

Entre políticas educacionais e regimes discursivos do campo clínico, a criação de outros possíveis para habitar a escola

Between educational policies and discursive regimes of the clinical field, the creation of other possibilities to inhabit the school

Eliana da Costa Pereira de Menezes¹
Universidade Federal de Santa Maria
eliana.menezes@ufsm.br

Graciele Marjana Kraemer²
Universidade Federal do Rio Grande do Sul
graciele.kraemer@gmail.com

Resumo: Como os regimes discursivos do campo clínico, presentes em políticas educacionais, operam práticas de constituição de sujeitos que, em suas formas de vida, escapam à centralidade da norma? Mobilizadas por esse tensionamento e pelos estudos desenvolvidos por Michel Foucault, propomos uma discussão a partir de políticas educacionais inclusivas no Brasil. Compreendemos que a prevalência da matriz clínica no enquadramento dos sujeitos com deficiência tem sido, nas últimas décadas, condição de possibilidade para a intensificação da produção de critérios diagnósticos, classificações e prescrições que incidem sobre as práticas escolares e operam a ampliação da busca pelos anormais a identificar. Na contramão dessa matriz, defendemos a escola como instituição capaz de resistir àquilo que fragiliza a vida no que possa ser potência inventiva, e perguntamos como criar em seu interior espaços para que o sujeito experiencie sua singularidade.

Palavras-chave: escola; singularidade; inclusão

¹ Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract: How do the discursive regimes of the clinical field, present in educational policies, maintain up-to-date practices for the constitution of subjects who, in their ways of life, escape the centrality of the norm? Mobilized by this tension and the studies developed by Michel Foucault we propose a discussion based on policies that present principles for school integration in Brazil. We understand that the prevalence of the clinical matrix in the framing of subjects with disabilities has been updated in recent decades through the invention of new diagnostic criteria, classifications and prescriptions that affect school practices. In opposition to this matrix, we defend the school as an institution capable of resisting that which weakens life in what can be an inventive power, and we ask how spaces can be created within it for the subject to experience its singularity.

Keywords: school; singularity; inclusion

Queixas; diagnósticos; individualização... pistas para a proposição de uma escrita

Ele³ nasceu em 2006 e tinha 02 anos quando a escola chamou a família pela primeira vez. A queixa – agressividade e indisciplina; o encaminhamento – avaliação clínica psicológica. Consulta realizada; avaliação marcada; acompanhamento clínico instituído. Dias depois, diagnóstico produzido: TDAH⁴. Finalmente ‘encontrado’ o nome que justificaria sua forma de estar na escola e os comportamentos manifestos. A garantia para a correção e controle desses comportamentos – a medicação. Nos meses seguintes, expectativas frustradas, os comportamentos que justificaram as queixas da escola se intensificaram na mesma proporção em que se intensificava a busca diagnóstica. No seu percurso escolar ele foi definido sob as hipóteses de ser uma criança com TOD⁵; com TPS⁶; com TB⁷. Atualmente, aos 17 anos ele possui laudo clínico que atesta DI⁸ e uma hipótese diagnóstica de TEA⁹. Passou a ser aluno considerado ‘em processo de inclusão escolar’; significado e produzido como um incapaz, encontra-se infantilizado, superprotegido, excluído. Abandonou a escola ao completar 17 anos quando entendeu que não estava mais em idade escolar obrigatória. As terapias permanecem, as medicações hoje administradas são muitas. O olhar individualizante operado sobre ele, ao longo

³ Ele foi citado sem referência a um nome, mesmo que fictício, porque se trata de alguém cuja singularidade não parece ter sido assumida como determinante nas avaliações e descrições produzidas. Objetivado por siglas e números, *Ele* poderia ser qualquer um, e muitos outros.

⁴ CID 11, 6A05.2 – Transtorno de Déficit de Atenção por Hiperatividade.

⁵ CID 10, F91.3 – Transtorno Opositor Desafiador.

⁶ Sem CID – Transtorno do Processamento Sensorial.

⁷ CID 11, 6A60 – Transtorno Bipolar.

⁸ CID 11, 6A00 – Distúrbio do Desenvolvimento Intelectual.

⁹ CID 11, 6A02 – Transtorno do Espectro do Autismo.

desses 15 anos em que ele passa a ser alvo do saber da clínica, foi capaz de produzir muitos nomes para narrar sua existência; mas incapaz de enxergá-lo. 15 anos sendo alvo de discursos que buscam falar sobre ele. 15 anos na espera de alguém disponível a falar com ele.

O relato introdutório desta problematização apresenta o fragmento de uma pesquisa¹⁰, em desenvolvimento, proposta a partir de inquietações vivenciadas na posição de professoras; formadoras de professores; pesquisadoras e mães. Diante da crescente e intensa necessidade que a escola apresenta aos especialistas do campo clínico de solicitar avaliações que resultem na decifração de determinados alunos e seus modos de ser, problematizamos: como os regimes discursivos do campo clínico, presentes em políticas educacionais, operam práticas de constituição de sujeitos que, em suas formas de vida, tendem a resistir à centralidade da norma?

A responsabilização individualizada, produzida e produtora dessa vontade de dizer o/sobre o sujeito, como nos indica Foucault (2021, p. 119), “supõe a organização de dois domínios conjugados: os domínios hospitalar e pedagógico”. No domínio hospitalar, “o fato patológico aparece em sua singularidade de acontecimento e na série que o cerca” (FOUCAULT, 2021, p. 119), e é nele que, pela refração das modificações e das percepções, passa a ser operada a gênese da manifestação da verdade para o domínio pedagógico. Institui-se, nessa conjugação dos domínios, “uma redução ao homogêneo do campo dos acontecimentos patológicos”, desconsiderando-se as histórias singulares de vida, construídas como produto do encontro com histórias singulares de outras vidas (FOUCAULT, 2021, p. 119). Por meio da interlocução do domínio hospitalar e do domínio pedagógico, instala-se um quadro que tem por função a análise e o detalhamento de todas as modificações do organismo, estruturado via observação das manifestações, da alocação no signo da linguagem e do tempo e da verificação analítica das observações realizadas.

