

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

Graciele Marjana Kraemer

**Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a
inclusão escolar**

Porto Alegre

2011

Graciele Marjana Kraemer

**Estratégias de governamento dos sujeitos surdos na e para a
inclusão escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora

Prof.^a Dr.^a Adriana da Silva Thoma

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre

2011

CIP - Catalogação na Publicação

Kraemer, Graciele Marjana
Estratégias de Governo dos Sujeitos Surdos
na e para a Inclusão Escolar / Graciele Marjana
Kraemer. -- 2011.
144 f.

Orientadora: Adriana da Silva Thoma.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2011.

1. Inclusão Escolar. 2. Educação de Surdos. 3.
Governo. 4. Neoliberalismo. I. Thoma, Adriana
da Silva, orient. II. Título.

Graciele Marjana Kraemer

**Estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão
escolar**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 14 de março de 2011

Profa. Dra. Adriana da Silva Thoma – Orientadora

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – UFRGS

Profa. Dra. Maura Corcini Lopes – UNISINOS

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPEL

Agradecimentos:

Acredito que o momento mais difícil do percurso que envolve os dois anos de mestrado é o momento em que se chega ao final, ou melhor, o momento em que se deve colocar o ponto final na escrita da dissertação. No caminho trilhado, muitas foram as pessoas que passaram, que provocaram, que fizeram pensar, chorar, rir, reviver, reinventar a arte de viver a vida.

A partir de diferentes lentes, de diferentes concepções de vida, professores, pais, amigos, colegas, alunos, familiares, todos, a seu modo, contribuíram para que esse trabalho pudesse ser concluído. Na singularidade de cada palavra, de cada olhar, de cada sorriso é que fui tecendo essa trajetória que envolve estudos, leituras, fóruns, congressos, palestras, eventos, convivências, amizades, afetos, parcerias,...

Nesse processo em que idas e vindas se fizeram constantes, inicio agradecendo àquela pessoa que mais que uma orientadora soube ser amiga, mãe, colega, confidente. Uma pessoa especial, que em sua peculiaridade humana assumiu o risco de continuar orientando uma futura (agora) mamãe. Uma pessoa que abriu as portas das salas de aula, da sua sala de trabalho, da sua casa e do seu coração, da sua vida para me acolher e me ensinar tantas coisas. Adriana, minha querida orientadora e amiga, dificilmente encontrarei palavras para te agradecer tudo o que tens feito por mim e pela minha família. És um exemplo como profissional, como pessoa, como mãe, como mulher... Te admiro muito, aprecio essa garra e esse vigor com que vivencias cada dia de trabalho e de um (quase) (im)possível descanso. Obrigado por ter confiado em mim, quando nem eu mais acreditava ser possível concluir. Desejo sinceramente que nossos caminhos profissionais e pessoais possam continuar se cruzando por muito tempo, pois certamente ainda tenho muito a aprender contigo.

Outra pessoa importante e a quem tenho muito a agradecer é a professora Clarice Salete Traversini. Agradeço Clarice todas as oportunidades em que permitistes que eu participasse de tuas aulas, sempre muito produtivas, densas, marcadas pelo teu “furor acadêmico”. Aulas que certamente jamais conseguirei esquecer, pois com elas muito aprendi e a partir delas muito me coloquei a pensar. Clarice tuas contribuições para este estudo encontram-se na ordem imperativa que se estabelece entre o rigor e a clareza da escrita acadêmica. Pelos teus cuidadosos e atentos apontamentos pude trilhar com mais clareza nos caminhos que deram vida a esta dissertação, te agradeço sinceramente por permitir aprender mais sobre essas difíceis noções foucaultianas e a difícil tarefa da escrita. Obrigada pelo envio de tantos materiais importantes e produtivos para este estudo.

Na mesma intensidade, agradeço à professora Maura Corcini Lopes pela disponibilidade em enviar materiais que muito contribuíram para esta pesquisa. Professora Maura a leitura apurada que realizastes no projeto, os destaques quanto às noções utilizadas e as sugestões quanto a um caminho possível de ser trilhado possibilitaram chegar a este estudo. Te agradeço também por compartilhar ricas provocações em outras oportunidades, como em disciplinas, palestras e eventos que discutem questões relacionadas à educação de surdos a partir de um viés foucaultiano. Maura, tuas oportunas discussões me provocam a olhar de outra forma para as questões que envolvem a Educação, em específico a educação de surdos.

Querida Madalena Klein, nossos caminhos se cruzaram com a minha chegada à Porto Alegre. Madalena, teu rigor, tua atenção a todos os detalhes, tua simplicidade, teu jeito carinhoso com que trataas todos que a ti buscam me ensinam que podemos a cada dia nos tornar pessoas melhores, pessoas mais humanas e mais atentas àquilo que nos cerca. Tu és uma pessoa que muito estimo, admiro, respeito e a quem agradeço sinceramente por participar desse momento tão especial em minha vida. Momento este que já previas quando trocamos as chaves daquele apartamento da rua Bento do Amaral.

