelecido que as decisões administrativas que dizem respeito à educação de todos os alunos, dentre eles, as pessoas com deficiência, devem ser norteadas pelo “princípio constitucional da garantia de educação de qualidade do ensino”. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 17).

Para tal, “o AEE deve integrar o regimento escolar e a proposta pedagógica da escola e os professores que atuarem no AEE devem possuir habilitação específica”. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 18). Com isso, é solicitado que as instituições escolares “no prazo de 60 (sessenta) dias comprovem a contratação de pelo menos um profissional professor responsável pelo Atendimento Educacional Especializado na escola”. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 18). No prazo de “90 (noventa) dias” estas instituições devem comprovar a “contratação de profissionais de apoio pela própria escola ou pela mantenedora, para os alunos que necessitarem, sem cobrança de taxas

extras dos pais dos alunos e sem ser delegada aos pais esta responsabilidade”. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 18).

Em termos administrativos, é solicitado que as escolas, em “120 (cento e vinte) dias, comprovem a inserção no Regimento Escolar de dispositivos sobre o Atendimento Educacional Especializado – AEE, analisado e validado pela mantenedora das instituições de ensino”. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 19). E que:

No prazo de 150 (cento e cinquenta dias) comprove a constituição e instalação da Sala de Recursos Multifuncionais na própria escola, para uso no turno inverso ao da escolarização, ou disponibilização do atendimento aos seus alunos em sala de recursos de outra escola de ensino regular de referência ou em Centro de Atendimento Educacional Especializado. (PORTO-ALEGRE, 2017, p. 19).

É no desenvolvimento das capacidades de todos os alunos que as ações em vista da inclusão escolar tem se instituído. Na seção que segue, destaco como a acessibilidade se constitui como potente estratégia de promoção da participação e da autonomia das pessoas com deficiência.

3.4.2 A acessibilidade como tecnologia de modulação para a participação

Nos investimentos que objetivam promover a participação e o desenvolvimento das pessoas com deficiência, o Estado brasileiro, a partir da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva (2008), tem alargado o quadro de ações para assegurar condições de acessibilidade para todos, podendo-se apontar o Programa Escola Acessível⁴⁵ nesse contexto. Lançado em 2013, o Programa constitui-se como “medida estruturante para a consolidação de um sistema educacional inclusivo, concorrendo para *a efetivação da meta de inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade*”. (BRASIL, 2013, p. 03, grifos meus).

⁴⁵ Este Programa é instituído considerando-se como base os seguintes documentos: Lei nº 7.405, de 12 de novembro de 1985; Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000; Lei nº 10.257, de 10 de julho de 2001; Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004; Norma Técnica da Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT - NBR - 9050/2004; Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência – ONU/2006, ratificada por meio do Decreto nº 186/2008 e do Decreto nº 6949/2009, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008); Decreto nº 7.611 de 2011.

No movimento para uma educação de qualidade, a inclusão de todos é uma prática que coloca em operação tecnologias que convocam a participação das pessoas com deficiência. Em vista disso, o Programa Escola Acessível objetiva:

Promover a acessibilidade e inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações. (BRASIL, 2013, p. 07).

Em um regime discursivo que articula a educação inclusiva e a necessidade de formação ao longo da vida, investimentos na ordem da acessibilidade interferem na constituição de sujeitos governamentalizáveis dentro de uma racionalidade neoliberal. Nessa racionalidade, o Estado, em sua centralidade, é “pensado como o responsável pela construção social de novas necessidades e maiores competências”. (VEIGA-NETO, 2000, p. 197). Assim, a constituição subjetiva das pessoas com deficiência, a partir de uma lógica que as interpela para a participação permanente, tem modulado suas condutas para que cada pessoa possa participar e compartilhar dos espaços comuns de aprendizagem de forma produtiva.

A condução das condutas das pessoas com deficiência, em uma governamentalidade neoliberal, parte de duas regras fundamentais: a primeira é manter-se permanentemente em atividade, e a segunda é garantir que todos estejam incluídos, mesmo que em diferentes níveis de participação. (LOPES, 2009). Segundo Lopes, para que essas regras se tornem constitutivas dos modos de vida contemporâneos, é relevante que todos sejam educados para entrar no jogo, permanecer nele e desejar essa permanência. (LOPES, 2009). Na análise referente à política de inclusão escolar, observo que a modulação de condutas participativas tem se dado principalmente pela acessibilidade.

Ao ser sublinhada como tecnologia importante na arena da inclusão escolar, a acessibilidade coloca em funcionamento uma rede discursiva que atende ao princípio da potencialização da vida da população. Nessa lógica, o Estado “se fortalece operando como mediador social que articula e cria

estratégias capazes de gerir a vida de cada indivíduo e do coletivo da população”. (LOPES; FABRIS, 2013, p. 30). Na condição de mediador, o desenvolvimento de práticas que objetivam a melhoria da vida da população, por parte do Estado, alinha-se à necessidade de mobilização de todos. Desse modo, em uma das vias de desenvolvimento de ações articuladas para a promoção da acessibilidade, o Estado convoca a “participação ativa de toda a comunidade escolar, considerando o ponto de vista e apreciação da família, estudantes, equipe diretiva, professores(as) do AEE e da sala comum”. (BRASIL, 2013, p. 03).

No engendramento de práticas que objetivam a modulação das condutas das pessoas com deficiência para a participação, as ações previstas no Programa Escola Acessível têm se projetado “como *uma efetiva medida de eliminação de barreiras e promoção de autonomia aos estudantes público alvo da educação especial*”. (BRASIL, 2013, p. 06, grifos meus). No que tange às ações para o governo da vida das pessoas com deficiência para que se tornem autônomas, flexíveis e participativas, compreendo, a partir de Foucault, que governar os sujeitos não demanda que eles sejam forçados “a fazer o que o governo quer; é sempre um ponto de equilíbrio, com complementaridades e conflitos entre técnicas que garantem a coerção e os processos pelo quais o sujeito é construído e modificado por ele mesmo”. (FOUCAULT, 2011, p. 156). Assim, no governo das condutas pelo viés de um ponto de equilíbrio, a participação é condição para a autonomia do sujeito. Em outras palavras, na modulação das condutas das pessoas com deficiência, a participação é uma das condições elementares para a promoção da autonomia, e esse processo, dentro da análise da política de inclusão escolar, desenvolve-se a partir da acessibilidade.