A partir do quadro de detalhamento do corpo, cada segmento visível adquire um valor significativo que, para o conhecimento clínico, passa a ter uma função de investigação, de segmentação do visível em uma conceituação já dada e de produção enunciativa. Constitui-se por meio da descrição um processo “[...] que autoriza a transformação do sintoma em signo, a passagem do doente à doença, o acesso do individual ao conceitual” (FOUCAULT, 2021, p. 125), o que, por consequência, reflete-se no corpo anormal, em processos de adoecimento e/ou exclusão.

Na qualidade de professoras e pesquisadoras da área da Educação Especial, atentas ao regime discursivo do campo clínico, temos nos debruçado há mais de dez anos na analítica dos efeitos da política de inclusão escolar nos processos de subjetivação operados no contexto educacional. Em tal trajetória investigativa, seguimos acompanhadas pela vontade de tensionamento das práticas de governo dos sujeitos, proposta pela filosofia de Michel Foucault, e assumimos a política de inclusão escolar como estratégia biopolítica de governo, acionada pela racionalidade neoliberal, que emerge no Brasil no

¹⁰ Pesquisa: A educação de sujeitos com deficiência no Brasil: a perspectiva da justiça social na racionalidade neoliberal, desenvolvida no âmbito do Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais (GEDIPE).

final do século XX e se intensifica a partir da segunda década do presente século. Nessa esteira, olhamos para a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), produzida em 2008, como um marco na orientação e sistematização das práticas escolares nomeadas inclusivas no País. Por meio desse marco político na educação, compreendemos que distintas práticas de classificação e categorização dos sujeitos vêm sendo acionadas na escola.

Dito de outra forma, entendemos que a produção de estratégias e práticas inclusivas, anunciadas na PNEEPEI (2008), tem constituído, no interior da escola, uma máquina de demarcação de alunos, cujos comportamentos são lidos como anúncios para a produção de diagnósticos. Trata-se de um conjunto de práticas que passam a ser garantidas a partir do momento que a identificação diagnóstica do aluno é comprovada via laudo clínico. A categorização do grupo de alunos justifica sua inserção no Censo Escolar na condição de aluno que necessita de matrícula em uma turma de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A existência de alunos à espera do AEE na escola, por sua vez, fundamenta a presença do professor do AEE no contexto escolar, além disso, a abertura de Salas de Recursos Multifuncionais, nas quais o AEE deve prioritariamente acontecer, ratifica a necessidade de complementação e/ou de suplementação dos conhecimentos curriculares, sendo que a previsão de monitores de apoio escolar torna necessário o suporte pedagógico, entre outros. Nessa ordenação das práticas, ativa-se um conjunto de mecanismos que opera uma anátomo-política do corpo e de seus gestos. Trata-se da prescrição e da produção de exercícios para que, a partir de uma estrutura complexa, o corpo do sujeito pedagógico seja decomposto por meio de “um olhar que queima as coisas até sua extrema verdade” (FOUCAULT, 2021, p. 132).

Nessa dinâmica, então, faz-se a implementação das condições necessárias para a atuação da Educação Especial dentro da escola comum, de forma complementar e suplementar e não mais substitutiva. Ao adentrar o espaço da escola, sob orientação dos princípios das políticas inclusivas, dada a sua centralidade nas classificações diagnósticas e nos prognósticos existentes para cada um dos distintos grupos de alunos a serem atendidos — alunos com Deficiência, com TEA e com Altas Habilidades/Superdotação —, o que temos visto acontecer são práticas que enquadram as formas de ser e de estar no mundo dos sujeitos, a partir de saberes e regimes discursivos do campo clínico. Elas operam na direção da correção, da contenção e da normalização dos comportamentos e dos modos de existir dos sujeitos.

Diante dessa engrenagem, o que tem sobretudo nos preocupado diz respeito ao fato de que tais práticas são acionadas para além da correção e da normalização, pois mobilizam processos de antecipação e de prevenção da anormalidade. Reforça-se a urgência de diagnósticos de forma cada vez mais precoce, via priorização de um laudo clínico sobre determinada condição, para que, assim, práticas prescritivas e normalizadoras possam ser gestadas no campo da educação. Essa intensificação na busca por avaliação e captura na rede discursiva, acionada pelos saberes da clínica na escola, parece-nos, tem produzido o aumento nos índices de matrícula de alunos em processo de inclusão escolar.

O número de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) que estão matriculados em classes comuns no Brasil aumentou 37,27% em um ano. Em 2017, 77.102 crianças e adolescentes com

autismo estudavam na mesma sala que pessoas sem deficiência. Esse índice subiu para 105.842 alunos em 2018¹¹.

Segundo o último censo escolar, 294.394 alunos com autismo cursaram os ensinos infantil, fundamental ou médio das redes pública e privada em 2021. A alta é de 280% se comparada a 2017, quando havia 77.102. Números que chamam a atenção, mas, segundo educadores e terapeutas, representam apenas uma parcela do universo que deveria frequentar a sala de aula - No Brasil, seriam mais de 2 milhões de pessoas, segundo estimativas¹².

O número de alunos da Educação Especial na rede regular de ensino aumentou quase seis vezes de 1998 para 2021, segundo dados do Censo Escolar do governo federal, de 200 mil para 1,18 milhão de estudantes. No ensino médio a inclusão foi cinco vezes maior entre 2010 e 2021, subindo de 28 mil alunos da educação especial para 173 mil¹³.