Além dessas professoras, gostaria de agradecer aqueles que permitiram trocar informações, leituras, discussões, problematizações nas disciplinas que cursei ao longo desses quatro semestres. Agradeço em especial à professora Lodenir Karnopp pelas sempre inquietantes problematizações acerca das questões culturais, identitárias e linguísticas que estão relacionadas aos sujeitos surdos. Um agradecimento especial pela oportunidade de trocas junto ao seu grupo de pesquisa.

Também gostaria de agradecer aos colegas e amigos que estiveram presentes e/ou caminharam ao meu lado nesse processo de formação. Ao Felipe Mianes pelas sempre provocativas afirmações e pelos inquietantes questionamentos, Felipe és um exemplo de colega/amigo. Ao Cacau pela irreverente forma de ser e de viver a docência e a pesquisa. À Liège, pelas diversas leituras compartilhadas, pelos olhares atentos à forma de estruturação da escrita e pela singular caminhada conjunta no decurso desses dois anos. Agradeço a todos que foram se juntando ao grupo: Carolina (Nina), Rita, Janete, Juliana e aqueles que já se faziam presentes, em especial à querida amiga e colega Larisa. Quero em especial te dizer Larisa que a forma como vives cada dia de tua jornada é um grande motivador para todas as pessoas que convivem contigo, continue sempre essa pessoa especial.

Agradeço aos funcionários da Secretaria do PPGedu pela disponibilidade e pelas informações atentas prestadas no decurso desses dois anos.

Agradeço também àqueles que sempre estiveram ao meu lado: meus pais Milton e Iria. Pai tu és para mim o exemplo de pessoa que preza e trabalha constantemente pela justiça e pela verdade. Todos os teus ensinamentos ecoam em cada atitude minha. Desejo sinceramente continuar sempre aprendendo com tuas sábias e atentas palavras. Obrigado ainda, pelo rigor com que me incentivas na caminhada acadêmica e profissional. Mãe a doçura dos teus olhos, o carinho das tuas palavras, o amor em tuas atitudes imprimem em mim particulares formas de vivenciar os percursos da vida. Tu és meu

modelo, minha inspiração, minha referência, obrigada por fazer de mim uma pessoa a cada dia melhor. Obrigado pelo carinho, pelo amor, pela atenção, pelo zelo que demonstras diariamente. Pai e mãe vocês me ensinaram o caminho a ser trilhado, vocês me acompanharam com olhos atentos, vocês me chamaram a atenção e me elogiaram quando necessário e é para vocês que ofereço este trabalho e esta conquista.

Agradeço aos meus sogros: Nelcir e Ivone Marchiori, meus pais por extensão. Pessoas a quem tenho muito apreço, admiração e respeito. Em seu lar me acolheram e sempre me apoiaram em todas as decisões que tomei. Sem vocês dificilmente estaria concluindo este trabalho e é para vocês que o dedico. Muito obrigada por amarem e cuidarem tanto o Matteo, pelas constantes idas e vindas de Lomba Grande à Canoas. Pela incondicional disponibilidade em atender meu pedido de ajuda quando necessitei retornar às atividades no segundo semestre de 2010. Ivone e Nelcir, estou certa que poucas serão as palavras possíveis de serem encontradas para agradecer tudo o que vocês tem feito por mim, pelo Matteo e pelo Maiker, posso somente reafirmar que admiro e amo muito vocês dois.

Agradeço, particularmente, ao homem que fez com que eu cursasse uma graduação. Ao homem que sempre me incentivou a buscar mais e mais, que sempre insistiu para que eu prosseguisse nos estudos. Ao homem que disse em minha formatura “que venha o mestrado”! Pois é meu amor, o mestrado veio e junto dele veio um ser especial que coloriu nossas vidas. Que fez de nós, duas pessoas completas. Maiker é pela tua insistência desde novembro de 2001 que hoje finalizo mais uma etapa. Obrigada pelo carinho, pela compreensão, pela paciência, pela colaboração, pelo zelo, pelo apoio incondicional e por teu amor! Sabes que te admiro muito, tu és para mim o exemplo de integridade, de persistência, de humildade, de objetividade e por conviver diariamente com essa forma de ser que tenho me tornado uma pessoa melhor a cada dia. Te Amo e Te Admiro Muito e quem me dera poder algum dia ser uma pessoa um pouco parecida contigo.

Matteozinho, obrigado por vir colorir minha vida, por me fazer mamãe e por me ensinar tantas pequenas/grandes lições. Meu amor por ti é incondicional, e se me fiz ausente em alguns momentos é por ti que essa ausência se fez necessária. Tu és a minha inspiração diária!

Agradeço enfim, a todos(as) aqueles(as) que me acompanharam e que torceram para que este estudo fosse possível. Muito obrigada por tudo.

