



A emergência do discurso da inclusão na biopolítica: uma problematização em busca de um olhar mais radical

POR PEDRO ANGELO PAGNI

pagni@terra.com.br

Nos últimos anos, no Brasil, a temática da formação humana se constituiu no principal eixo de análise dos estudos em Filosofia da Educação. A justificativa para que esse tema se tornasse objeto desses estudos, como demonstrado por Pagni (2013; 2014b), foi a de que, por um lado, teria se tornado um terreno profícuo para a interlocução dos pesquisadores desse campo e para a sua constituição, seguindo um modo habitual de pesquisa bibliográfica, de natureza teórica, próxima de métodos estruturais ou hermenêuticos como os empregados pela Filosofia; por outro, pelo diagnóstico de que seria capaz de se problematizar uma tendência, observada nas últimas décadas, de restringir a educação escolar às tecnologias de ensino e de aprendizagem que, por mais que tenham seu lugar naquela ação, se sobrepuseram ao seu sentido formativo. Se esta problematização da tendência geral produziu um razoável número de estudos, com o rigor conceitual e a precisão teórica esperada pela constituição do campo da Filosofia da Educação, por sua vez, os resultados dessas conquistas foram pouco reconhecidos pela Filosofia e pouco efetivos na interlocução com outros campos da Educação no Brasil.

Dentre esses estudos sobre essa temática, alguns o abordaram sob a ótica da estética da existência de Michel Foucault, tal como demonstrado por Freitas (2013) e Groppa (2013). Deste ponto de vista a formação ocorreria como uma arte da existência por meio da qual o sujeito ético se transforma ao experimentar a si próprio, tornando-se objeto de seu pensar e mobilizando uma atitude para enfrentar os acontecimentos que acolhe e enfrenta, em vista a se transformar nesse processo. Nesse trabalho de si sobre si, como asseverou Pagni (2014a), a vida é vista não apenas como algo a ser governado pelos dispositivos de subjetivação e pelas tecnologias do biopoder existentes,



encarnados pelas práticas e incorporados pelos saberes em circulação em instituições como a escola, como também se apresenta como potência que resta ou que excede a essas formas de seu governmentação, resistindo-lhe e criando outros modos de existência.

Na configuração atual da biopolítica, os processos de subjetivação que conseguem catalisar essa potência para interpô-la ao controle excessivo da vida e resistir-lhe em busca de modos de existência mais livres, mesmo em instituições como a escola, constituem um campo privilegiado de uma ética que, estrategicamente, desempenha um importante sentido político na atualidade. Isso porque o estudo desse campo, antes do que concorrer para o desenvolvimento de dispositivos de subjetivação e de tecnologias do biopoder que estendam a vida ao seu extremo, produzindo formas de exceção e de extermínio, denominadas de fascistas por Foucault (2004), pode indicar linhas de fuga capazes justamente de resistir-lhes e de criar modos outros de existência em que se potencialize.

Dessa perspectiva, a administração excessiva da vida abrangeu também os dispositivos de subjetivação e as tecnologias do poder utilizados nas escolas com a atual configuração da biopolítica, assim como as condições de possibilidade de os atores dessa instituição desenvolverem práticas de resistência, mobilizados por atitudes múltiplas que compreendem certa diferenciação daquilo que deles se espera e, por vezes, uma diferença que não resulta imediatamente de uma atitude, e sim de um acidente. Esta parece ser a condição de inúmeros atores que adentraram mais recentemente à instituição escolar, gerando uma série de questionamentos acerca da eficiência das tecnologias e dos procedimentos adotados e, também, da própria formação do docente que atua nessa instituição para dar conta dessa diversidade ética emergente, aceitar a diferença que a compreende e, em seu interior, a deficiência como algo produtivo, num contexto em que reinou a identidade e uma racionalidade homogeneizadora.

No caso particular da deficiência, a formação é atravessada pelos acidentes que deformam o modo de ser desses sujeitos involuntariamente, movidos, conforme diz



Malabou (2009), por uma *plasticidade destrutiva*, o problema parece ser ainda mais agudo e a diferença em questão parece ser ainda mais radical. Isso porque uma série de dispositivos foi elaborada a fim de minimizar os efeitos dessa vida anômala, deficiente, que adentra a essa instituição, tentando atenuar a diferenciação desses atores, capturá-los e integrá-los por meio dos discursos sobre a inclusão escolar e de práticas denominadas de inclusivas. Por essa razão, interessa-me problematizar a partir da ótica do pensamento de Michel Foucault a emergência dos discursos sobre a inclusão na atualidade e, em particular, os dispositivos que o colocam em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que o instauram, algumas práticas ditas inclusivas na instituição escolar. Para tanto, ao invés de atualizar seu diagnóstico sobre a emergência da biopolítica e do biopoder no tempo presente, largamente desenvolvidas de Deleuze até Maurizio Lazzarato, passando por Michael Hardt e Antônio Negri, Giorgio Agamben, Roberto Spósito, Agnes Heller, Frédéric Gross, nos termos indicados por Ugarte Pérez (2006), Rabinow e Rose (2006), André Duarte (2010), dentre outros, minhas pretensões são mais modestas neste trabalho. Proponho-me retomar aqui algumas passagens do diagnóstico esboçado por Foucault nos cursos *Os Anormais* e *Nascimento da biopolítica*, retratando os excertos que auxiliam a compreender dois contextos gerais nos quais emergiram o discurso da inclusão na atualidade e, em particular, os dispositivos que o colocam em circulação para legitimar ou para produzir, desde os regulamentos legais que o instauram, algumas práticas ditas inclusivas na instituição escolar.