Tais dados podem ser lidos sob diferentes perspectivas. No contexto das matérias publicadas, o que fica visível é a exaltação da importância das políticas de inclusão escolar, cuja materialização dos êxitos parece estar também na elevação quantitativa do número de alunos em processo de inclusão na escola comum. No entanto, trazemos tais fragmentos para nossa argumentação porque buscamos exatamente produzir um tensionamento sobre eles. Ao optarmos por uma analítica que coloca tais números em suspeição, o que desejamos é propor um exercício de pensamento que possibilite perguntar se, na contramão de assumirmos o aumento de matrículas como comprovação do êxito da política inclusiva, podemos assumir que tais políticas, em aliança com a Educação Especial e sua matriz clínica, têm acionado no interior da escola práticas que naturalizam a produção de sujeitos diagnosticados de forma cada vez mais eficaz? É importante aqui ressaltar que a crítica feita não deve ser compreendida como um questionamento relativo ao direito singular de vida comum de toda e qualquer pessoa. Tensionamos a política inclusiva para que seja possível, como defende Pagni (2023), reafirmar a inclusão como princípio inquestionável da escola, como argumentamos no segundo momento deste texto.

Assim, desenvolvemos no presente artigo uma análise crítica, por meio de documentos legais nacionais que têm, ao longo das últimas décadas, produzido um processo de inserção de sujeitos público-alvo da Educação Especial na escola comum, via política de inclusão escolar. Opera-se uma pesquisa documental, que olha para uma estrutura epistemológica de demarcação da anormalidade, mobilizada pelos estudos desenvolvidos por Michel Foucault em *O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico*. Sob esse enfoque metodológico, retomamos o relato inicialmente apresentado. Nascido em 2006; ingressou na

¹¹ <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-em-escolas-comuns-cresce-37percent-em-um-ano-aprendizagem-ainda-e-desafio.ghtml>

¹² <https://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2022/09/27/em-sp-haddad-garcia-e-tarcisio-defendem-aluno-com-deficiencia-na-sala-regular.htm>

¹³ <https://diariopcd.com.br/2023/03/19/numero-de-alunos-da-educacao-especial-na-rede-regular-de-ensino-aumenta-quase-seis-vezes-em-23-anos/>

escola em 2008 e acompanhou até o ano letivo de 2023 a proposição e instituição de políticas específicas destinadas a alunos em processo de inclusão escolar. Nessa conjuntura política na educação, de alunos com deficiência, que atualiza formas de captura da singularidade na escola, *ele* se tornou alvo. Hoje com 17 anos, possui diagnóstico de DI e hipótese diagnóstica de TEA. Entre os 15 anos, que separam o primeiro diagnóstico dos demais, há uma produção discursiva, sustentada pelos saberes do campo clínico que instituem formas de ser sujeito com TOD; com TPS e com TB. Uma vida transformada em siglas; uma vida transformada em números – 17 anos de idade, 15 de escolarização, 06 diagnósticos, o que equivale, em média, a uma proporção de 01 diagnóstico novo a cada 02 anos.

O que o relato aqui apresentado não conta — e o olhar centrado no corpo como início e fim de toda “doença” não procurou conhecer — é que a história familiar em agenciamento com o percurso de sua escolarização foram condições de possibilidade para os comportamentos apresentados. Alvo da violência autoritária na família, que interdita e subjuga a infância, e da violência da disciplina normalizadora na escola, que anuncia a diferença como anormalidade e aciona a correção, as possibilidades que lhes restaram para resistir ao adoecimento tornaram-se a cada ano menores. Quantas violências não nomeadas, operadas *sob o aluno*, são necessárias para que seja possível à clínica e à escola nomear a suposta violência *do aluno*?

Visualizamos, a partir desse relato, a operação de uma rede discursiva psicopatológica que atua na produção de processos de subjetivação, segundo a individualização de comportamentos que são demarcados e instituídos como anormais. Sobretudo, parece-nos que essa rede discursiva psicopatológica se intensifica em articulação com as políticas educacionais que estabelecem a inclusão escolar em nosso país. Assim, estruturamos o presente ensaio analítico intencionando inicialmente compreender como a prevalência da matriz clínica no enquadramento dos sujeitos tem, via anúncio de critérios diagnósticos, classificações e prescrições que incidem sobre as práticas escolares, operado a ampliação da identificação e categorização dos anormais. Na sequência, como princípio que constitui nosso compromisso ético e político enquanto pesquisadoras em/da educação, argumentamos em defesa da escola como instituição capaz de resistir àquilo que fragiliza a vida no que possa ser potência inventiva, e perguntamos como criar em seu interior espaços para que o sujeito experiencie sua singularidade, para além das capturas operadas pelas classificações diagnósticas.

A matriz clínica e a intensificação do enquadramento dos corpos na política de inclusão escolar

A instituição no cenário político da educação brasileira de documentos para a inclusão escolar, datados de forma mais específica na década de 90 do século passado, tem sido alvo dos grupos de estudos e pesquisas¹⁴ que compomos há mais de dez anos. Filiadas às teorizações pós-críticas, inspiradas nos estudos do filósofo Michel Foucault, visualizamos que as análises produzidas nesse período têm passado por

¹⁴ Grupo de Pesquisa Diferença, Educação e Cultura-DEC/CNPq/UFSM; Grupo de Estudos em Desigualdades, Inclusão e Políticas Educacionais-GEDIPE/CNPq/UFRGS; Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão-GEPI/CNPq/UNISINOS.

deslocamentos. As ênfases nos parecem anunciar inicialmente a crítica ao acento neoliberal das/nas políticas inclusivas, e seus efeitos em termos de produção de subjetividades; e, atualmente, a defesa inegociável da necessidade de tais políticas, não por negarmos as alianças neoliberais que as acionam, mas por entendermos que, apesar dessas alianças, a garantia legal da presença de corpos deficientes na escola comum se constitui como possibilidade de suspeita diante de toda vontade de norma que estrutura e sustenta esse espaço.