LISTA DE SIGLAS:

AEE – Atendimento Educacional Especializado

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior

Cefet-GO – Centro Federal de Educação Tecnológica de Goiás

Cefet-MG - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Cefet-RN – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio Grande do Norte

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONAE – Conferência Nacional de Educação

FENEIS – Federação Nacional de Educação e Integração de Surdos

FHC – Fernando Henrique Cardoso

IFG – Instituto Federal de Goiás

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira

INES – Instituto Nacional de Educação de Surdos

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NUPPES – Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para Surdos

PEC – Programa de Educação Continuada

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PDDE – Programa Dinheiro na Escola

PPGEdu – Programa de Pós-Graduação em Educação

PR – Paraná

Prolibras – Exame Nacional de Certificação na Libras

PT – Partido dos Trabalhadores
PUC – Pontifícia Universidade Católica
RS – Rio Grande do Sul
SCIELO – Scientific Electronic Library Online
SEESP – Secretaria de Educação Especial
SENAFE – Seminário Nacional de Filosofia e Educação
UEPA – Universidade do Estado do Pará
UFAM – Universidade Federal do Amazonas
UFBA – Universidade Federal da Bahia
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados
UFPE – Universidade Federal de Pernambuco
UFPR – Universidade Federal do Paraná
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UnB – Universidade de Brasília
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas
UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFESP - Universidade Federal de São Paulo
UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos
USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES:

FIGURA 1 – Quadro com os documentos analisados

FIGURA 2 – Gráfico com a evolução no número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas comuns e na educação especial

FIGURA 3 – Evolução da matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais

FIGURA 4 – Pólos do Curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras/LIBRAS

FIGURA 5 – Candidatos **surdos** inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras/2009, por Certificação e Categoria

FIGURA 6 – Candidatos **surdos** inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras/2008, por Certificação e Categoria

FIGURA 7 – Candidatos **surdos** inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras/2007, por Certificação e Categoria

FIGURA 8 – Candidatos **surdos** inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras/2006, por Certificação e Categoria

RESUMO

Esta dissertação analisa as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. O *corpus* da investigação foi constituído de documento produzido pela comunidade surda e documentos legais do Ministério da Educação e Cultura (MEC) referentes à educação de surdos e à educação inclusiva, compreendendo o recorte temporal de uma década – período de 1999 a 2009. Dentre os documentos analisados estão: *A educação que nós surdos queremos* (1999), a Lei Nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001 que aprova o *Plano Nacional de Educação* (2001-2010), o Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei Nº 10436 de 24 de Abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008), entre outros. Como referencial teórico-metodológico, utilizo as produções de Michel Foucault e outros autores pós-estruturalistas que me auxiliam nas análises dos documentos e das estratégias que deles resultam para o governo dos surdos na Contemporaneidade no Brasil. Como ferramenta analítica utilizo a noção de *governo*, especialmente produtiva e útil ao trabalho proposto. Entendo a inclusão escolar dos sujeitos surdos como uma estratégia de governo que contribui para o funcionamento de uma racionalidade econômica neoliberal e que convoca a todos para participarem do jogo do mercado. Nesse jogo, cada um é empresário de si e joga conforme suas fichas lhe permitem. Dito de outra forma, na proposta de inclusão escolar dos sujeitos surdos as condições de acesso e de participação encontram-se dadas pela garantia legal de profissionais docentes e tradutores/intérpretes proficientes na Língua de Sinais, mas cabe a cada surdo gerir e operacionalizar sua participação no jogo concorrencial que consubstancia mercado e educação. A partir disso, vejo sendo operadas diferentes estratégias de governo dos surdos no campo educacional contemporâneo, dentre elas, destaco as estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas e as estratégias de governo pela certificação e difusão do uso da Libras.

Palavras-Chave: 1.Inclusão Escolar; 2.Educação de Surdos; 3.Governo; 4.Neoliberalismo.

ABSTRACT

This work analyzes strategies that have ruled deaf subjects both in and for school inclusion. The corpus of this investigation consists of a document produced by the deaf community and official documents of the Ministry of Education and Culture (MEC) concerning deaf education and inclusive education in a one-decade period – from 1999 to 2009. Some of the documents analyzed are the following: *The education that we, the deaf, want* (1999); Act nr. 10172, from January 9th, 2001, which approved the *National Education Planning* (2001-2010); Decree 5626, from December 22nd, 2005, which regulates Act nr. 10436, from April 24th, 2002, presenting the Brazilian Sign Language (Libras); and the *National Policy of Special Education in the Inclusion Education Perspective* (2008). As theoretical-methodological references, I have used productions by Michel Foucault and other post-structuralist authors that have contributed to the analysis of both the documents and the strategies resulting from them that seek to govern the deaf in Brazil in contemporaneity. A analytical tool, I have used the notion of *governing*, which were specially productive and useful to this work. I understand school inclusion of deaf subjects as a strategy that both contributes to the functioning of a neoliberal economic rationale and invites everybody to participate in the market game. In this game, individuals are their own entrepreneurs and play according to their possibilities. In other words, in the proposal for school inclusion of deaf subjects, their conditions of access and participation are established through the legal guarantee of teachers and interpreters that are proficient in Sign Language, but it behooves each deaf individual to manage and exert his/her participation in a competitive game that matches market with education. It is possible to see different strategies that govern the deaf operating in the contemporary education field; among them, I would highlight governing strategies for the constitution of participative deaf conducts, and governing strategies that operate through both the certification and the dissemination of the Brazilian Sign Language.