Embora esta temática específica tenha sido desenvolvida por estudos como os de Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes e Rech (2013) e Santos e Klauss (2013), parece que nela se vislumbra a possibilidade de problematizar o discurso sobre a inclusão em sua dispersão e as diferentes formas de legitimação das práticas ditas inclusivas na escola. Para isso, contrastarei a compreensão de uma administração dos riscos com base nos investimentos decorrentes do desenvolvimento das tecnologias biológicas com a ontologia diferença, para usar uma expressão de Judith Revel (2004), que faz com que a vida lhes resista, se exprima na forma de diferenciação ética e emerja como acontecimento, colocando em xeque os processos de subjetivação escolar. Este é



o enfoque metodológico que pretendo seguir, ao propor um início de discussão sobre esse tema emergente na Filosofia da Educação, em vistas a ampliar as suas margens de interface com campos como os da Educação Especial e propiciar a constituição de outro olhar sobre a deficiência na escola.

Normalização, prenúncios da inclusão e educação

Algumas pistas sobre a emergência da inclusão no discurso médico e nas tecnologias do poder, como revela Foucault (2010) em seu curso *Os Anormais*, podem ser encontradas na substituição do modelo de segregação e exclusão para o de inclusão dos doentes, dos loucos, no âmbito das cidades europeias, ocorre no final do século XVII e meados do XVIII, quando a “exclusão dos leprosos” foi substituída pela “inclusão do pestífero”, onde aqueles acometidos pela peste, ao invés da expulsão pelos agentes do poder público, são fixados em um lugar definido, garantindo tanto a sua presença quanto o seu controle nesses espaços. Embora não se refiram especificamente aos discursos sobre a inclusão escolar nem as práticas ditas inclusivas utilizadas pelos atores dessa instituição, neles ainda se vê reverberar as demarcações desse modelo que não trata mais de rejeitar, mas de incluir.

Nas palavras do filósofo francês, esse modelo nasce com o propósito “de maximizar a saúde, a vida, a longevidade, a força dos indivíduos”, criando um “campo de regularidade” que possa permanecer em constante exame e “no interior do qual se vai avaliar sem cessar cada indivíduo, para saber se está conforme à regra, à norma de saúde que é instituída” (FOUCAULT, 2010, p. 40). Com a sua emergência se inventaria na Idade Clássica “as tecnologias positivas de poder”, isto é, se passaria de “uma tecnologia de poder que expulsa, que bane, que marginaliza, que reprime” a um “um poder que fabrica”, que observa, que sabe e “que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2010, p. 41). Dessa forma, se teria criado um poder “que não age por exclusão, mas sim por inclusão densa e analítica dos elementos”, nem “age pela separação em grandes massas confusas, mas por distribuição de acordo com as individualidades diferenciais”, tampouco estaria ligado “ao desconhecimento, mas, ao



contrário, a toda uma espécie de mecanismos que asseguram a formação, o investimento, a acumulação, o crescimento do saber” (FOUCAULT, 2010, P. 41).

Graças a essas formas emergentes de poder as suas práticas, técnicas, enfim, as suas artes “podem ser transferidas para suportes institucionais muito diferentes como os aparelhos de Estado, as instituições, a família, etc.”, se distribuindo em diversos campos de governo, como o das crianças, o dos loucos, o dos pobres e, gradativamente, o dos operários. (FOUCAULT, 2010, p. 42). É assim que, desde a Idade Clássica, se inicia uma distribuição das artes de governo e das tecnologias do poder que, antes de excluir, subjagam determinados tipos de sujeitos à normalização de suas condutas, de seus comportamentos e de suas vidas, normalizando-as. A *normalização* passaria a ser o fim daqueles dispositivos de subjetivação e produzir seus efeitos sobre as vidas individuais, porém, empreendido por um processo social geral, desenvolvidos no domínio da educação por instituições como a escola, no da medicina com os hospitais, no da produção industrial com as fábricas, no da força policial com o exército.

Para essas tecnologias positivas do poder, na qual se encontram as pistas de toda uma genealogia dos discursos sobre a inclusão e das práticas ditas inclusivas, a norma assume a função política, funcionando como uma espécie de princípio de inteligibilidade, por um lado, em virtude de sua associação aos saberes pedagógicos, médicos ou biológicos, psiquiátricos, econômicos e sociológicos; por outro, na medida em que produzem tecnologias responsáveis pela correção daqueles que se encontram além ou aquém da normalidade, por vezes, qualificando-os e tornando-os produtivos.

Nisso consiste uma “espécie de poder normativo” que procura regular as condutas individuais e que se exerce, no Estado Moderno, por meio de diversas artes de governo no sentido de prolongar e beneficiar as suas vidas com uma série de tecnologias, denominadas de biopoder, que se exerce na forma de uma *anátomo-política do corpo* e de uma *biopolítica da população*, nos termos analisados por Foucault (1997; 2008; 2010). Biopoder e biopolítica constituem-se, assim, em categorias de análises importantes para compreender as condições de emergência dos discursos sobre a inclusão e, particularmente, o modo como se manifestam na escola.