No que concerne à crítica primeira, parece ser possível afirmar que a captura neoliberal da experiência humana subjetiva encontrou, ao final do século XX e nas primeiras décadas do presente século, nos princípios de inclusão, a possibilidade de ampliação de seu alvo, passando a agir sobre todos os corpos. Além disso, encontrou também na escola, entre outras instituições, condições privilegiadas para seu fortalecimento. A produção intensa de narrativas relativas à proposição de um sistema educacional inclusivo se fortalece nesse contexto, no qual passamos a conviver com a defesa da necessidade de construção de novas configurações de significação da escola como um espaço de atenção à diferença, trazendo para a centralidade dos debates uma forma bastante específica de compreensão da diferença.

Agenciadas aos saberes da Educação Especial — e operadas como estratégia de governamentalidade neoliberal —, as políticas educacionais, em específico a de inclusão escolar, falam de uma diferença cujas marcas fazem de alguns corpos alvo de práticas de correção, contenção, normalização, prevenção, a partir de referenciais desejáveis de existência assumidos como normais. A norma, segundo Foucault (2021), tem, desde a sua invenção, a intenção de retificar aqueles corpos cuja diferença anuncia uma estranheza, portanto normalizá-los pressupõe impor-lhes exigências de enquadramento de sua existência e, por consequência, a morte de sua singularidade. Trata-se de uma “[...] certa inflexão epistemológica em um campo de saberes e tecnologias especializados, destinados à correção de seus desvios e aproximação de certo padrão de normalidade na escola, na medida em que esses corpos os interpelassem” (CARVALHO, MENEZES, PAGNI, 2022, p. 6).

No processo político de inclusão escolar, efetiva-se a presença na escola dos corpos que Pagni (2023, p. 21) nomeia como ingovernáveis, aqueles que “escapam a essa espécie de governo estatal e de sua regulação”, cuja diferença, ao se manifestar na sua radicalidade, aciona práticas biopolíticas capazes de fazer de toda singularidade um alvo das categorias e hierarquias da normalização. Assim, conforme previsto na PNEEPEI de 2008, alunos da Educação Especial, na perspectiva da inclusão escolar, compreendem,

[...] alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na

aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros (BRASIL, 2008, p. 15).

Ao anunciar quem são os alunos denominados “público-alvo” das ações de inclusão na escola comum, tal documento indica a necessidade de provisão de recursos e estratégias metodológicas que contemplem as especificidades educacionais daqueles que devem ser “atendidos” de forma individualizada ou em pequenos grupos pelo professor do Atendimento Educacional Especializado. Sob esses alunos são operadas práticas que delimitam os modos pelos quais a diferença pode existir para que assim sejam minimizados os traços que fazem, de determinados alunos, presenças indesejáveis e inapropriadas (LOPES, 2009, p. 160) na escola.

A partir do argumento da *expertise*, cabe a esse professor o papel de não apenas atuar diante da minimização dos traços indesejáveis daqueles já diagnosticados, mas também de analisar e antecipar riscos em qualquer outro aluno, para que seja possível precocemente prescrever correções. Entendemos que, assim como na clínica, mecanismos operados pela política de inclusão escolar, entre eles o acionamento da experiência de profissionais da Educação Especial, “implica[m] um conjunto de hipóteses sobre a vida e a morte, opções éticas, decisões terapêuticas, regulamentos institucionais, modelos de ensino” (CASTRO, 2009, p. 79). Na escola, o discurso do professor do AEE pode produzir hipóteses relativas às (in)capacidades dos alunos, incidindo sobre a potencialização (vida) ou a invisibilização (morte) de suas presenças. Trata-se da ocupação de um lugar de quem “interroga, tudo vê, o dedo que toca, quem decifra os signos, o técnico do laboratório” na escola (CASTRO, 2009, p. 79)?

Verificamos, nessa engrenagem, um enquadramento biopolítico dos corpos que, marcados pelas suas próprias especificidades, mobilizam o Estado a repensar a “organização de escolas e classes especiais [...], implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p. 1). Aposta-se assim que, a partir de um novo desenho de escola, agora produzido na perspectiva inclusiva, seja possível distribuir essas existências que constituem o grande grupo dos desviantes. São eles, “[...] os homens infames, estranhos, os monstros, ou, mais precisamente, os anormais [...]” (PAGNI, 2023, p. 21). Anormais escolares, usualmente conhecidos como alunos especiais, incluídos, com necessidades especiais, que, ao passarem a ocupar uma vaga na escola comum, tornam-se foco do investimento do Estado para que seja possível sobre eles exercerem-se regulações que garantam a governabilidade de seus corpos ingovernáveis.

Tais regulações, acionam práticas produtoras de subjetividades para as tramas de uma sociedade gestada a partir da centralidade no mercado. Nessa esteira, fazer da escola um espaço inclusivo significa possibilitar que, via escola, o Estado neoliberal amplie o espectro do alcance de suas tecnologias de poder, capturando para suas tramas todos aqueles a quem historicamente destinamos o lugar de incapacidade e não produção. Sob essa racionalidade, reforçam-se as demarcações e classificações que singularizam processos e práticas, além de instituírem-se formas de ser e estar no mundo. É por meio dessas demarcações que “[...] o corpo do deficiente, o corpo da singularidade, o corpo da atipia normativo-eficiente, o corpo indigesto ao

sistema, o corpo ingovernável, assinalam para uma espécie de antecedente criminal ao sistema: de saída, seus corpos são ineficientes como capital humano” (CARVALHO; GALLO, 2022, p.131).