Key Words: 1.School inclusion; 2. Deaf education 3.Government; 4.Neo-liberalism.

SUMÁRIO

Lista de Siglas:	10
Lista de Ilustrações:	12
1 APRESENTAÇÃO	16
2 DO PROCESSO CONSTITUTIVO: espaços e momentos da trajetória	25
2.1 Aproximações: incursões iniciais da pesquisa	31
2.2 Da arquitetura investigativa: opções teórico-metodológicas	39
3 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS NAS TRAMAS HISTÓRICAS	47
3.2 Do governo dos homens pelo viés da política	54
3.3 Do Liberalismo	59
3.4 Do Neoliberalismo	62
4 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS SURDOS	69
4.1 Inclusão como Exclusão	70
4.2 Inclusão como institucionalização	72
4.3 Inclusão como enriquecimento social pelo convívio com a diversidade	75
5 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS SURDOS NO CAMPO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: retratos de uma racionalidade neoliberal ..	91
5.1 Das estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas	93
5.3 Das estratégias de governamento pela certificação e difusão do uso da Libras	119
6 NOTAS PARA UM (IMPROVÁVEL) FECHAMENTO	131
7 REFERÊNCIAS	137

1 APRESENTAÇÃO

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo começo possível (FOUCAULT, 2006, p.05).

Esta pesquisa analisa as estratégias¹ de governo dos sujeitos² surdos na e para a inclusão escolar em uma racionalidade neoliberal. Mas por que *governo* dos sujeitos surdos? Entendo por governo as práticas³ de condução das condutas humanas, práticas que “não são ações assumidas ou executadas por um *staff* que ocupa uma posição central no

¹ “Foucault distingue três sentidos do termo ‘estratégia’: 1) Designa a escolha dos meios empregados para obter um fim, a racionalidade utilizada para alcançar os objetivos. 2) Designa o modo em que, em um jogo, um jogador se move de acordo com o que pensa acerca de como atuarão os demais e do que pensa acerca do que os outros jogadores pensam acerca de como ele haverá de se mover. 3) Designa o conjunto de procedimentos para privar o inimigo de seus meios de combate, obrigá-lo a renunciar à luta e, assim, obter a vitória. Esses três sentidos se resumem na idéia de estratégia como ‘escolha das soluções ganhadoras’ (CASTRO, 2009, p.151-152).

² Segundo as discussões de Foucault entende-se o sujeito a partir de dois significados: “sujeito [sujeitado] a alguém pelo controle e dependência, e preso à sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento” (1995, p.235). Nessa linha, uso o termo *sujeitos surdos* por entender que “nos tornamos sujeitos pelos modos de investigação pelas práticas divisórias e pelos modos de transformação que os outros aplicam e que nós aplicamos sobre nós mesmos” (VEIGA-NETO, 2005, p.136).

³ Pode-se dizer que “Foucault entende por práticas a racionalidade ou a regularidade que organiza o que os homens fazem (“sistemas de ação na medida em que estão habitados pelo pensamento”), que têm um caráter sistemático (saber, poder, ética) e geral (recorrente) e, por isso, constituem uma “experiência” ou um “pensamento” (CASTRO, 2009, p.338).

Estado, mas são ações distribuídas microscopicamente pelo tecido social” (VEIGA-NETO, 2005, p.21).

Dito de outra forma, a noção de governo aqui empregada, pode ser entendida como “um modo de ação que não age direta e imediatamente sobre os outros, mas age sobre sua própria ação” (FOUCAULT, 1995, p.243). É uma “maneira de dirigir a conduta dos indivíduos ou dos grupos: governo das crianças, das almas, das comunidades, das famílias, dos doentes” (FOUCAULT, 1995, p.244).

Entendo assim, a inclusão escolar como uma estratégia de governo dos sujeitos surdos que contribui para o funcionamento da racionalidade econômica neoliberal. Uma racionalidade que incita a participação de todos no jogo do mercado, para que produzam e consumam.

Para iniciar a discussão que empreenderei aponto a pergunta que norteia a presente investigação, qual seja: *como o sujeito surdo é governado na e para a inclusão escolar?* Para respondê-la, analiso o documento *A Educação que nós Surdos Queremos* produzido pela comunidade surda em 1999 e documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como: a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, a Lei Nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001 que aprova o *Plano Nacional de Educação* (2001-2010), o Decreto 5626 de 22 de Dezembro de 2005 que regulamenta a Lei Nº 10436 de 24 de Abril de 2002 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entre outros. Esses documentos foram produzidos no período de uma década que compreende os anos de 1999 à 2009. Destaco ainda, que esta dissertação está sob o abrigo de uma pesquisa maior coordenada pela professora Dr.^a Adriana da Silva Thoma intitulada *Língua de Sinais e Educação de Surdos: políticas de inclusão e espaços para a diferença na escola* (2008 – 2011).