Portanto, na disposição de regimes discursivos que inscrevem a inclusão escolar das pessoas com deficiência na governamentalidade neoliberal, as “relações entre inclusão e neoliberalismo possibilitam, entre outras coisas, conhecer cada vez mais os indivíduos, posicioná-los no jogo e ampliar sua participação e produtividade por meio da circulação”. (MACHADO, 2016, p. 259). Essa participação e produtividade, previstas pela lógica da circulação das pessoas com deficiência, segundo Rech, “contribui

muito para que a inclusão possa ser pensada também a partir de um movimento que se dá em fluxo, ou seja, que visa à continuidade e permanência dos sujeitos”. (RECH, 2015, p. 86).

Nas primeiras décadas do século XXI, as ações que objetivam promover a inclusão escolar das pessoas com deficiência são condicionadas mediante novas ênfases. Com isso, “não temos o apagamento da circulação; o que temos são novas formas de nos mantermos em constante visibilidade. Assim, podemos pensar que a inclusão funciona como uma estratégia de *fluxo-habilidade*”. (RECH, 2015, p. 155, grifo da autora). É por meio dessa estratégia de *fluxo-habilidade* que o desenvolvimento de ações pelo Estado para promover os talentos individuais se direciona à promoção das competências de cada um, pois “a mobilidade de um indivíduo está diretamente relacionada com um empreendimento individual, um empreendimento de si mesmo com investimento e renda”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 32). É pelo empreendimento individual no desenvolvimento das competências próprias que “a inclusão passou a ser uma das formas encontradas para garantir que o indivíduo atinja uma condição econômica, social e cultural – educação e saúde – favorável”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 32).

Cabe, então, compreender que

a busca por habilidades é o que nos ajuda a pensar na inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade, pois, dentro de um fluxo que precisa ser contínuo, também precisamos desenvolver habilidades para tornarmos-nos sujeitos cada vez mais eficientes. (RECH, 2015, p. 149).

Em vista disso, a modulação das condutas dos sujeitos tem se organizado a partir de uma ênfase no desenvolvimento das competências individuais. Isso não quer dizer que o conhecimento de conteúdos, ou o desenvolvimento da disciplina-saber, não se faça mais presente, nem que tenha perdido sua relevância e seu sentido. Entretanto, a modulação das condutas requer investimentos nas próprias habilidades e nos talentos individuais. Em uma anátomo-política do corpo, os talentos e capacidades pessoais devem ser potencializados para que a participação, o desenvolvimento e a aprendizagem de todos sejam possíveis.

Pensar a organização do espaço e do tempo da aprendizagem preconiza o deslocamento de uma temporalidade que se organiza a partir da lógica da escola moderna, na qual todos aprendem determinados conteúdos em determinados níveis, pela modulação de condutas que investem na personalização dos talentos. Nesses moldes, cada aluno é considerado diferente, tem suas especificidades, seu tempo de aprendizagem e suas condições de aprendizagem. Isso se alinha ao molde de uma sociedade de controle, na qual a experiência individual requer mecanismos e estratégias que vão além da lógica do aluno médio tomado como padrão de normalidade na aprendizagem. Nessa sociedade, o controle passa a ser interiorizado pelo sujeito como elemento vital para o próprio desenvolvimento.

Uma das estratégias mobilizadas pela ordem discursiva que prevê uma escola comum inclusiva voltada às diferenças dos alunos institui-se pela necessidade de efetivar um processo educativo atento à participação e ao progresso de todos, independentemente das condições individuais. Nessa organização, compreende-se que o profissional de Atendimento Educacional Especializado (AEE) é aquele que disporá de estratégias para complementar e/ou suplementar o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, a partir de recursos, metodologias e práticas que potencializem a participação de todos com autonomia e independência. São as intervenções específicas que condicionam formas pontuais de participação e que deslocam o campo da Educação Especial para a posição de apoio.

Com esse deslocamento do campo da Educação Especial, concebe-se que sua atuação transcorra de “forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos”. (BRASIL, 2008, p. 09). O Atendimento Educacional Especializado configura-se em uma temporalidade e uma espacialidade voltadas para o gerenciamento do risco da não-aprendizagem, da não-participação e da incapacidade de autonomia diante da organização curricular da escola comum. Com o Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, o Atendimento Educacional Especializado passa a integrar a “proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno

acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial”. (BRASIL, 2011, Art. 2º).

Por outro lado, a configuração de ambientes que propiciem o desenvolvimento do potencial de cada aluno contribui para que as marcas da incapacidade, da falta, da deficiência, sejam minimizadas. No governo das condutas das pessoas com deficiência, investir em ambientes que maximizem as capacidades individuais, minimizando os efeitos da falta, torna-se um processo que regulamenta as condições de vida de cada um. Para isso, em um processo de normalização, as anormalidades mais desviantes são aproximadas do padrão estabelecido, e assim o risco do fracasso escolar é gerenciado.

3.4.3 Das tecnologias como estratégias para a participação

Dentre as ações que o Estado brasileiro tem fomentado para a participação e a autonomia das pessoas com deficiência, destaco o Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva (2011). Esse Programa, implementado pelo Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e pela Agência Brasileira de Inovação (Finep), objetiva “apoiar o desenvolvimento de produtos, metodologias, estratégias, práticas e serviços inovadores que aumentem a autonomia, o bem-estar e a qualidade de vida de pessoas com deficiência”. (BRASIL, 2011, p. 60). Para o desenvolvimento do Programa, são previstas duas linhas de suporte econômico: 1) inovação em tecnologia assistiva e 2) desenvolvimento de equipamentos de treinamento e prática de esportes paraolímpicos.

As tecnologias assistivas compreendem recursos e serviços que colaboram para o desenvolvimento e a ampliação de habilidades funcionais das pessoas com deficiência. Elas visam a promover e/ou potencializar a autonomia dessas pessoas e, com isso, contribuir para o seu processo de inclusão. Portanto, os recursos de tecnologia assistiva correspondem a todo e qualquer item, equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência. Já

os serviços são definidos como aqueles que auxiliam diretamente uma pessoa com deficiência a selecionar, comprar ou usar os recursos acima definidos (ADA - American with Disabilities ACT 1994).