Nessa esteira, a política de inclusão escolar, agenciada pelos saberes do campo da Educação Especial, estrutura — via classificações identitárias; AEE; presença do monitor; adaptação curricular; organização de recursos pedagógicos e de acessibilidade; formação docente pautada em saberes específicos da Educação Especial; centralidade em saberes do campo clínico que acionam diagnósticos, etc. — dispositivos que apontam o desvio da norma na escola, para que seja possível minimizá-lo. Esse olhar, que busca a minimização daquilo que perturba, é também o olhar que antecipa a existência de outros possíveis ingovernáveis na escola; generaliza a atuação da Educação Especial nesse espaço e faz, de todo o aluno, um sujeito passível de diagnóstico.

São olhares avaliativos que buscam, via produção diagnóstica, formas de tradução do que deveria ser assumido como intraduzível. Falamos aqui da diferença encarnada na existência singular de todo e qualquer aluno da/na escola. E, nesse sentido, a partir do projeto arqueológico de Michel Foucault, atentamo-nos às convergências que constituem determinados regimes discursivos acerca da diferença na política de inclusão escolar. Partimos da compreensão de que esses regimes, quando mobilizam a presença da diferença na escola, reforçam, pelo diagnóstico, saberes do campo clínico, constituídos por meio de contingências históricas e que marcam processos e práticas de segregação, exclusão, integração e inclusão escolar dos corpos da “deficiência”. Um olhar que, em sua descrição, converte as práticas educacionais em processos classificatórios de correção, ordenamento e padronização do corpo.

Com a Convenção Internacional dos Direitos das pessoas com deficiência (Brasil, 2009), opera-se um enquadramento político da deficiência a partir da avaliação biopsicossocial. Mesmo sob um paradigma que considera os aspectos sociais, a deficiência ainda é analisada considerando-se os “impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo”, a “limitação no desempenho de atividades”, a “restrição de participação” e “os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais” (BRASIL, 2015, Art. 2º, § 1º). São mecanismos que, aliados a uma matriz clínica, tomam os corpos dos sujeitos e moldam a geografia da deficiência segundo uma configuração patológica.

Constitui-se assim, segundo Michel Foucault, uma geometria discursiva dos corpos e uma geografia da deficiência. Na geometria do corpo, estende-se a lógica do detalhamento, da descrição e da delimitação das características da deficiência. Essa geometria encontra-se em consonância com a geografia discursiva dos corpos. Em específico, ao atentarmos ao espaço escolar, as práticas operadas sobre o corpo deficiente conformam a geografia da deficiência pela ênfase no treino do olhar docente e na multiplicação de dispositivos de produção de novos enquadramentos da anormalidade.

A partir da geografia da deficiência na política educacional, instituem-se mecanismos que mobilizam distintas práticas em vista do detalhamento político do corpo da “deficiência”, entre eles: “serviços, métodos, técnicas e recursos para atender às características de cada pessoa com deficiência”; “capacitação continuada de todos os profissionais que participam dos programas e serviços”; desenvolvimento de “tecnologia assistiva, tecnologia de reabilitação, materiais e equipamentos adequados e apoio técnico profissional, de acordo com as especificidades de cada pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015, Art. 16, Inciso I-III). Trata-

se, assim, da ênfase em uma rede de saberes que decifram o corpo anormal e operam via critérios diagnósticos, classificações e prescrições, promovendo, a partir de seu interior, processos de subjetivação.

Em um regime discursivo que prima pela efetivação de um sistema educacional inclusivo, verificar que um dos efeitos que têm se manifestado de forma intensa é a ampliação “[...] de uma consciência coletiva dos fenômenos patológicos; consciência que se manifesta, no nível da experiência como no nível do saber, tanto de forma cosmopolita quanto ao espaço da nação” (FOUCAULT, 2021, p. 29), é ponto de reflexão e convite para o reexame e a reinvenção do/no olhar. Com efeito, na configuração de uma sociedade governamentalizada, o corpo, em sua experiência singular, é tomado enquanto objeto de governo em sua existência política. É por meio de um detalhamento dos fenômenos individuais que são produzidos mecanismos — dados estatísticos e medidas globais — para uma biopolítica da população. Assim, no governo da população, fenômenos atrelados ao corpo individual passam a ser expressos no âmbito da vida social, consoante uma racionalidade neoliberal.

Resistir a esse processo de modulação biopolítica do olhar pela lente clínica da decifração tênue da diferença — uma aguda descrição das características específicas —, em vista da espacialização da deficiência nas instituições, nas lutas políticas, nas reivindicações econômicas e sociais (FOUCAULT, 2008), exige assumir, na relação com o outro, uma ética que, ao defender o nosso direito singular de existência, faça do direito do outro um princípio inegociável. A invenção na/pela escola de espaços outros, para que todos possam ali estar e existir, demanda mais do que os arranjos espaciais e metodológicos conquistados pelas políticas de inclusão escolar, requer vontade de vida com/na diferença.