Para desenvolver esta pesquisa busquei, através de palavras-chave como “inclusão escolar”; “governo”; “neoliberalismo” e “Educação de Surdos” por dissertações e teses produzidas nos últimos anos, mais

especificamente, aquelas defendidas na última década e disponíveis em bancos de Teses e Dissertações, dentre os quais o Banco de Teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior)⁴, o SCIELO (Scientific Electronic Library Online) através do site do CNPQ (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico)⁵ e o site da ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação)⁶. Verifiquei também os trabalhos produzidos em universidades que tem grupos de pesquisa sobre “In/exclusão”, tais como a UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul)⁷, a UFSM (Universidade Federal de Santa Maria)⁸ e a UNISINOS (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)⁹.

Essas buscas possibilitam importantes contribuições para o trabalho que passo a apresentar. A proximidade teórica e a similaridade em alguns aspectos investigativos permitem a construção de diálogos produtivos para o campo da Educação, em particular para o campo da Educação de Surdos e da Inclusão Escolar. Entendo que interligar a minha análise às pesquisas realizadas em outros espaços, tempos e contextos, é um investimento que sinaliza para a necessidade de aprofundar a discussão dos temas que me interessam e fazer novos desdobramentos. Por outro lado, a opção pela perspectiva teórica pós-estruturalista através do pensamento de Michel Foucault é uma oportunidade de aproximação com algumas problematizações feitas por outros pesquisadores e pesquisadoras. A busca e o diálogo com as pesquisas encontradas contribuem significativamente para o estudo que desejo produzir.

⁴ <http://www.capes.gov.br/servicos/banco-de-teses> (Acesso em: 10 de Novembro de 2010).

⁵ <http://www.scielo.org/php/index.php> (Acesso em: 05 de Novembro de 2010).

⁶ http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/resumos-de-teses (Acesso em: 18 de Novembro de 2010).

⁷ <http://www.ufrgs.br/faced/pos/> (Acesso em: 03 de Julho de 2010).

⁸ <http://w3.ufsm.br/ppge/> (link “dissertações” – Acesso em: 22 de Março de 2010).

⁹ <http://www.unisinos.br/ppg/educacao/> (link “Teses e Dissertações” – Acesso em: 30 de Agosto de 2010).

Imbuída nessa contextualização olho para a dissertação de mestrado de Tatiana Luiza Rech (2010) que trata da *Emergência da Inclusão Escolar no governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. Este estudo, orientado pela professora Maura Corcini Lopes da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), aborda o tema da emergência da inclusão escolar no Brasil durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002). A autora analisa documentos organizados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) para compreender como ocorreu o processo de constituição da inclusão escolar no Brasil através de algumas práticas que convocam a sociedade para sua efetivação. Segundo Rech, são muitos os movimentos anteriores ao período do Governo FHC que contribuem para o processo de inclusão escolar. Entretanto, esses movimentos estavam articulados em torno de outra denominação: a integração. Outro aspecto relevante observado na pesquisa é que a inclusão escolar passa a se processar de forma mais incisiva a partir do segundo mandato do FHC em função de “um estado de governamentalidade neoliberal” (RECH, 2010, p.07).

A tese de doutorado de Iolanda dos Santos, *Inclusão escolar e a educação para todos* (2010), orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), “problematiza como a inclusão escolar, como um processo político-educacional, se intensifica na sociedade atual” (2010, p.10). Nesse estudo, a autora faz uso de alguns documentos nacionais e internacionais, bem como de artigos de revistas nacionais direcionados aos professores para analisar como a inclusão escolar e social se torna um imperativo em nossos dias. Assim, a partir das noções foucaultianas de governo, governamentalidade, biopoder e norma, a autora organiza sua pesquisa entendendo que “a inclusão escolar e social está diretamente envolvida com a produção de sujeitos mais autônomos e autorregulados, ou seja, com a produção de formas de viver na Contemporaneidade” (2010, p.10).

Kamila Lockmann, na dissertação de mestrado intitulada *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população* (2010), orientada pela professora Clarice Salete Traversini, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), apresenta uma discussão acerca da forma pela qual discursos “de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS” e sobre “as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola” (LOCKMANN, 2010, p.11). A pesquisadora realiza uma análise dos discursos presentes em fichas de encaminhamentos, questionários preenchidos por especialistas e entrevistas com professores para estabelecer uma relação entre diferentes saberes que operam sobre os sujeitos conduzindo suas condutas em um “caminho do bem e da ordem”. A autora, a partir dessa pesquisa, entende “inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e a manutenção da segurança da população” (LOCKMANN, 2010, p.11).