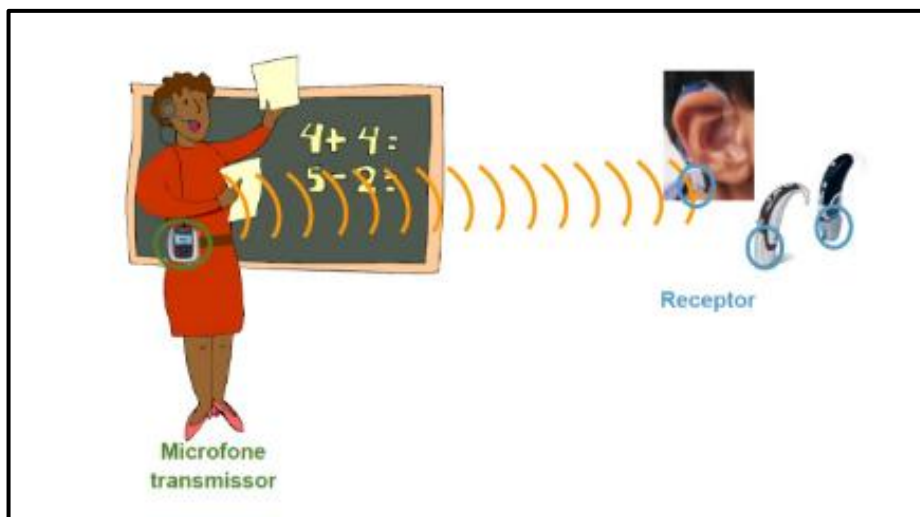
Na ordem da promoção de condições de autonomia aos sujeitos com deficiência, os recursos podem variar desde o desenvolvimento de uma bengala a um complexo sistema computadorizado. Estão incluídos brinquedos e roupas adaptadas, computadores, *softwares* e *hardwares* especiais que contemplem questões de acessibilidade, dispositivos para adequação da postura sentada, recursos para mobilidade manual e elétrica, equipamentos de comunicação alternativa, chaves e acionadores especiais, aparelhos de escuta assistida, auxílios visuais, materiais protéticos e uma série de outros itens confeccionados ou disponíveis comercialmente.

No que compreende o Programa Nacional de Inovação em Tecnologia Assistiva, os serviços são aqueles prestados profissionalmente à pessoa com deficiência, com o objetivo de selecionar, obter ou usar um instrumento de tecnologia assistiva. Como exemplo, podemos citar avaliações, experimentação e treinamento de novos equipamentos. Considerando-se a promoção da autonomia, os investimentos operados pelo Programa agenciam formas de vida organizadas na esteira da sociedade de controle, onde cada sujeito deve aprender a cuidar de si mesmo, de sua educação e de seu desenvolvimento enquanto sujeito aprendiz.

Com o objetivo de elucidar como esse Programa constitui formas de vida alinhadas à racionalidade que institui a participação e o desenvolvimento de todos como modo de vida do presente, ressalto um dos investimentos desenvolvidos pelo Estado para a inclusão escolar de alunos com deficiência auditiva. Como estratégia de acessibilidade para os estudantes usuários de aparelhos de amplificação sonora (AASI) ou de implantes cocleares (IC), foi organizado o projeto Sistema de Frequência Modulada (FM), desenvolvido em 2012 em escolas públicas nas cinco regiões brasileiras. O FM “consiste em um microfone ligado a um transmissor de frequência modulada portátil usado pelo professor que capta a sua voz e transmite diretamente ao receptor de FM conectado ao AASI e/ou IC do

estudante”. (BRASIL, 2013, p. 02), conforme pode ser visualizado na imagem ilustrativa que segue:

Figura 9 - Sistema de Frequência Modulada (FM)



Fonte: Imagem disponível em:

<http://www.facil.com.br/pt/blog/postagem/148/univali-inovacao#.V1Wml1QrLIU>.

Acesso em: 5 mai. 2017.

Para participar do projeto, as secretarias de educação indicaram as escolas de acordo com os seguintes critérios: “matrícula de estudantes com deficiência auditiva nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º, 2º e 3º anos); Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) implantadas e adesão ao Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade e ao Programa BPC na Escola”. (BRASIL, 2013, p. 02). No país, após a seleção, foram envolvidas 106 escolas da rede pública estadual, municipal e do Distrito Federal para participarem do projeto. A partir de critérios específicos, contou-se com a participação de 202 crianças com deficiência auditiva e mais 99 professores do Atendimento Educacional Especializado. (BRASIL, 2013).

Como resultado do Projeto, considerou-se que, aos sujeitos com deficiência auditiva e com implante coclear, o Sistema FM

agrega uma melhora na comunicação entre os estudantes que o utilizam e os demais estudantes, professores e pais, pois, ao melhorar sua comunicação/interação oral, estes desenvolvem mais rapidamente as competências sociais, resultando em exposição maior à língua oral. (BRASIL, 2013, p. 03).

Na pesquisa desenvolvida por Bianca Pontin, a autora destaca que o Sistema FM se institui como “mais um recurso que visa diminuir algum possível risco da exclusão do aluno surdo no sistema regular de ensino”. (PONTIN, 2014, p. 44). O Sistema colabora para o processo de inclusão, na medida em que “o grande promotor da participação do aluno surdo é o professor que deverá estar munido das ferramentas necessárias à participação do aluno surdo junto aos demais alunos ouvintes”. (PONTIN, 2014, p. 44).

Na configuração política da sociedade contemporânea, os problemas vivenciados pelos sujeitos exigem do Estado estratégias que maximizem as condições de vida, de acesso, de participação e de desenvolvimento de suas competências. No campo do poder sobre a vida constituído como “campo composto por tentativas mais ou menos racionalizadas de intervir sobre as características vitais da existência humana” (RABINOW; ROSE, 2006, p. 28), as tecnologias assistivas são compreendidas como mecanismos estratégicos que operam no governo das condutas. Tanto as tecnologias assistivas quanto a legislação que tem garantido o direito a um sistema educacional inclusivo e à aprendizagem ao longo da vida são reflexo de um modo de vida organizado “em nosso presente como estando estreitamente relacionado ao empresariamento da sociedade, da educação e dos demais processos implicados à produção de subjetividades”. (GADELHA, 2015, p. 347).

Em vista da constituição de condutas que objetivem a efetiva participação na sociedade organizada pela lógica empresarial, os mecanismos e procedimentos que o Estado coloca em funcionamento demandam ações para a efetivação de diretrizes, como a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, *sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; aprendizado ao longo de toda a vida;* não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (BRASIL, 2011, Art. 1º, grifos meus). Na configuração política de uma educação inclusiva, as ações que objetivam promover o desenvolvimento de cada sujeito orientam-se por objetivos específicos da Educação Especial que assegurem condições adequadas de desenvolvimento pessoal, como

Promover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2011, Art. 3º).