A forma como as tecnologias do biopoder operam nessa instituição, e se entrecruzam com outras práticas, emergem mais ou menos na mesma Idade Clássica, assumindo a função de normalizar vidas específicas, ainda em seu início, vidas infantis, regulando os excessos que aí emergem e, não sem alguma resistência, subjugando-os aos dispositivos de uma arte de governo pedagógica das crianças que as modela de acordo com uma norma, um olhar e uma subjetividade adultas (PAGNI, 2010). Quando os excessos ultrapassam a normalidade estabelecida e adentram a esse ambiente institucional, manifestando em seus acidentes e suas contingências, experienciados em suas singularidades e existentes em suas diferenças, são vistos, primeiro, como monstruosidades a serem segregadas, tal como se pensava até a Idade Clássica, e, depois, classificados como anomalias que, ao necessitar de correções antes do que segregação, produzem as tecnologias positivas do poder, nos termos em que se configuraram a partir do século XIX.

Essa função de corrigir os desvios com que as crianças se apresentam, de acordo com normas e tecnologias provenientes dos saberes médicos e pedagógicos vigentes, é assumida a essa época pela escola, porém, não sem contar com o apoio de outra instituição primordial. Como cabia à família se “encarregar do corpo e da vida dos filhos” para que, depois de garantirem sua sobrevivência e sua vigilância, o Estado, por intermédio de seus aparelhos– especialmente, da escola –, se incumbisse diretamente de exercer essa função de conduzir as suas almas e governar os seus corpos. Inspirada numa “espécie de cruzada pela educação natural das crianças” (FOUCAULT, 2010, p. 222), isto é, na ideia de que caberia aos próprios pais educarem seus filhos, não sem a interferência de saberes como os médicos e a pedagogia, até o momento em que o Estado os educasse, a arte de governo pedagógica exercida nas escolas e as tecnologias que a constituem recebem certo influxo da “descoberta da infância pela psiquiatria”, nos termos desenvolvidos por Foucault (2010, p. 266). Isso implica compreender a infância objeto de seu governo não apenas como tempo de vida com características próprias, certos padrões de desenvolvimento e ritmos de aprendizagem, como também, e principalmente, como um “filtro para analisar comportamentos” e, portanto, por uma suposta origem de todas as doenças mentais, dos desvios e das anormalidades



manifestas na juventude ou na adultez. São estas últimas tendências errantes da vida que devem ser tratadas e corrigidas desde a infância, quando diagnosticadas na educação familiar e, particularmente, pela escola, antes que qualquer tipo de monstruosidade se manifeste na vida adulta e se rebele com a sua emergência na deformação da população.

Ao invés de expulsar o monstro da escola ou de relega-lo ao seio da própria família, graças aos saberes médicos e psiquiátrico que se interpõe à educação das crianças a partir do século XIX, a arte de governo pedagógica as classifica em normais e anormais, para aproveitar melhor as capacidades dos primeiros e melhor corrigir as incapacidades dos segundos de modo a homogeneizar a população, ainda que seja para criar instituições específicas para estes últimos e completar a rede em torno da qual se exerce a educação pública. Essa estratégia adotada pela escola, em geral, é acompanhada de campanhas e estratégias eugênicas em outras instituições civis e estatais, com o intuito de regular e de normatizar os casamentos, as misturas raciais, com um forte apelo as taxas demográficas, ao embranquecimento racial, como se vê, dentre outros países, no Brasil, em meados do século XX. Não se trata, com isso, de expulsar os incapazes por anomalias ou por inferioridade racial ou por cruzamentos genéticos interfamiliar, mas de conceder-lhes um lugar na hierarquia social, ainda que seja em um nível inferior que dificilmente possa ser superado, justificando essa inferioridade biológica, antropológica ou geneticamente.

Uma boa parte da literatura sobre a Educação Especial, embora pouco tenha como referencial de análise esta perspectiva teórica, se refere a essa divisão e hierarquização proporcionada pela educação dos anormais, como partes de uma história que aos poucos foi sendo ultrapassada, em termos de nomenclatura, de políticas públicas e, mesmo, tecnologias cada vez mais produtivas, menos estigmatizantes (BUENO, 2004). Na verdade, não é raro se demarcar aí algumas condições históricas, senão da emergência dos discursos sobre a inclusão escolar e das práticas inclusivas que legitimam, ao menos do nascimento do campo de estudos hoje conhecido como Educação Especial. Embora aqueles discursos e práticas sejam historicamente mais



recentes do que esse campo no Brasil, não deixa de reverberar ao olhar que trazem para falar da inclusão e de suas práticas, alguns dispositivos discursivos ou, mesmo, normalizadores, que reiteram essa forma de exercício do poder e da governamentalidade, mesmo após a biopolítica e as tecnologias do biopoder terem se reformulado diante das tendências atuais do neoliberalismo.