Vanessa Regina de Oliveira Martins, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), sob orientação de Regina Maria de Souza, realizou a pesquisa *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criação do sujeito*, analisando “as relações de saber e poder na inserção do intérprete de língua de sinais na inclusão escolar dos surdos no ensino superior” (2008, p. 07). A autora problematiza, ainda, a ausência do enlace entre o aluno surdo e o professor, principalmente pelo desconhecimento linguístico por parte do professor, o que requer a contratação do intérprete. Vanessa Martins entende que “a inclusão instaura paradoxos que, por sua vez, criam fissuras, interrompem rotas, através das quais o aluno surdo encontra também armas e possibilidades de inventar e produzir novas formas de aprender também e com o intérprete educacional” (2008, p.07). Assim, esta dissertação se aproxima das discussões que desenvolvo por tratar do tema da inclusão de surdos a partir de algumas noções foucaultianas.

Fernanda de Camargo Machado desenvolveu sua pesquisa de mestrado abordando o tema *A Formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos*, defendida em 2009. Seu trabalho investigativo, orientado pela professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) discute “os discursos da formação docente nas/das políticas de diversidade e seus efeitos na constituição e governo dos professores de surdos” (2009, p.08). Para desenvolver sua investigação a autora fundamentou-se no campo dos Estudos Foucaultianos em Educação problematizando materiais produzidos pelo MEC com vistas à formação docente para a inclusão escolar. A autora buscou entender de que forma “a racionalidade neoliberal cruza esse projeto [da inclusão escolar], constituindo o docente de surdos no interior de uma tecnologia que opera o governo dos outros e o autogoverno, tendo na tolerância e na polivalência duas das suas principais dobradiças” (2009, p.08). Nesse contexto, Fernanda Machado traz para o debate “manobras políticas implicadas na formação docente para a diversidade no sentido de fabricar e governar o professor de surdos interessante à engrenagem neoliberal: flexível, polivalente, engajado, autogerenciado e tolerante” (2009, p.08).

Outro trabalho produtivo para o presente estudo é a dissertação de Juliane Marschall Morgenstern intitulada *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e governo da surdez no campo educacional*. Sob orientação da professora Márcia Lise Lunardi-Lazzarin da UFSM, a investigação apresenta uma discussão sobre “a captura e invenção da surdez no campo curricular” (2009, p.09). A autora, fundamentada no pensamento de Michel Foucault, analisa os *Parâmetros curriculares Nacionais: adaptações curriculares* olhando-os como uma “conjuntura discursiva” que atua no governo da surdez na cena educacional contemporânea. Segundo a autora, “para atender a princípios de governo neoliberais, se delineiam estratégias de *maleabilidade* no sentido de manter a *funcionalidade* curricular e viabilizar a regulação da sociedade de controle” (2009, p.09).

A tese de Carlos Ernesto Noguera-Ramírez, intitulada *O governo pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem* (2009), orientada pelo professor Alfredo Veiga-Neto da UFRGS, analisa o processo de constituição da sociedade de aprendizagem. O autor, ao buscar pelas “condições de constituição dessa sociedade educativa”, debruça-se sobre a história das “artes de educar”, retornando à Paidéia Grega para chegar à Modernidade. Assim, ao “ler a Modernidade na perspectiva da educação” o autor entende que se pode perceber o “processo de constituição de uma ‘sociedade educativa’” encontrando, pelo menos, três formas de produção da educação: 1) a “sociedade do ensino” entre os séculos XVII-XVIII; 2) “Estado educador” ou “sociedade educadora”, iniciado no fim do século XVIII e, no final do século XIX, a “sociedade de aprendizagem” na tônica não somente do “sujeito que aprende, mas [que] aprende a aprender” (2009, p.09).

Todos esses estudos mantêm uma relação próxima à pesquisa que desenvolvo pela movimentação dentro de uma mesma perspectiva teórica. Citei acima apenas algumas pesquisas, dentre tantas outras, entendendo que esses estudos aproximam discussões, referenciais, perspectivas e trazem problematizações urgentes no campo educacional contemporâneo. Entendo assim, estar trabalhando a partir de/com colegas, profissionais pesquisadores empreendidos nas questões que envolvem a educação em nossos dias.

Na pesquisa que passo a apresentar, aponto de entrada, alguns fragmentos que vem constituindo meu pensamento, minhas problematizações, meu percurso investigativo para, em seguida, trazer parte de minha caminhada acadêmica e profissional. No retrato dessa trajetória, que passa a ser recriada e reinventada no instante em que é (re)escrita, busco arquitetar algumas possíveis articulações ao processo de constituição da presente pesquisa traçando as primeiras incursões investigativas. No capítulo inicial organizo, portanto, as aproximações preliminares que marcam caminhos percorridos para, a partir daí, me dirigir às análises.

No capítulo três, que trata das práticas de governo da população¹⁰ nas tramas históricas faço um recorte, a partir dos estudos de Foucault, dos diferentes espaços e tempos em que se processa a condução das condutas no amplo contexto social. Da pastoral hebraica, passando pela razão de Estado, pelas artes de governar liberal e (neo)liberal, traço um panorama histórico contextualizando práticas voltadas ao governo dos indivíduos. Essa discussão é pautada principalmente nos estudos desenvolvidos por Foucault, nos cursos *Segurança, Território, População* (2008b) e *Nascimento da Biopolítica* (2008a).