A criação de outros possíveis para habitar a escola a partir das políticas de inclusão escolar: o contraponto

Há 27 anos foi aprovada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.493/96, que anunciou pela primeira vez, em um capítulo específico, a compreensão da Educação Especial como modalidade de educação. Uma modalidade que perpassa transversalmente todos os níveis de ensino, sendo desenvolvida preferencialmente na rede regular de ensino, como apoio aos processos de inclusão escolar. A partir da LDB, para que as diretrizes inclusivas traçadas para os sistemas de ensino fossem cumpridas, outros documentos legais em âmbito nacional foram sendo publicados, dos quais citamos: Decreto nº 3.298 (1999); Resolução CEB N.º 4 (1999); Resolução MEC CNE/CEB 2 (2001); Parecer CNE/CP 9 (2001); Parecer CNE/CEB 17 (2001); Lei nº 10.436 (2002); Portaria MEC nº 2.678 (2002); Decreto 5.626 (2005); Decreto Executivo 6.949 (2009); Resolução MEC CNE/CEB 4 (2009); Decreto 7.611 (2001) e a Lei nº 11.146 (2015).

São quase três décadas de constituição de um conjunto de enunciados que orquestram regimes discursivos nas proposições legais para a efetivação da escola para todos. Entre os ideais das pessoas com deficiência e seus familiares; os ideais dos acadêmicos e pesquisadores da Educação Especial; os ideais da sociedade civil e do Estado, múltiplos interesses têm entrado em enfrentamento desde então. Ao nos debruçarmos sobre essa rede, as primeiras recorrências que se constituíram como objeto de nossa análise

foram as visualizadas nos documentos legais como anúncios da razão de Estado que sustentavam as políticas, a saber, a racionalidade neoliberal. Isso porque, conforme já problematizamos, inquietava-nos perceber que, nas escolas e espaços educacionais pelos quais transitávamos, os efeitos das práticas desenvolvidas sob a égide das políticas inclusivas se mostravam mais excludentes do que inclusivos.

Desse exercício investigativo, resultou o olhar crítico e a suspeita com relação aos interesses que acionam práticas inclusivas na escola comum. A partir dessa atitude de suspeita, tornou-se possível a compreensão de que, ao serem sustentadas pelos princípios neoliberais, as políticas analisadas se constituíam, desde sua elaboração, como estratégias para a intensificação das desigualdades que produzem exclusões no contexto escolar e reafirmam os processos de discriminação negativa¹⁵ que constituem a vida social cotidiana. Propostas sob argumentos inclusivos, mas estruturadas de acordo com diretrizes operacionais centradas na individualização clínica, na autorresponsabilização e na concorrência, nas técnicas e estratégias corretivas e normalizadoras, são políticas que, parecem-nos, nunca se constituíram como capazes efetivamente de fazer da inclusão um princípio ético e político que sustentasse as práticas operadas na escola.

Incluir exige vontade de vida com/na diferença, e vontade de vida com/na diferença exige, por sua vez, disponibilidade para se estar com o outro, deixando que ele também “esteja”. Pensar na escola inclusiva e defender a criação de outras possibilidades para que o aluno com deficiência possa ali estar requer assumir uma postura ética de “[...] abertura ao outro, para uma experimentação e autotransformação, aprendendo pela convivência com a diferença de outrem, como também pela que vivenciamos em nós mesmos” (PAGNI, 2019, p. 566), sem procurar por avaliações que diagnostiquem, sem desejar conduzir os comportamentos a partir de padrões, sem buscar por estratégias que demarquem lugares, hierarquizem capacidades, inferiorizem existências via comparações. Se incluir exige colocar a normalidade sob suspeita, como suspeitar da normalidade quando ela constitui “o” parâmetro das existências e das relações?

Temos assim um ciclo que se retroalimenta continuamente: a normalidade produzida, em interação, reafirma-se, acionando novas estratégias para que seja possível sua manutenção enquanto existência desejável para todos. Diante dessa constatação, não nos cabe outra postura que não esteja eticamente comprometida com o rompimento dessas relações e a luta pela construção de uma escola microrrevolucionária, como nos convida Preciado (2020) a desejar, em que seja possível multiplicar a potência das singularidades em encontro e a defesa da diferença.

É preciso, portanto, fazer da escola um território para bagunçar a linearidade, profanar a pureza, tornar colorido o monocromático. Fazer barulho. Destacar as feiuras. Perceber a vulgaridade. Desejar a agitação. (ROSEIRO; CARVALHO, 2021). É preciso, interessadamente, fazer da escola um espaço vivo.

¹⁵ Segundo o sociólogo francês Robert Castel (2008, p. 14), a discriminação negativa “marca seu portador com um defeito quase indelével. Ser discriminado negativamente significa ser associado a um destino embasado numa característica que não se escolhe, mas que os outros no-la devolvem como uma espécie de estigma. A discriminação negativa é a instrumentalização da alteridade, constituída em favor da exclusão”.

Ali, naquela escola, é impossível entrar sem se defrontar com ataques insultuosos à ordem regulatória e às tentativas embelezantes de produção de vida regrada. Basta entrar para se deparar com crianças gritando, adolescentes urrando, professoras e professores fofocando, cozinheiras brigando, serventes rindo, porteiros cantando, famílias batendo boca... Nada ali é muito digno de uma escola modelo. Nenhum aluno naquela escola jamais seria reconhecido na televisão ou nos jornais como alunos-modelo. Nem mesmo seus professores! Não tem como entrar naquela escola, em qualquer momento do dia ou da vida, e não se deparar com alguma orquestra desarmônica. Expressões sombrias, zombeteiras, risonhas, debochadas espiam os corredores a todo o momento (ROSEIRO; CARVALHO; 2021, p. 778).

Uma escola viva e de potência de vida! Uma escola que se constitui em um lugar de todos, onde a vida em sua singularidade pulsa, ainda que as práticas externas imprimam sobre ela estratégias biopolíticas de governo. Desejar essa escola exige-nos assumir que sempre há, em seu interior, vida em movimento de insurreição. A vida escapa quando a diferença resiste à captura, e escapa radicalmente quando a diferença não se faz capturável. Eis aí a força e o perigo das políticas de inclusão escolar. Eis aí o motivo do deslocamento nas formas como olhamos para tais políticas, e que hoje sustenta a nossa defesa inegociável delas.