Emergência das políticas da inclusão na biopolítica neoliberal

Ao analisar as relações do neoliberalismo com a biopolítica, Foucault argumenta que elas se configuram nos Estados Unidos, a partir da segunda metade do século XX, como “uma maneira de viver e de pensar”, “um tipo de relação entre governantes e governados” (e não de uma técnica dos primeiros sobre os segundos), onde o “problema da liberdade” se impõe, sem que se reduza propriamente ao modo de ser dos direitos e dos serviços públicos (2008, p. 301). Gradativamente, se veria essa forma de vida assumir uma “reivindicação global”, porém, se radicalizando em um modo de administração econômica que penetrou nas esferas ínfimas da vida humana, tornando-a parte de um capital e da constituição de um *homo oeconomicus* que não mais se empreende pela troca, mas no investimento e no empreendimento sobre si mesmo.

Na composição desse si a ser empresariado, é possível reconhecer as limitações e as potencialidades a serem exploradas em sua máxima capacidade e eficiência, numa avaliação minuciosa e decisiva sobre si e os demais indivíduos. Produzida graças ao desenvolvimento técnico-científico e à *ciência econômica*, tal avaliação permite o reconhecimento dos elementos inatos e o que pode ser adquirido pelos indivíduos, exigindo o máximo de produtividade e de eficiência de cada um, ao saber até onde a sua máquina-competência pode chegar, quais são seus eventuais desgastes e capacidades.

Dos elementos inatos ou hereditários relatados pela biologia ou, até mesmo, pelo atual desenvolvimento da genética, esse indivíduo poderia mapear como as tendências herdadas interfeririam nas escolhas, limitariam ou incrementariam o equipamento de cada um para ser mais bem explorado e para torná-lo produtivo de acordo com esse diagnóstico. Afinal, diz Foucault: “um dos interesses atuais da aplicação da genética às



populações humanas é possibilitar reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência” (2008, p. 313). Com esse interesse genético, parece ser possível mapear quais são os indivíduos de risco e os riscos de relações destes com outros seres capazes de perpetuá-los ou minimizá-los, definindo aqueles que possuem “bons equipamentos genéticos” e, conseqüentemente, produzirão indivíduos de “baixo riscos ou cujo grau de risco não será nocivo, nem para eles, nem para sociedade” (FOUCAULT, 2008, p. 313), se constituindo em matrizes raras que ingressam, frequentemente, no cálculo e se tornam uma alternativa ao investimento econômico.

O mesmo se pode dizer da classificação dos indivíduos que implicam em alto risco em razão de seus genes, que a reprodução necessita ser monitorada para evitar seu perpetuamento e que o seu equipamento genético, salvo não possa ser aprimorado, requer um maior controle no sentido de conduzi-lo ao exercício de funções sociais que exige um baixo risco, pouca responsabilidade. Embora a inquietação com esse interesse econômico da genética traga tantas preocupações, na acepção de Foucault, não se trataria mais de compreendê-la “nos termos tradicionais dos racismos”, pois se ocupa de um problema político atual: o de “constituição, de crescimento, de acumulação e de melhoria do capital humano” (2008, p. 314). Este é o interesse em torno do qual a genética ganha relevo entre os saberes e tem o seu investimento assegurado pela *ciência econômica*, pois, auxilia a naturalizar a vida e a despolitizar as relações de poder que a compreendem, assumindo uma das formas de fascismo atual quando seu uso extremado justifica as exclusões de certas deficiências e déficits, apoiando certos estados de exceção.

Tão importante quanto essa composição do si mesmo a ser empreendido como forma de avaliação dos riscos e para a formação do capital humano, porém, são os investimentos no seu aprimoramento ao longo da vida ou a sua qualificação para disputar o seu lugar no mercado, tal como tem sido frequentemente destacado como importante estratégia do neoliberalismo. Para formar “essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda” é necessário, segundo Foucault, “investimentos



educacionais”, isto é, não apenas a “instrução propriamente dita” ou o “aprendizado profissional”, desenvolvido na escola, mas a formação dos “elementos que entram na constituição de um capital humano”, “muito mais amplos” e “mais numerosos” do que esse tipo de instrução e aprendizado (FOUCAULT, 2008, p. 315).

No cálculo desses investimentos, em particular, entram, dentre outros aspectos, desde o “tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos”, passando pela cultura desses pais e pelos estímulos ambientais, até os cuidados médicos e de higiene, para garantir, mais do que a formação do capital humano, o seu aprimoramento para que possa ser “conservado e utilizado pelo maior tempo possível” (FOUCAULT, 2008, p. 316). Trata-se, portanto, de aprimorar e conservar o capital humano, de formá-lo cercandoo de cuidados psicológicos, pedagógicos e médicos para que desempenhe efetivamente uma função econômica, fazendo com que aquele adentre as análises para o bom funcionamento desta, mas sem deixar que se estratifique a mobilidade do indivíduo no que se refere ao empreendimento de si mesmo. Isso faz com que quanto mais se invista em si mesmo, no que se entende como capital humano, mais se necessite continuar investindo, até o final da vida ou esgarçamento das forças vitais, sendo esse um imperativo da existência, que se apresenta a todos como um limiar entre a vida e a morte, em outras palavras: o viver como sinônimo da mobilidade própria daquele investimento e empreendimento de si, enquanto que o morrer entendido como similar à imobilidade e à exclusão de quem está fora dessa meta (DUARTE, 2010).