No quarto capítulo desenvolvo uma discussão sobre as práticas de governo dos surdos nas tramas históricas olhando para os processos de exclusão e os processos de institucionalização desses sujeitos. Atento para diferentes contextos históricos pensando que os sujeitos têm suas condutas conduzidas a partir de configurações espaço-temporais específicas. Essas configurações permitem, em nossos dias, pensar a inclusão escolar como um processo de governo dentro de uma lógica econômica neoliberal que convoca, incita, provoca todos a participarem do jogo do mercado. Jogo este, que consubstancia produtividade e concorrência.

No capítulo cinco apresento as análises produzidas nessa dissertação sobre as práticas de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar pela lógica econômica (neo)liberal. Por meio dos documentos pesquisados pude compreender que vários fatores corroboram para a efetivação da inclusão dos surdos. Dentre esses fatores destaco a formação docente, o reconhecimento linguístico, a garantia legal de profissionais

¹⁰ Quando faço referência à população entendo que ela compreende um grupo de indivíduos que se encontram distribuídos de determinada forma, ou seja, organizados em classes sociais, categorizados em grupos de trabalho, etc. A noção de população, neste caso, é comparativa, isso faz com que a população não seja entendida como um povo, aglomerado, um amontoado de indivíduos. “[...] a população tem suas regularidades próprias: seu número de mortos, seu número de doentes, suas regularidades de acidentes [...] a população comporta efeitos próprios de sua agregação [...] as grandes epidemias, as expansões epidêmicas, a espiral do trabalho e da riqueza [...] por seus deslocamentos, por seus modos de agir, por sua atividade, a população tem efeitos econômicos próprios” (FOUCAULT, 2008b, p.138-139).

docentes e tradutores/intérpretes proficientes linguisticamente para atuarem com os surdos, a configuração do espaço escolar por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), entre outros, tornam-se estratégias coadjuvantes da inclusão dos surdos na escola comum. A partir disso, visualizo a operacionalização de diferentes estratégias de governo dos sujeitos surdos no campo educacional contemporâneo, dentre elas: as estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas e as estratégias de governo pela certificação e difusão do uso da Libras.

A articulação entre a inclusão escolar e o jogo do mercado neoliberal induz a participação de todos, mas nessa participação cada um se torna responsável pelo modo como irá participar. É imbuída nessa forma de olhar para o contexto educacional contemporâneo que passo às considerações finais da dissertação no capítulo seis. Nesse capítulo também deixo algumas possibilidades de discussões futuras. Dessa forma, me encaminho agora à apresentação de alguns fragmentos que compõem a trajetória percorrida.

2 DO PROCESSO CONSTITUTIVO: ESPAÇOS E MOMENTOS DA TRAJETÓRIA

Ao ingressar em 2003 no curso de Educação Especial – habilitação em Deficientes da Audiocomunicação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) imaginava que não concluiria este curso, pois meu interesse, naquele momento, era outro – ser graduada em Ciências Econômicas.

Entretanto, movida pela vontade de conhecer e compreender algumas questões relacionadas aos sujeitos deficientes¹¹ durante a graduação em andamento ingressei em dois projetos: um de pesquisa¹² e outro de extensão¹³, projetos estes que me fizeram abdicar da intenção de cursar Ciências Econômicas. Estes dois espaços iniciaram a minha incursão no campo da produção acadêmica. Durante o percurso da graduação, a participação em seminários, congressos, fóruns, palestras e eventos possibilitaram algumas aproximações com diferentes linhas de pesquisa e perspectivas teóricas. Em 2006 tive contato com as teorizações de Michel Foucault e as discussões da

¹¹ Destaco que neste momento meu olhar estava direcionado exclusivamente às questões clínicas que envolvem a deficiência, ou seja, entendia ser necessária a busca da cura e da reabilitação desses sujeitos.

¹² *A Contribuição da Família como Mediadora do Processo de Inclusão das Crianças com Necessidades Educacionais Especiais* (2004-2005), pesquisa coordenada pela professora Maria Alcione Munhóz.

¹³ *Apoio Interdisciplinar à Família de Crianças com Necessidades Especiais* (2004-2005), projeto coordenado pela mesma professora, Maria Alcione Munhóz.

vertente pós-estruturalista¹⁴. Esta aproximação permitiu olhar de outra maneira para as questões que envolvem a educação, em especial, a educação de surdos.

As leituras das obras *Vigiar e Punir* (2005a) e *Ordem do Discurso* (2006), ambas de Michel Foucault, permitiram que eu deixasse de lado a tradicional racionalidade iluminista¹⁵ de procurar a verdade e respostas permanentes às indagações que me fazia naquele momento. Entendendo, assim, a emergência¹⁶ dos acontecimentos como processos constitutivos tanto dos sujeitos quanto dos objetos a que se referem¹⁷, passei a ter claro que nada se encontra dado, nada é permanente e tudo depende do ponto de vista¹⁸ em que é analisado. Diante dessa constatação, alerto meu leitor que esta

¹⁴ Pós-estruturalismo é um “termo abrangente, cunhado para nomear uma série de análises e teorias que ampliam e, ao mesmo tempo, modificam certos pressupostos e procedimentos da análise estruturalista. Particularmente, a teorização pós-estruturalista mantém a ênfase estruturalista nos processos lingüísticos e discursivos, mas também desloca a preocupação estruturalista com estruturas e processos fixos e rígidos de significação. Para a teorização pós-estruturalista, o processo de significação é incerto, indeterminável e instável” (SILVA, 2000).