Defendemos, há mais de duas décadas, a política de inclusão escolar, pois entendemos ser urgente afirmar que a presença de corpos deficientes na escola comum é um convite ao ato de bagunçar toda vontade de norma que a estrutura e a sustenta. Defendemos a política de inclusão escolar porque apostamos que a garantia da matrícula de alunos com deficiência, e a consequente presença desses corpos na escola, pode fazer pulsar não somente a busca pelas avaliações e diagnósticos; pela concorrência e pela individualização, mas também o encantamento pelo inesperado, pelo que há de não antecipável no outro. Inspiradas em Pagni (2023), colocamos foco na presença dos corpos deficientes na escola, deslocando o olhar da crítica sobre os efeitos produzidos pela impossibilidade de sujeição ao controle normalizador, para ensaiar outras formas de nos relacionar com esses corpos nesse espaço. Formas que se anunciam como potencialmente transformadoras, capazes de fortalecer relações que garantam a diferença como condição da existência e a multiplicidade como forma de experimentação da vida.

Apostamos no que acontece no *entre*, naquilo que escapa à gramática do campo clínico nas práticas cotidianas do contexto escolar, e assim convidamos ao exercício de pensar na criação de outros possíveis para que todos estejam na escola. Um convite para construir na escola espaços para o enfrentamento da captura neoliberal, e da sujeição por ela operada na fragilização das singularidades de cada existência, produzindo a diferença como perigo a ser controlado. Assumimos a singularidade como diferença e, nessa defesa, buscamos pelos afetos que circulam dentro da escola e que carregam a força da vida (ROSEIRO; CARVALHO, 2021). Aliadas a Lazzarotto (2022), ensaiamos outras significações para o termo “inclusão”, assumindo-a como ação, como princípio, como modo de vida, como afeto, potência da e na escola.

Inclusão como prática que acolhe o todo e valoriza cada singularidade.

Inclusão como princípio e não como a finalidade de suas práticas.

Inclusão como atenção ao inesperado da vida.

Inclusão como olhar sensível frente ao aluno.

Inclusão como vontade de resistir ao imperativo da normalidade.

Inclusão como possibilidade de desconstrução de marcas, na busca da construção de olhares outros.

Inclusão como construção coletiva da ideia de que a escola se faz com e para os sujeitos que nela atuam. (LAZZAROTTO, 2022, p. 18).

Ao finalizar, com a proposição da invenção de outras possibilidades para nomearmos aquilo que movimentamos pelo discurso quando falamos em inclusão escolar e políticas inclusivas, e após a argumentação que sustenta esta discussão, intencionamos colocar ênfase em três questões/convites ao pensamento. Como você significa a inclusão escolar? O que assume por diferença? Na relação com o outro (todo outro) na escola há espaços para que ambos (você e ele) existam como “singularidade expressiva e diferencial absoluta”, manifestando a “condição única e inegociável de existir”, que resiste ao “enquadramento nos padrões funcionais esperados” (CARVALHO, MENEZES, PAGNI, 2022, p. 14)? E há desejo para cavar/intensificar esses espaços?

Perguntar-se sobre pode ser uma estratégia — talvez a mais potente delas — para a criação de outros possíveis para estarmos todos na escola, e na vida. É preciso deixar-me afetar pelo que posso eu produzir no outro e o que pode o outro produzir em mim pela via de uma postura atenta à imprevisibilidade das existências e uma boa dose de curiosidade e disponibilidade diante desse que chega. O convite que fica, então, propõe, na esteira do que argumenta Virginie Despentes, no exercício de apresentação de Preciado (2020), que nos tornemos especialistas em imaginar que o inimaginável possa acontecer, e que, querendo imaginar, usemos contar sobre as possibilidades de fazermos, da escola, uma escola outra, “[...] mais atenta à singularidade de cada estudante do que à preservação da norma. Uma escola microrrevolucionária, onde seja possível potencializar uma multiplicidade de processos de subjetivação singular” (PRECIADO, 2020, p. 199). Uma escola, por fim, que resista ao enquadramento dos saberes do campo clínico e reafirme a vida com o outro, garantindo meios para que possamos ser diferença, sem que sejamos ensinados a desejar sermos norma, e sem que conduzamos o outro a este desejo.

Notas para finalizar

As inquietações que fundamentam a possibilidade para a proposição desta escrita têm sido produzidas há muitos anos e em instâncias compartilhadas. Como pesquisadoras, vivenciamos juntas os mesmos espaços formativos, onde partilhamos de estudos que sustentam nossa vontade de tensionamento em relação às práticas produtoras de sujeitos na racionalidade neoliberal, com inspiração na filosofia de Michel Foucault. Como mães, dividimos a condição de acompanhar crianças em processo de escolarização. Como professoras, experienciamos juntas a formação inicial em Educação Especial e a atual atuação como formadoras de novas professoras e professores. Tais aspectos das nossas histórias têm nos possibilitado estar em constante contato

com as práticas escolares e os discursos que circulam na escola, produzidos sobre ela e por ela, seja em momentos de pesquisa e produção de materialidades analíticas; seja nas ações de orientação de estágio curricular e/ou na presença e acompanhamento do que acontece nas vivências escolares dos nossos filhos.