Nessa atual conjuntura, a mobilidade passa a ser constitutiva de um investimento importante, como ocorre nos casos de migração dos indivíduos, dando-lhe a impressão de que dessa forma ampliariam seus recursos e qualificações ou, até mesmo, seu senso de liberdade quando na verdade apenas respondem a certo princípio concorrencial do mercado e se enredam no seu jogo. Afinal, a busca de um ponto cego tanto do mercado quanto dos acontecimentos que atravessam a existência dos indivíduos começa a entrar no cálculo da busca de “inovações” nos mais diferentes campos, como uma marca global do neoliberalismo, para propiciar uma impressão de mobilidade produzida por um “sistema de diferenças” e uma aparente unidade capaz de aplacar os efeitos dessa



economia da vida, que a torna escassa justamente onde transborda. De acordo com Foucault, tem-se nesse horizonte de análise:

[...] a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental. (2008, p. 354-355)

É nesse contexto global que as práticas inclusivas aparecem no âmbito da ação política pública, em vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais que empreenderam, porém, muitas vezes dentro de uma lógica identitária e de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as *inovações*, a eficiência no *empreendimento de si* e, enfim, a *mobilidade do mercado*. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, geralmente, preservando a sua lavra funcionalista e se centrando no apelo a garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo *investimento educacional* recebido tanto da escola quanto da família.

Os cálculos sobre as potencialidades dos componentes hereditários a serem transformadas em atos, das capacidades a serem desenvolvidas graças ao treinamento de habilidades, a aquisição de conhecimentos e a incorporação de hábitos, em ambas as instituições, se constituem em variáveis importantes na avaliação dos riscos do investimento do capital humano de cada indivíduo. No caso da escola, essa avaliação se dá por uma escala que privilegia o desenvolvimento de capacidades, o treinamento de habilidades e a aquisição de informações necessárias para o acúmulo de capital humano destinado a ação eficiente nos níveis superiores de ensino, ao consumo informado e à qualificação profissional. Para essas tarefas concorrem outros aparelhos estatais e dispositivos de sujeição da sociedade civil, inclusive, a mídia, que facultam aos indivíduos, mapeados com maior potencial e menor risco ao investimento educacional, uma ampla gama de possibilidades para se constituírem em empresários de si,



incorporarem uma economia e se perfazerem em um capital humano. Ao mesmo tempo, esse capital humano torna-se objeto de troca no mercado e produz satisfação pessoal no sujeito econômico que passa a ser julgado por si e por outrem em razão de sua eficiência, de seu desempenho e de sua performatividade, ou seja, por medidas ou por regras supostamente iguais para todos, mas que instauram um jogo que somente alguns se sobressaem em função de seus esforços, interesses, capacidades e, principalmente, competências.

Em torno desses resultados almejados pelo investimento educacional se alinham a escola e a família, contudo, se ajustam a essa racionalidade para qualificar e capacitar seus elementos para que também se tornem sujeitos econômicos. Oferecem-lhes, para isso, as condições para que alcancem o grau máximo possível para si mesmo no jogo concorrencial existente e demandam-lhes que mobilizem todas as forças e potencialidade disponíveis para melhor se empreenderem no mercado. O pressuposto que justifica essa demanda é o de que, desde a infância até a sua emancipação jurídica, são ofertadas a esse elemento as condições materiais, afetivas e, principalmente, informacionais para que corresponda a essa exigência de mobilização, numa aposta da escola e da família em sua capacidade, em seu desenvolvimento cognitivo, desempenho e performatividade. Em torno de tal justificativa dos discursos sobre a inclusão, ocorre uma espécie de preparo ambiental, realizada em função das intervenções familiares e escolares, para que suas potencialidades e capacidades frutifiquem, tal como em todo capital humano no neoliberalismo, propiciando ganhos a outrem e satisfação a si.

Desde o nascimento até o momento em que adentram ao ensino superior ou à vida pública – neste caso ao mercado de consumo e, depois, de trabalho entendido como um dos sinais de emancipação do sujeito econômico –, tais intervenções são medidas pelos cálculos de risco no investimento em cada indivíduo, sendo objetos de avaliação, elaboração e efetivação, levando-se em conta a composição de cada máquina, suas competências e capacidades. Parece ser desse modo que estratégias desenvolvidas por essas instituições garantem a distribuição dos investimentos conforme as capacidades de cada qual, almejando o seu máximo rendimento, ao mesmo tempo em que as sua



práticas procuram oferecer as condições de igualdade inicial e juridicamente instituída, necessárias a toda concorrência, por um lado, para que aos diagnosticados como menos capazes ou como incapazes existam condições compensatórias para atuarem, ainda que como coadjuvantes nos ganhos de outrem e na satisfação de si. Por outro lado, em tais práticas à atuação dos mais capazes ou capacitados no processo de empreendimento de si lhes conferiria o papel de protagonista, já que estrategicamente a eles estaria destinada a capacidade de inovação, produzindo a mobilidade própria dessa configuração da biopolítica no neoliberalismo, a saber: a da criação de novos produtos capazes de ampliar os ganhos de outrem, a renda para si e, conseqüentemente, a sua própria satisfação. As diferenças são diagnosticadas, assim, em função desse escalonamento de capacidades individuais que, economicamente, fazem funcionar melhor o jogo da livre concorrência, descentralizando por meio da multiplicação de suas artes de governo a intervenção do Estado, que apenas reage às reivindicações das minorias para regular a vida da população e para apoiar a esse *investimento educacional* no sentido de propiciar a sua distribuição compensatória para cada indivíduo e de garantir os preceitos jurídicos de igualdade naquele jogo.