Pode-se dizer, portanto, que, pela promoção de condições de acesso, participação e aprendizagem, a modulação das condutas das pessoas com deficiência tem instituído formas de ser participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes. Na ordem de uma governamentalidade neoliberal, “é preciso a inclusão social de todos, ou seja, a inclusão e o empresariamento de si são processos que se alimentam na produção de uma sociedade mais segura”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 39). Na lógica de uma sociedade mais segura, “a autogestão e a mobilidade são fundamentais para que a sociedade funcione com um mínimo de custos”. (SANTOS; KLAUS, 2013, p. 39).

Na análise desenvolvida, observo que, pela lógica de uma sociedade regida por um poder que tudo controla e onde a comunicação é contínua, a modulação das condutas das pessoas com deficiência também é resultado de uma maquinaria midiática. Tal maquinaria, por meio de suas práticas discursivas, ao longo das últimas três décadas, têm produzido subjetividades para a condução das condutas dos sujeitos na esteira da racionalidade neoliberal. Por meio da maquinaria midiática, as técnicas de sujeição da sociedade de controle pela modulação dos desejos e manipulação das subjetividades produzem a opinião pública, sendo importantes fontes de captura das atividades de criação e invenção de (mundos) possíveis. Entretanto, essa é uma possibilidade de discussão e de pesquisa que não será desenvolvida nesta Tese, mas em trabalhos futuros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um país onde as questões que dizem respeito à efetivação dos direitos sociais têm enfrentado, ao longo dos anos, o agravamento de problemas da ordem do analfabetismo, da exclusão educacional, da evasão, da repetência, entre tantos outros, penso ser necessário continuar tensionando o que vimos produzindo e também instituindo como racionalidade cidadã que preza pela efetivação dos direitos políticos, civis e sociais para todos. Essa pauta desdobra-se em diferentes vias, que vão além das questões educacionais; porém, compreendo que a efetivação desses direitos é a ordem discursiva que regula um país democrático como o Brasil. Ao concordar com Carvalho, entendo que, no decorrer dos anos, e principalmente nestes últimos, nos deslocamos e produzimos práticas que instituem uma “esquizofrenia política.” (CARVALHO, 2001, p. 223).

Segundo o autor, essa “esquizofrenia política”, a partir de uma racionalidade de redemocratização, mostra-nos “a força das grandes corporações, de banqueiros, comerciantes, industriais, das centrais operárias, dos empregados públicos, todos lutando pela preservação de privilégios ou em busca de novos favores”. (CARVALHO, 2001, p. 223). Nesse contexto, observo que, mesmo com tantos Programas, Leis, Decretos, Resoluções e Políticas objetivando promover o direito social de educação para todos pela inclusão das pessoas em idade escolar no espaço da escola comum, ainda nos defrontamos com elevados índices de problemas sociais. Ainda são uma realidade educacional brasileira os níveis gritantes de miserabilidade, os índices de evasão escolar, o alargado analfabetismo funcional da população e as variadas manifestações e práticas que perpetuam a desigualdade.

Diante da análise desenvolvida neste estudo, considero que uma das possibilidades de tensionamento dessa conjuntura se encontra na inversão cronológica da ordem dos direitos – civis, políticos e sociais – que tornam sustentável a racionalidade democrática. No Brasil, segundo Carvalho (2011, p. 219), “primeiro vieram os direitos sociais, implantados em período de

supressão dos direitos políticos e de redução dos direitos civis”, nas décadas de 1930-1940.

Após o período da ditadura de Vargas, “vieram os direitos políticos [...] [em que] a maior expansão do direito de voto deu-se em outro período ditatorial”. (CARVALHO, 2001, p. 219-220). Já os direitos civis, ainda inacessíveis a uma grande parcela populacional, têm se constituído como o topo da pirâmide dos direitos. Pela configuração de uma sociedade de controle, que se organiza a partir de uma regulação permanente dos campos que englobam a vida, os investimentos em condutas produtivas às demandas sociais e econômicas estão na ordem da interiorização das práticas. No desenvolvimento do presente estudo, diferentes movimentos históricos foram observados e analisados, e neles fui percebendo a ênfase de práticas que objetivam a modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes como forma de vida que se organiza na sociedade contemporânea.

Direciono esta escrita para um processo de finalização, e o que permanece é a sensação de que ainda há muito a ser dito, muito a ser trabalhado, muito a ser analisado e problematizado. Em tempos políticos complexos como estes que estamos vivendo, curvamo-nos na esperança de que a democracia política possa ainda acionar ações que amenizem os problemas do analfabetismo, da exclusão e da qualidade educacional. Estou certa de que muitas análises e problematizações ainda devem ser desenvolvidas. Isso não é de todo ruim – mobiliza-nos e leva-nos a acreditar na relevância do trabalho acadêmico.

Pela possibilidade de continuar a olhar o que se tem produzido em torno da inclusão de pessoas com deficiência, creio que seja mais produtivo ter claro que não existe uma verdade a consolidar a inclusão e as práticas voltadas à participação, desenvolvimento e aprendizagem desses sujeitos. Cada prática e cada pesquisa é parte de algumas escolhas interessadas ou, conforme Fischer, uma “leitura assinada” (2005, p. 22). Para o desenvolvimento do presente estudo, parti da seguinte problematização: como, no processo histórico de constituição do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, instituem-se tecnologias de modulação de suas

condutas? E quais as implicações contemporâneas dessa modulação da conduta das pessoas com deficiências no contexto educacional?

Na primeira parte do estudo, desenvolvi uma análise sobre as condições de possibilidade para a constituição e efetivação do direito à escola comum para pessoas com deficiência no contexto histórico brasileiro da primeira metade do século XX. Nesse período histórico, verifico que são poucas as ações voltadas ao atendimento das pessoas com deficiência, prevalecendo a marca da reclusão como princípio orientador. Diante do contexto social, político e econômico brasileiro do final dos anos de 1950, as ações educacionais direcionadas às pessoas com deficiência foram assumidas pelo governo federal por meio da criação de três campanhas: a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão e a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME). Na primeira metade do século XX, no que diz respeito aos investimentos no desenvolvimento das pessoas com deficiência, verifica-se a centralidade dos discursos clínicos e terapêuticos nas práticas e saberes educacionais. É na aliança entre a educação e os saberes médico-clínicos que se objetiva reabilitar a pessoa com deficiência.