Estar na escola nessas condições nos propicia uma leitura das práticas. Certamente não a mais verdadeira, nem a única possível. Trata-se de uma leitura atenta, sobretudo no que tange à atuação da Educação Especial, àquilo que é anunciado como ação inclusiva e às formas de interação com o sujeito que borra a fronteira do aceitável produzido pela normalidade. A questão que aqui apresentamos é que essa leitura nos preocupa, e, ao nos preocupar, mobiliza-nos ao movimento da escrita. Nesse movimento, o que desejamos é que seja possível problematizar o que vemos ser anunciado pelas práticas — a centralidade da matriz clínica nas políticas de inclusão escolar — a produzir efeitos não apenas sobre os corpos dos alunos com deficiência, mas atuando também sobre todo e qualquer corpo escolar, fazendo-o alvo das ações de normalização.

Ao propormos esta problematização, as discussões que Michel Foucault apresenta, em *O nascimento da clínica: uma arqueologia do olhar médico*, possibilitam-nos atentar para a prevalência de saberes do campo clínico na efetivação da política de inclusão escolar no Brasil. Por meio de uma biopolítica da deficiência, a localização no corpo e nas práticas operadas com o sujeito escolar — de mecanismos para intervenções terapêuticas — opera na modulação da decifração da patologia.

A partir dessa leitura argumentamos que as políticas de inclusão escolar que emergiram no Brasil nas últimas três décadas, ao serem produzidas na interlocução com a Educação Especial e sua matriz clínica, acabaram introduzindo no interior da escola a naturalização de um olhar sempre atento aos comportamentos com fins de tradução, avaliação, encaminhamentos e classificações. Uma crítica que encontra sustentação em estudos que já vínhamos desenvolvendo e que localizam tais políticas como estratégias biopolíticas de governamento na/da racionalidade neoliberal.

Assumir tal olhar para a problematização proposta não significa, no entanto, que militamos pelo fim da política de inclusão escolar e/ou pela saída da Educação Especial do espaço da escola comum. *Essa é uma ressalva que consideramos inegociável para o entendimento do que defendemos*. O que esperamos mobilizar com a proposição dos tensionamentos apresentados é exatamente a defesa da política de inclusão escolar e do que ela produz de mais potente, ou seja, a garantia da presença de corpos que se constituem como possibilidades de borramento das fronteiras do binômio normalidade/anormalidade, tão bem instituídas no interior da escola.

Dito isso, encaminhamo-nos à finalização propondo que, para que seja possível continuar fazendo novas perguntas, retomemos a pergunta anteriormente feita — como criar no interior da escola espaços para que o sujeito experiencie sua singularidade, para além das capturas operadas pelas classificações diagnósticas? Aqui reiteramos nossa compreensão de que a criação de outros possíveis para a escola se efetiva na atualidade, exatamente porque outros corpos passam a habitá-la. Trata-se de uma defesa do fato de que incluir pressupõe mais do que a mera ocupação de um espaço físico e/ou a implementação de estratégias pedagógicas especializadas. Incluir exige olhar para a potência de vida e de aprendizagem dos sujeitos escolares a partir de parâmetros singulares; fazer-se presença nas relações estabelecidas no espaço

escolar; afirmar a responsabilidade pedagógica diante da diferença, que se distingue sumariamente de uma responsabilidade clínica e/ou de um compromisso legal instituído pelo Estado; ressignificar os motivos da padronização através de processos classificatórios; tensionar o quanto determinadas condições são implicativas para a vida. E desse lugar talvez possamos então evitar que outros sujeitos escolares vivam 15 anos de suas vidas sujeitados a olhares que buscam traduzir suas existências, e que, ao fazê-lo se mostrem indiferentes a tudo aquilo que os fazem ser exatamente como são.

Referências

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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2009b.

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

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). **Diário Oficial da União**, Brasília, 2015.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. Biopolítica e governamentalidade educativa no Brasil: a precarização da educação inclusiva. In.: CARVALHO, Alexandre Filordi de; GALLO, Silvio. **Do sedentarismo ao nomadismo: intervenções do pensamento das diferenças para a educação**. Belo Horizonte: Fino Traco, 2022.

CARVALHO, Alexandre Filordi de; MENEZES, Eliana da Costa Pereira de; PAGNI, Pedro Angelo. Diferença e corpo heterotópico da deficiência: um convite para se pensar de outro modo a escola inclusiva. **Revista Cocar**. Edição Especial N.13/2022p.1-22, 2022.

CASTEL, Robert. **A Discriminação Negativa: Cidadãos ou Autóctones?** Petrópolis: Vozes, 2008.

CASTRO, Edgardo Manuel. **Vocabulário de Foucault: Um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FOUCAULT, Michel. **O nascimento da clínica**. Tradução de Roberto Machado. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Os Anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2021.

LAZZAROTTO, Katiâni do Carmo. **O que pode a Escola?** um olhar sobre práticas inclusivas e vidas vulnerabilizadas. Dissertação (mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2022.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de Inclusão e Governamentalidade. **Educação e Realidade**, v. 34, p. 153-169, maio-ago., 2009.

PAGNI, Pedro Angelo. ENTRE O GOVERNO DAS DIFERENÇAS E O INGOVERNÁVEL DOS CORPOS: POSSIBILIDADES DE RESISTÊNCIAS EM EDUCAÇÃO. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 33, n. 68, p. 563-590, mai./ago. 2019.

PAGNI, Pedro Angelo. **Retratos foucaultianos da deficiência e da ingovernabilidade na escola:** do governo das diferenças a outro paradigma de inclusão. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023.

PRECIADO, Paul B. **Um apartamento em Urano.** Crônicas da travessia. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

ROSEIRO, Steferson Zanoni, CARVALHO, Janete Magalhães. Escola de gente feia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v.23 n.3 p. 776-792 jul./set. 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8657881>. Acessado em 03 de setembro de 2023.

Submetido: 06/09/2023

Aceito: 10/11/2023