Ainda que na esfera pública sejam consonantes na maioria das vezes com os objetivos do jogo do mercado, aquelas reivindicações e essa intervenção estatal se constituem em condições de emergência das políticas de inclusão no jogo concorrencial próprio do neoliberalismo. Isso porque forçam a alteração das regras desse jogo para corrigir eventuais desigualdades suscitadas por condições de diferenciação entre seus jogadores– em função de suas condições genéticas, físicas, cognitivas, psicológicas, econômica, étnico-racial, de gênero, etc. –, instituindo práticas que visam manter certo equilíbrio na consecução da eficiência dos lances, na inovação das estratégias e na mobilidade daqueles que se alteram em protagonizar as jogadas, ampliando os ganhos de todos da mesma equipe, ao mesmo tempo em que a satisfação propiciada pelo consumo de cada um.

Nem essas práticas produzem esse equilíbrio em razão do descompasso existente entre a previsibilidade das jogadas e o imprevisível dos lances, nem a diferença dos jogadores



pode ser dirimida por alterações de regras que almejam corrigir as desigualdades, sobretudo, quando o objeto da regulamentação não é totalmente passível de comparação por assimilação ou abstração, regidos por uma lógica identitária ou um cálculo econômico, mas um sujeito impassível, errante e imprevisível como a vida. Justamente por isso esse sujeito capaz de criar modos de existência outros para melhor habitar eticamente o mundo, teria como sua condição ontológica a liberdade, como sua virtualidade a assunção de uma atitude vital e como seu resultado a diferenciação produzida por essa experiência.

É sobre esse sujeito ético que as políticas de inclusão procuram, por um lado, torná-lo presente no que se refere às condições de capacitação e às potencialidades de suas capacidades e, por outro, fazê-lo invisível em suas diferenças e calar-se em relação às suas resistências, enquadrando-os em um jogo em que as regras se alteram para que seus resultados reflitam sobre o ganho de outrem e a satisfação pessoal de cada um. O que permanece intacto nesse jogo é o esvaziamento da existência de sentidos para reduzir a vida à sua racionalização, sequer lógica, somente econômica. Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, mas como sujeitos que participam ativamente com suas capacidades, qualificações e limitações, desse jogo, subjugando-se, mais do que às suas regras para poder simplesmente jogar, a um dispositivo de inclusão que independe da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho. Ao cumprir esse papel previsível no jogo, porém, esse sujeito deveria deixar de ser o que é e de diferenciar-se eticamente dos demais, escondendo o si mesmo no empreendimento de um eu esperado socialmente, justamente para ser aceito, como se houvesse somente a racionalidade econômica, uma lógica unificadora da pluralidade dos modos de habitar o mundo, definida por uma justificação seja natural, seja transcendental, seja histórica.

Em busca de um olhar mais radical

Ao adotar um desses pontos de vista, os discursos sobre a inclusão escolar prometem incluir nesses termos, por um lado, instituindo um direito para neutralizar as lutas em torno da afirmação da vida e da diferenciação ética; por outro, acirrando a disputa entre



seus próprios jogadores dentro desse jogo e fazendo valer a força de exceção, de exclusão, de segregação, daqueles que ocupam uma melhor posição, majoritária, sobre aqueles que estão supostamente num nível abaixo dos seus. A instituição dos direitos civis amenizam as lutas empreendidas por essa população que se sente excluída, em razão de fatores que a diferenciam dos demais integrantes da população, na medida em que se acomodam as regras para lhes dar condições de presença no jogo, ainda que seja para cumprir o papel antes mencionado, sobretudo, porque parece ser difícil coloca-lo à margem dos objetivos da livre concorrência e de sua restrição a uma racionalidade econômica a qual os jogadores estão enredados. Para uns jogadores, o discurso da inclusão, conjuntamente às alterações das regras, traz promessa de salvação, de pertença e de conquista, ainda que as suas diferenças permaneçam nas formas de cor de pele, de pertencimento a um gênero, de uma deficiência, de um trauma, de uma condição sociocultural ou socioeconômica.

Embora essas demarcações do que são independem de suas vontades e caracterizam em certa medida seus estilos de existência, aquelas promessas procuram, provisoriamente, deslocar de si para o outrem a vontade e a caracterização de seu modo de ser, produzindo o apaziguamento das forças que mobilizam internamente e das lutas que travam com os seus e contra os demais. Os demais integrantes da população, por sua vez, quase sempre se incomodam seja com as alterações das regras que já os favoreciam e continuam a favorecer, por considerarem uma intervenção externa, alheia a sua vontade e que lhe custará alguma mobilidade no jogo, mais para o lado, raramente abaixo, na hierarquia concorrencial.