Na segunda parte da pesquisa, tive por objetivo compreender como, nesse processo de efetivação do direito à escola comum, vêm sendo constituídas tecnologias de modulação das condutas das pessoas com deficiência. Percebi que, nas décadas de 1970-1980, há um deslocamento das lutas pelos direitos das pessoas com deficiência do campo da assistência social para o campo dos Direitos Humanos. Nessas décadas, vivenciam-se no país a institucionalização da Educação Especial e o reconhecimento dos atendimentos produzidos nesse espaço. As políticas educacionais para as pessoas com deficiência objetivam, então, promover a integração e o desenvolvimento desses sujeitos nos espaços educacionais, em classes ou escolas especiais. As ações para integração das pessoas com deficiência centravam suas práticas no viés da normalização; com isso, efetivava-se a possibilidade de esses sujeitos conviverem socialmente.

Na terceira parte, busquei problematizar a política de inclusão escolar a partir da difusão do direito à escola comum para as pessoas com deficiência nas últimas décadas e tensionar como a difusão desse direito constitui tecnologias de modulação de condutas participativas, autônomas, flexíveis e aprendizes nos processos de in/exclusão das engrenagens escolares. Na racionalidade que demarca a inclusão escolar a partir da primeira década do século XXI, as ações desenvolvidas pelo Estado inscrevem-se em um processo amplo e gradual, objetivando a condução das condutas para o desenvolvimento de comportamentos congruentes com os princípios de uma governamentalidade neoliberal.

A sociedade contemporânea tem desenvolvido suas ações a partir da necessidade da aprendizagem ao longo da vida. Com isso, todos têm sido convocados a investir em um permanente processo de formação e aperfeiçoamento das capacidades individuais. Portanto, a política de inclusão escolar em curso na sociedade brasileira tem direcionado suas ações para desenvolver e ampliar tecnologias que possibilitem o investimento em Capital Humano “para a produção de sujeitos empresários de si, sujeitos esses que serão capazes de competir dentro da lógica de mercado colocada em funcionamento através da racionalidade política neoliberal”. (LOPES; LOCKMANN; HATTGE, 2013, p. 49).

Nessa racionalidade, a inclusão escolar de pessoas com deficiência organiza-se como potente estratégia de mobilização social e de responsabilização individual para organizar a vida do coletivo da população. Diante do estudo realizado, reitero minha tese: **No movimento histórico das políticas educacionais em prol do direito à escola comum para as pessoas com deficiência, a inclusão escolar constitui-se como dispositivo do governo da vida pela modulação das condutas. A modulação das condutas das pessoas com deficiência, a partir de uma governamentalidade neoliberal, tem por objetivo constituir sujeitos participativos, autônomos, flexíveis e aprendizes.**

Com a produção desta Tese, tenho claro que, no processo de formação destes últimos quatro anos, foi possível ampliar os referenciais teóricos, o que me permitiu que me deslocasse de um ponto de conforto para exercer

uma crítica permanente àquilo com que temos contribuído para a produtividade da inclusão escolar de pessoas com deficiência. Certamente, esta Tese é uma parte importante em minha formação acadêmica como pesquisadora. Entretanto, a partir daqui, ela passa a constituir-se como um projeto de vida que, ao mesmo tempo em que impulsiona minhas práticas, desestabiliza e reconfigura as certezas intelectuais. Creio que esta seja uma possibilidade para que, na caminhada profissional, esteja atenta ao que estamos constituindo de nós mesmos e com os outros, sempre alertas à possibilidade de *tornar-se diferente do que você era no início*. Assim, penso que muitas discussões ainda poderão ser realizadas acerca da modulação das condutas das pessoas com deficiência. Deixo aberta a possibilidade de, a partir do que aqui desenvolvi, seguir pensando.

REFERÊNCIAS

ADA. **American with Disabilities Act**. 1994. Disponível em: <http://www.resna.org/taproject/library/laws/techact94.htm> Acesso em: 05 jan. 2017.

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALVES, Denise de Oliveira et al. **Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. Direitos Sociais e Política Educacional: alguns ainda são mais iguais que outros. In: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.) **Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências**. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003. p.13-36.

AVELINO, Nildo. **Foucault, Governamentalidade e Neoliberalismo**. 1º Encontro Internacional de Estudos Foucaultianos: Governamentalidade e Segurança, João Pessoa/Paraíba, 2014.

BAUMAN, Zygmunt. **O Mal-Estar da Pós-Modernidade**. Tradução de Mauro Gama e Cláudia Martinelli Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas**. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade Individualizada: vidas contadas e histórias vividas**. Tradução José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Intérpretes: sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais**. Tradução de Renato Aguiar Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de Crise**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

BECK, Ulrich. **Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade**. Tradução de Sebastião Nascimento. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2011.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; CORREIA, José Albreto. **In/exclusão no trabalho e na educação**: aspectos metodológicos, históricos e conceituais. Campinas: Papitus, 2011. p. 81-110.

BIESTA, Gert. **Para além da Aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano. Tradução de Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil de 1824**.

BRASIL. **Decreto nº 1.428, de 12 de Setembro de 1854**. Cria o Imperial Instituto de Meninos Cegos. Rio de Janeiro, 1854.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891**.

BRASIL. **Decreto nº 19.850, de 11 de Abril de 1931**. Cria o Conselho Nacional de Educação. Rio de Janeiro, 1931.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1937**.

BRASIL. Constituição (1946). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1946**.

BRASIL. **Decreto Federal nº 42.728, de 03 de Dezembro de 1957**. Institui a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro. Brasília: Presidência da República, 1957.

BRASIL. **Decreto Federal nº 44.236, de 1º de agosto de 1958**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais. Brasília: Presidência da República, 1958.

BRASIL. **Decreto Federal nº 48.961, de 22 de setembro de 1960**. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Brasília: Presidência da República, 1960.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1961.

BRASIL. **LDB 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto Federal nº 72.425 de 03 de Julho de 1973**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e da outras providências. Brasília: Presidência da República, 1973.

BRASIL. **Decreto Federal nº 91.872 de 04 de novembro de 1985**. Institui o Comitê para o Aprimoramento da Educação Especial. Brasília: Presidência da República, 1985.