Bastaria a lembrança das políticas de cotas raciais e socioeconômicas para o ensino superior ou, mesmo, de inclusão escolar na educação básica, no Brasil, para compreender ao que estou me referindo como uma reação a tanto aquela intervenção quanto a essa ameaça de suposta mobilidade. Este sintoma indica o quanto a maioria acostumada a esse jogo, mesmo admitindo a alteração de suas regras, raramente se dispõe a mudar as suas condutas, mesmo que seja para melhor alcançar seus objetivos imediatos vistos a seguir. Por isso, as disputas se acirram no âmbito do jogo, pois, os



demais integrantes da população veem nessa necessária alteração das condutas como uma ameaça à sua integridade enquanto sujeitos econômicos como posições já definidas no jogo e como um desvio no que se refere ao empreendimento de si, chamando atenção para que há algo além do investimento que fazem em seu capital humano ou, mesmo, no de seus filhos.

Tal sentimento parece substituir a vergonha de gerações anteriores, impulsionando a uma busca desenfreada desses pais pela normalidade, por correções até o ponto de vibrarem com qualquer conquista nessa direção e de se resignarem de que em razão da segurança ante aos riscos para as condições de deficientes de seus filhos já seria um ganho ocuparem uma posição menor na hierarquia funcional instituída. Tal é o seu aprisionamento a uma determinada lógica e sentimentos que, raramente, esses pais pensam que esse eventual ganho de seus filhos seria pequeno se comparado ao dos outros alunos, chamados de normais, que aprendem com a convivência com a deficiência de outrem e com as relações aí estabelecidas, algo que escapa ao poder disciplinar, à normalização ou, mesmo, à capacitação almejada pela educação escolar.

Não são sobre essas preocupações que se pautam atualmente o discurso sobre a inclusão escolar no Brasil, que teve como condição de emergência a racionalidade econômica e a biopolítica neoliberal, mas, sem sombra de dúvidas, poderiam chegar a esse ponto. Quando emergem sob essa ótica, os acidentes desse outrem e as diferenciações trazidas por sua deficiência para os atores da escola seriam ao menos tomados como objetos de estudo, de planejamento e de cálculo para promover a inovação das tecnologias do biopoder presentes na escola, assim como propiciar maior mobilidade ao capital humano formado nessa instituição, para admitir a diferença ética e se confraternizar com ela, tornando o mundo cada vez mais inclusivo. Para além das restrições à disciplinarização, à correção, à normalização e à capacitação desses atores da educação escolar, esta ótica radicaliza o papel da instituição escolar na formação do capital humano, dando-lhe poderes mais amplos e investindo na relação dos demais alunos com o deficiente. Isso porque visa a fazer dela um preparo empírico para que os alunos ditos normais adquiram habilidades para lidar com a diferença do outro no



presente, ampliando seu capital humano para que possa usar os recursos aprendidos com essa relação num futuro próximo, enquanto que o deficiente com ela garantiria o aprendizado de sua subsistência autônoma, contando com a tolerância alheia e com políticas compensatórias pactuadas desde o presente e a serem ampliadas no futuro.

Deste ponto de vista, os discursos sobre a inclusão poderiam vencer algumas resistências e, se apropriados pelos pais dos alunos com deficiência, poderia convencer aos demais que o principal beneficiário da introdução das práticas inclusivas, efetivamente, seriam os filhos dos outros, já que os seus apenas teriam ganhos secundários sob essa ótica, mas, ao menos, estariam protegidos da exclusão e da violência que esse jogo representa. É em torno de tais argumentos que alguns profissionais que atuam com crianças e jovens deficientes vêm enunciando de outro lugar o discurso sobre a inclusão, sendo acompanhado por parte de seus pais.

Entretanto, esse outro lugar de enunciação parece corroborar e aperfeiçoar essa ótica atual do mercado e do capital humano, reiterando uma racionalidade econômica que, embora tenha se instituído profundamente nos capilares da vida atual e, especialmente, de seu controle pelas tecnologias do biopoder, não me parece suficiente para que a diferenciação ética que compreende a deficiência se torne visível e nela se veja não uma vida que se esvai, mas uma experiência singular que potencializa e resiste a sua destituição nas relações de poder vigente. Para que isso acontecesse seria importante que de sujeito participante do capital humano que, com todas as suas limitações, empreende a si próprio e ocupe um lugar no jogo hierárquico do capital, tal como proposto pelo discurso sobre a inclusão, os deficientes passassem a assumir uma posição senão de sujeitos da enunciação desse discurso, ao menos daqueles que asseguram a sua expressividade na esfera pública, um lugar mais digno para ocupar-se de si mesmo e de exprimir a sua diferença ética no âmbito de uma isonomia quantitativa de opiniões. Poderiam se apresentar dessa forma como enunciadores de um discurso da diferença ou, simplesmente, como sujeitos que exprimem uma deficiência, dentre tantas existentes, inclusive em cada um de nós e nas quais impulsiona a vida. Este ponto de vista daria maior visibilidade ao que são, ao sujeito ético que perfazem, ainda que se



encontre aí um limiar extremamente complexo e delicado, assim como se apresentaria dessa forma um contraponto tanto ao discurso sobre a inclusão quanto às práticas ditas inclusivas, nos termos de sua biopolítica neoliberal.

Esse limiar é complexo porque implica numa passagem da inclusão para a diferença, marcada por outro tipo de racionalidade, e delicado porque necessita da implicação de cada um no sentido de se ocupar com as condutas que conduzirão suas próprias vidas, numa relação com a deficiência que é de outrem, mas que também é sua, de cada um e de qualquer comunidade. Tal delicadeza consiste em andar no fio da navalha, entre uma vida que se esvai pelo atual exercício das tecnologias do biopoder, à sua racionalidade econômica, e outra que foge destas últimas, se sobrepondo, restando ou excedendo a ela, por outras racionalidades. Em que medida se pode caminhar nessa linha, sabendo quando se tem o direito de usar do desenvolvimento dos conceitos e das ciências para conduzir a vida sobreposta, restante ou excedente é uma das incógnitas dessa política que tem por base uma série de questões éticas ou bioéticas e, talvez, um de seus desafios mais dignos de serem enfrentados no tempo presente. Dentre as questões que desafiam aqueles que se relacionaram forçosa ou deliberadamente com esse outro, chamado de deficiente, por um lado, é o de ver na experiência singular que essa relação proporciona a emergência de uma diferença radical e de um acontecimento, que problematizam a sua própria existência e fazem dessa deficiência alheia um dever de transformação de si mesmos; por outro, para esses com quem se relacionam, o desafio parece o de ser se este sujeito chamado deficiente pode ou não, como qualquer um, pelas limitações genéticas, biológicas ou acidentais que a ele se impõe, senão se emancipar desse seu estado, ao menos exprimir a diferenciação ética em que vive, dentre as tantas outras, que se apresentam na esfera pública. Poderia ainda se perguntar se essa diferenciação que exprimem não seria a possibilidade de transformarem as próprias formas de existência hegemônicas nas comunidades das quais participam e da própria esfera pública, exigindo uma democracia que não se pautasse exclusivamente numa isonomia quantitativa, mas também na valorização da convivência agônica e qualitativa de diferentes modos de existência, elegendo-o como seu princípio vital e como uma forma de resistir a atual configuração da biopolítica.



Esses desafios comuns parecem conferir positividade a deficiência e dignidade aos seres deficientes como efetivos partícipes da vida e de suas lutas no mundo, dando-lhes senão um lugar de destaque, ao menos um lugar comum.



Referências

BUENO, J.G. S. *Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente*. 2ª. ed. São Paulo: Editora da PUC/SP - EDUC, 2004.

DUARTE, A. *Vidas em Risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2010.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade: vontade de saber*. V. I. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

FOUCAULT, M. Introdução à vida não fascista. In: FOUCAULT, M. *Por uma vida não fascista*. São Paulo: Sabotagem, 2004, p. 04-08.

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

FOUCAULT, M. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FOUCAULT, M. *A coragem da verdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

FREITAS, A.S. A parresía pedagógica de Foucault e o êthos da educação como psicagogia. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n.53, pp. 325-338, abr./jun. 2013.

GROPPA, J.A. A difusão do pensamento de Michel Foucault na educação brasileira: um itinerário bibliográfico. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 53, pp. 301-324, abr./jun. 2013.

LOPES, M.C.; RECH, T. L. Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, Porto Alegre, vol. 36. n. 2, p. 210-219, mai. 2013.

MALABOU, C. *Ontologie de l'accident*. Essai sur la platicité destructice. Paris : Éditions Léo Scheer, 2009.

PAGNI, P. A. Infância, arte de governo pedagógica e cuidado de si, *Educação & Realidade*, Porto Alevre, v. 35, n. 3, pp. 99-123, 2010.



PAGNI, P. A. A pesquisa e o ensino no campo da Filosofia da Educação: críticas e possibilidades. *In: GUEDES, Neide Cavalcante; ARAUJO, Hilda Mara; IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. (Org.). Pesquisa em Educação: contribuições ao debate na formação docente.* Teresina: EDUFPI, 2013, v. 1, p. 111-146.

PAGNI, P.A. Filosofia da Educação no Brasil: concepções, impasses e desafios para a sua constituição como campo de pesquisa e o seu ensino nas duas últimas décadas. *Educação e Filosofia, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 773-808, jul./dez. 2014a.*

PAGNI, P.A. *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios à educação escolar.* São Paulo: Edições Loyola, 2014a.

RABINOW, P.; ROSE, N. O conceito de biopoder hoje. *Política & Trabalho, n. 24, 2006.*

REVEL, J. O pensamento vertical. Uma ética da problematização. *In: GROS, F. (org.). Foucault: a coragem da verdade.* São Paulo: Parábola, 2004, p. 65-87.

SANTOS, I. M.; KLAUSS, V. A inclusão e o sujeito empresário de si. *In: FABRIS, E.T.H.; KLEIN, R.R. Inclusão e Biopolítica.* Belo Horizonte: Autêntica, 2013, pp. 61-78.

SKLIAR, C. Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação : Educação especial e políticas inclusivas. *Pro-posições, Campinas, vol. 12, n. 2-3, p. 11-21, 2001.*

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

UGARTE PÉREZ, J. Biopolítica: un análisis de la cuestión. *Claves de razón práctica, n. 166, 2006.*