BRASIL. **Decreto Federal nº. 93.613, de 21 de novembro de 1986**. Extingue órgãos do Ministério da Educação, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1986.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 8.069 de 13 de Julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1990.

BRASIL. Ministério da Educação. **LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Relatório de Avaliação: Políticas e Programas Governamentais em Educação Especial – EFA 2000**. Brasília: Presidência da República, 2000.

BRASIL. **Lei nº 10.098 de 19 de Dezembro de 2000**. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2000a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Brasília: Presidência da República, 2001.

BRASIL. **Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola**. 2005. Brasília: Presidência da República, 2005.

BRASIL. **Decreto 6.094/2007**. Plano Metas Compromisso Todos pela Educação. Brasília: Presidência da República, 2007.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Avaliação de pessoas com deficiência para acesso ao Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social**. Brasília, 2007a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília: Presidência da República, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **BPC na Escola**: Documento orientador. 2009. Brasília: Presidência da República, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Brasília: Presidência da República, 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010**. 2010. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011.

BRASIL. **Lei nº 12.513, de 20 de outubro de 2011**. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2011a.

BRASIL. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC): **Guia PRONATEC de cursos FIC**. Brasília: MEC; SETEC, 2011b.

BRASIL. **Cartilha do Censo 2010**. Brasília: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite**, 2013. Brasília: Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica Nº 28**. Brasília, 21 de março de 2013a.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de Junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE (2014 – 2024), e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Relatório Educação Para Todos no Brasil 2000-2015**. Versão Preliminar, 2014. Brasília: Presidência da República, 2014.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de Julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRITO, Fábio Bezerra de. **O movimento social surdo e a campanha pela oficialização da Língua Brasileira de Sinais**. 2013. 276f. Tese (Doutorado

em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CAMOZZATO, Viviane. **Da Pedagogia às Pedagogias – Formas, ênfases e transformações**. 2012. 203f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

CANDIOTTO, Cesar. A Governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, v. 1, n. 11, p. 33-43, jan./abr. 2010.

CANDIOTTO, Cesar. **Foucault e a crítica da verdade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

CARDOSO, Ana Cláudia Ramos. **Discursos sobre a inclusão escolar: governo docente e normalização dos sujeitos surdos pelo Atendimento Educacional Especializado**. 2013. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. Sociedade capitalista e produção disciplinar excludente: a atualidade de *Vigiar e Punir* na compreensão da função-sujeito contemporânea. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Livraria da Física, 2015. p. 175-207.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. A função-educador na perspectiva da biopolítica e da governamentalidade neoliberal. **Cadernos IHU Ideias**, Ano 14, v. 14, n. 244, p. 01-28, 2016.

CASTEL, Robert. **A gestão dos riscos: da antipsiquiatria à pós-psicanálise**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1987.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Trad de Ingrid Müller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHAUÍ, Marilena. Direitos Humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (Org.). **Direitos Humanos e medo**. São Paulo: Brasiliense, 1989, p. 15-35.

CORRÊA, Camila Bottero; CAETANO, Leticia Farias; LOCKMANN, Kamila. Os discursos pró-inclusivos como estratégias de governo que operam sobre os docentes e discentes do Ensino Fundamental. In: **Anais da XI**

Anped Sul. Reunião Científica Regional da ANPED: Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. Curitiba, 2016.

CUNHA, L. A. **Educação, Estado e democracia no Brasil.** São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. LOPES, Eliana Marta Teixeira; FILHO, Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, Jun. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, Mai./Ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação nas constituições brasileiras. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p.17-28.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 217-241.

DANNER, Fernando. A Genealogia do Poder em Michel Foucault. In: **IV Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação.** PUCRS, p. 786-794, 2009.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** São Paulo. 3. ed: Editora 34, 2013.

DELORS, Jacques (Coord.) **Educação - um tesouro a descobrir.** Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, 1996.

DEWEY, John. **Democracy and education.** Nova Iorque: Simon & Schuster, 1995.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

DUPAS, Gilberto. **Tensões contemporâneas entre o público e o privado.** São Paulo: Paz e Terra, 2003.

ENZWEILER, Deise Andreia. **Discursos sobre a aprendizagem na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (1944-1964).** 2017. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2017.

EWALD, François. **Foucault, a norma e o direito**. Lisboa: Vega, 1993.

FABRIS, Elí Terezinha Henn; TRAVERSINI, Clarice Salette. Conhecimentos escolares sob outras configurações: efeitos das movimentações disciplinares e de controle? In: TRAVERSINI, Clarice Salette et al. (Orgs.). **Currículo e inclusão na escola de ensino fundamental**. Porto alegre: EDIPUCRS, 2013, p. 33-54.

FILHO, Geraldo Inácio; SILVA, Maria Aparecida. Reformas Educacionais durante a primeira República no Brasil (1889-1930). In: SAVIANE, Dermeval (org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 217-250.

FIMYAR, Olena. Governamentalidade como ferramenta conceitual na pesquisa de políticas educacionais. **Educação e Realidade**, Dossiê Governamentalidade e Educação, v. 34, n. 2, p. 35-56, mai./ago. 2009.

FISCHER, Rosa Maria B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. **Caminhos Investigativos III**: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

FONSECA, Márcio Alves da. A Época da Norma. **Revista CULT**, São Paulo, 2009.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos II** – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema 1976-1988. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II**: O Uso dos Prazeres. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, Michel. Estratégia poder-saber. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos IV** - Estratégia, Poder-Saber. Organização de Manoel Barros da Motta. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2003.

FOUCAULT, Michel. **A Verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003a.

FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** – Ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FOUCAULT, Michel. O cuidado com a verdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** – Ética, sexualidade e política. Tradução de Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: História da violência nas prisões. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **A Hermenêutica do sujeito**: curso ministrado no Collège de France (1981-1982). São Paulo: Martins Fontes, 2006a.

FOUCAULT, Michel. O que é um autor? In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos III** – Estética: Literatura e Pintura, Música e Cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. p. 264-298.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território, População**: curso ministrado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica**: curso ministrado no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Braçndão. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

FOUCAULT, Michel. Conferência V. In: FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. 3 ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2008b, p. 103-126.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. **Ditos & Escritos IV** – Estratégia, saber-poder. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 281-305.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. curso ministrado no Collège de France (1979-1980). Tradução de Nildo Avelino. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2010a.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. **Ditos & Escritos VII** – Arte, Epistemologia, Filosofia e História da Medicina. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011. p. 459-466.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France: 1979- 1980: excertos. 2º Edição Ampliada. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé, 2011a.

FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. **Ditos & Escritos V** - ética, sexualidade, política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012, p. 258-280.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault**: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo

e da hermenêutica. 2. ed. Tradução de Vera Portocarrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Do Governo dos Vivos**. Curso no Collège de France (1979-1980). São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GADELHA, Sylvio. **Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GADELHA, Sylvio. Empresariamento da sociedade e governo da infância pobre. In: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 345-366.

GALLO, Sílvio. “O pequeno cidadão”: sobre a condução da infância em uma governamentalidade democrática. In.: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 329-343.

GARCIA, Maria Manuela Alves. Textos e Contextos na Reforma das Licenciaturas: o caso da UFPEL. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 2, p. 229-252, mai./ago. 2010.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

HATTGE, Morgana Domênica. A Gestão da inclusão na escola: estratégias de controle do risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ulbra, 2007. p. 189-200.

HATTGE, Morgana Domênica. **Performatividade e Inclusão no movimento Todos pela Educação**. 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2014.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1999.

KERN, Gustavo da Silva. **“Educar é eugenizar”**: racismo, eugenia e educação no Brasil (1870-1940). 2016. 208f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

KLAUS, Viviane. **Desenvolvimento e Governamentalidade (Neo)liberal: da Administração à Gestão Educacional**. 2011. 226 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2011.

KLEIN, Delci Heinle. **IDEB e Maquinarias**: a produção, a quantificação e a expressão da qualidade da educação Brasileira. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2017.

KRAEMER, Graciele Marjana. **Estratégias de Governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar**. 2016. 208f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

LANA-JÚNIOR, Mário Cléber Martins. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil**. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos; Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

LASTA, Letícia Lorenzoni. **Entre leis e decretos sobre inclusão**: a produção de sujeitos. 2009. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2009.

LASTA, Letícia Lorenzoni. **Políticas de Assistência Social no Brasil**: o governo da vida pela proteção e inclusão social. 2015. 198 f. Tese (Doutorado em Psicologia Social e Institucional) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social e Institucional, Instituto de Psicologia, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

LAZZARATO, Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo**: a política no império. Tradução de Leonora Corsini. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOBO, Lilia Ferreira. **Os Infames da História**: pobres escravos e deficientes no Brasil. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. **Inclusão escolar**: saberes que operam para governar a população. 2010. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOCKMANN, Kamila. **A proliferação de políticas de assistência social na educação escolarizada**: estratégias da governamentalidade neoliberal. 2013. 317 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

LOCKMANN, Kamila. As práticas de inclusão por circulação: formas de governar a população no espaço aberto. **Cadernos de Educação**, Rio Grande, p. 20-37, 2016.

LOPES, Maria Isabel; MARZOLA, Norma Regina. A “escola acessível” como um dispositivo de ortopedia social. In: HATTGE, Morgana Domênica; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Diferença e inclusão na escola**. Curitiba: CRV, 2015. p. 183-202.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 21, p.153-169, mai./ago. 2009.

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

LOPES, Maura Corcini. Norma, inclusão e governamentalidade neoliberal. In: BRANCO, Guilherme Castelo; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Foucault**: filosofia & política. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 283-298.

LOPES, Maura Corcini. Prefácio Políticas de inclusão e governamentalidade. In: THOMA, Adriana; HILLESHEIM, Betina (Orgs.). **Políticas de inclusão**: gerenciando riscos e governando as diferenças. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2011, p. 07-15.

.LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Eli Henn. **Inclusão & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013

LOPES, Maura Corcini; LOCKMANN, Kamila; HATTGE, Morgana Domênica. Políticas de Estado e Inclusão. **Pedagogia y Saberes**, n. 38, p. 41-50, 2013.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana. Luiza. Inclusão, biopolítica e educação. **Revista Educação**, v. 36, p. 210-219, 2013.

LOPES, Maura Corcini. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In.: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault**: o governo da infância. Belo Horizonte: Autêntica, 2015, p.291-303.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **O ethos dos executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**. Campinas, SP: [s.n.], 2004.

LÓPEZ-RUIZ, Oswaldo. **Os executivos das transnacionais e o espírito do capitalismo**: capital humano e empreendedorismo como valores sociais. Rio de Janeiro: Azougue, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. **A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial**. 2003. Tese [Doutorado em Educação] - Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. Em nome da inclusão escolar. In: X Anped Sul, 2014, Florianópolis. **Anais da X Anped Sul**. Florianópolis: UDESC, 2014. V. 1. p. 01-14.

MACHADO, Fernanda de Camargo. **Racionalidade neoliberal e sensibilização para a inclusão escolar de deficientes**. 2015. 172f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

MACHADO, Roseli Belmonte. **A inclusão como rede: uma análise de práticas de professores de educação física na contemporaneidade**. 2016. 309f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora. **Autoajuda e Educação: uma genealogia das antropotécnicas contemporâneas**. 2012. 310f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

MARÍN-DÍAZ, Dora. Educação, Indivíduo e biopolítica: a crise do governmentamento. **Cadernos IHU Ideias**, São Leopoldo, Ano 14, v. 14, n. 247, p. 01-28, 2016.

MARÍN-DÍAZ, Dora; PARRA, Gustavo Adolfo. Da escola disciplinar às disciplinas escolares: uma retomada de *Vigiar e Punir* para pensar assuntos educativos contemporâneos. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 395-426.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENEZES, Eliana. Da Costa Pereira de. **A maquinaria escolar na produção de subjetividades para uma sociedade inclusiva**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2011.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. **Práticas de correção e aprendizagem: produção de subjetividades na contemporaneidade**. 2016. 290 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. **O governmentamento pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade da aprendizagem**. 2009. 266f. Tese

(Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2009.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948.

ONU. **Ano internacional da pessoa com deficiência**. 1981.

ONU. **Declaração de Salamanca**. 1994.

ONU. **Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência**, 2006.

PARAÍSO, Marlucy A. Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marilucy A. **Metodologias de pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 23-46.

PARLAMENTO REINO UNIDO. **Relatório de Warnock**. 1978.

PASSETTI, Edson. Anarquismos e Sociedade de Controle. In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.123-138.

PELBART, Peter Pál'. **Vida e Morte em Contexto de Dominação Biopolítica**. Conferência proferida em 03 de outubro de 2008 no Ciclo “Fundamentalismo Contemporâneo em Questão”. IEA: USP, 2008.

PELBART, Peter Pál'. Poder sobre a vida, potência da vida. **Lugar Comum**, n. 17, p. 33-43, 2008.

PILETTI, Cláudio; PILETTI Nelson. **História da educação**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1997.

PONTIN, Bianca Ribeiro. **Implante coclear: discursos e processos de normalização dos sujeitos surdos**. 2014. 74 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

PORTO-ALEGRE. Ministério Público. **Recomendação nº 03, de 17 de abril de 2017**. Promotoria de Justiça Regional de Educação de Porto Alegre, 2017.

POSSA, Leandra B.; NAUJORKS, Maria I. Efeitos da Racionalidade Neoliberal nos discursos sobre inclusão: o silêncio docente. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 21, p. 319-328, mai./ago. 2013.

POPKEWITZ, Thomas; Olsson, Ulf; PETERSSON, Kenneth. Sociedade de Aprendizagem, cosmopolitismo, saúde pública e prevenção à criminalidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 73-96, mai./ago. 2009.

RABINOW, Paul; ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. **Revista de Ciências Sociais**, n. 24, p. 27-57, abr. 2006.

RAMOS, Carolina Lehnemann. **Trajetórias Escolares**: o processo de in/exclusão de estudantes escolarizados pelo imperativo da inclusão. 2014. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

REBELO, Andressa Santos. **A educação especial no Brasil**: indicadores educacionais de atendimento especializado (1973-2014). 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016.

RECH, Tatiana Luiza. **A emergência da inclusão escolar no governo FHC**: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece. 2010. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2010.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. 2015. 259f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

RIBEIRO, Tiago Magalhães. **Governo ético-político de usuários de maconha**. 2016. 376f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2016.

RIPOLI, Edilene Aparecida et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**. Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010. (Coleção A Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva).

ROSE, Nikolas. Cérebro, Self e Sociedade: uma conversa com Nikolas Rose. **Physis**: Revista de saúde coletiva, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 301-324, 2010.

ROSE, Nikolas. **Inventando nossos Selves**: psicologia, poder e subjetividade. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

ROSE, Nikolas; MILLER, Peter. **Governando o presente**. São Paulo: Paulus, 2012.

RUIZ, Castor. Genealogia do Governo e da economia política. Uma leitura a partir de Foucault. **IHU On-line**, São Leopoldo, Ano XI, n. 437, mar. 2014.

SANTAIANA, Rochele. **Educação Integral no Brasil**: a emergência do dispositivo de intersetorialidade. 2015. 190f. Tese (Doutorado em Educação)

– Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SANTOS, Iolanda Montano. **Inclusão escolar e a educação para todos**. 2010. 212f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

SANTOS, Iolanda Montano; KLAUS, Viviane. O imperativo da inclusão e o sujeito empresário de si na contemporaneidade. **Pedagogia y Saberes**, Bogotá, n. 38, p. 31-40, 2013.

SANTOS, Suzana Lima dos. **Assumindo o compromisso: a responsabilização social da educação por meio dos mecanismos de governo no Programa Cidade Escola**. 2016. 200f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade Líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 187-201, mai./ago. 2009.

SARDAGNA, Helena Venites. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: FABRIS, Elí T. Henn; KLEIN, Rejane Ramos (Orgs.). **Inclusão e Biopolítica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. p. 45-60.

SAVIANI, Demerval. A política educacional no Brasil. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**, vol. III: Século XX. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 29-39.

SCHULTZ, Theodore W. **O Capital: investindo em educação e pesquisa**. Tradução de Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.

SIKILERO, Cláudia Tápia. **Sentidos de Aprendizagem e estratégias para o governo da população: o Pacto de Novo Hamburgo/RS**. 2016. 164f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

SILVA, Shirley; VIZIM, Marli. (Orgs.) Políticas Públicas: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil, 2003.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica, Educação e Eugenia no Brasil (1911-1945). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 8, n. 4, p. 900-922, 2013.

SILVA, Mozart Linhares da. Biopolítica e espaço escolar: subjetividade e racismo no Brasil. **Horizontes** (EDUSF), v. 32, p. 111-122, 2014.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. Sociedade da Aprendizagem e Governamentalidade: uma introdução. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 1, p. 121-136, Jan./Jun. 2011.

SIMONS, Maarten; MASSCHELEIN, Jan. De escolas a ambientes de aprendizagem: o lado negro do ser excepcional. In: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. (Orgs.) **Repensar a educação: 40 anos após Vigiar e Punir**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2015. p. 319-358.

SPERRHAKE, Renata. **O dispositivo da numeramentalidade e as práticas avaliativas**: uma análise da “avaliação nacional da alfabetização”. 2016. 192 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2016.

THOMA, Adriana da Silva. **O cinema e a flutuação das representações surdas** “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva...” 2002. 258f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

THOMA, Adriana; KRAEMER, Graciele. **Políticas de in/exclusión de las personas con discapacidad**. Barcelona: UOC Editora, 2017.

TOURAINE, Alain. **O que é Democracia?** Tradução Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1996.

TOURAINE, Alain. **A busca de si**: diálogo sobre o sujeito. Tradução de Caio Meira. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p.135-152, mai./ago. 2009.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola Básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

VEIGA-NETO, Alfredo. Educação e Governamentalidade Neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO

BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. p.179-217.

VEIGA-NETO, Alfredo. Espaços, tempos e disciplinas: as crianças ainda devem ir à escola? In: MAZZOTI-ALVES, A. et al. Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender. **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000a.

VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. Entrevista. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 103-127.

VEIGA-NETO, Alfredo. Crise da modernidade e inovações curriculares: da disciplina para o controle. ENDIPE: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender: Lugares, Memórias E Culturas, 14., Porto Alegre. In: **Anais do...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHICO, Cínara F; FORTES, Vanessa G (Orgs.). **A educação e a Inclusão na Contemporaneidade**. Boa Vista: UFRR; 2008a. p.11-28.

VEIGA-NETO, Alfredo. Uma vila voltada para trás. In: GALLO, Sílvio; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). **Fundamentalismo & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 67-106.

VEIGA-NETO, Alfredo. Por que governar a infância? In: RESENDE, Aroldo de. (Org.). **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 49-56.