¹⁵ O Iluminismo, aqui, é entendido como um período histórico que teve início aproximadamente nos primórdios do século XVIII. Nesse contexto as ações e o pensamento estiveram voltados à produção de um mundo melhor pelo pensamento crítico. Esse pensamento crítico deveria ser estendido a todos os cantos do mundo. Dentre alguns pensadores desse período destacam-se Immanuel Kant (1724-1804), Isaac Newton (1643-1727), John Loocke (1632-1704), Adam Smith (1723-1790), Jean Jackes Rousseau (1712-1778), entre outros.

¹⁶ Foucault entende por emergência “a entrada em cena das forças; é sua interrupção, o salto pela qual elas passam dos bastidores para o teatro, cada uma com seu vigor e sua própria juventude” (2006, p.24). Segundo Veiga-Neto “emergência é a palavra que Foucault usa para designar o ponto de surgimento no passado, cuidando para que não se coloque, nesse passado, um conceito, uma idéia ou um entendimento que é do presente [...] estudar a emergência de um objeto – conceito, prática, idéia ou valor – é proceder à análise histórica das condições políticas de possibilidade dos discursos que instituíram [...] tal objeto” (2004, p.71-72).

¹⁷ Em *A Arqueologia do saber*, Michel Foucault trata os discursos como “práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam” (2005, p. 55). O movimento da virada lingüística apresenta o entendimento de que não existe uma correspondência restrita entre palavras (linguagem) e as coisas, entretanto por meio das palavras atribuímos sentidos às coisas e ao mundo (VEIGA-NETO, 2004).

¹⁸ Ponto de vista é a vista de um ponto (Leonardo Boff).

dissertação se inscreve em uma perspectiva que não pretende buscar a verdade e/ou respostas seguras às indagações, todavia, busco olhar para as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar, entendendo essa como uma prática que contribui para o funcionamento da racionalidade econômica (neo)liberal.

Esta maneira de estruturar meu pensamento encontra-se alinhada com a ideia de que “os discursos não descobrem verdades, senão as inventam [...] são os enunciados dentro de cada discurso que marcam e sinalizam o que é tomado por verdade, num tempo e espaço determinado” (VEIGA-NETO, 2004, p.122). Um processo em constante movimentação, onde não se busca a legitimidade permanente, mas as condições de possibilidade e as recorrências enunciativas dos acontecimentos.

Entendo, fundamentada nas discussões realizadas por Foucault, que é por meio dos discursos que passamos a instituir aquilo que compreendemos por realidade, ou ainda, é nas práticas discursivas que se constituem os saberes próprios de cada contexto. Com isso, vejo os discursos não como meros reprodutores daquilo que a sociedade produz, mas como instituidores de práticas. Através dos discursos produzimos saberes, inventamos realidades, constituímos o mundo, as relações sociais e organizamos o conhecimento. Pelos discursos é que os sujeitos passam a ser produzidos, pois os discursos criam, constituem, formam aquilo a que se referem.

Neste sentido, os discursos não são um campo neutro de representação da sociedade, das relações que se estabelecem entre os indivíduos. Eles produzem estas relações, criam diferentes maneiras de cada sujeito se relacionar consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Por meio dos discursos a sociedade proclama e estabelece os padrões a serem seguidos por cada um e por todos.

Os modos pelos quais passamos a compreender aquilo que nos cerca e as formas pelas quais se estabelecem as relações sociais, nada mais são que invenções específicas de cada momento histórico e próprias de cada contexto.

Nesse sentido, os diferentes momentos por mim experienciados durante a graduação contribuíram para entender que nada se encontra definitivamente estabelecido ou hermeticamente definido. Tudo é um processo, de corriqueiras idas e vindas, de configurações e reconfigurações, de achados momentâneos.

Foi circulando nesses achados momentâneos, muitas vezes dispostos em trilhas sinuosas e complexas, que passei a organizar algumas possibilidades investigativas. Assim, pela minha atuação como colaboradora na produção de três cadernos didáticos¹⁹ e como tutora de duas disciplinas²⁰ no curso de graduação a Distância em Educação Especial, fui construindo articulações entre teoria e prática pedagógica.

Por meio da colaboração na elaboração dos cadernos e da experiência como tutora do curso consegui delinear um olhar mais atento às formas constitutivas das práticas pedagógicas dentro do contexto da formação docente. Mesmo sendo essa uma experiência inicial e específica, ela foi de significativa relevância para a minha formação.

Ao estabelecer essas incursões, projetei realizar minha prática de estágio fora da cidade de Santa Maria. Organizei todo o processo requerido pela coordenação do curso e realizei o estágio na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, em Porto Alegre, no período de agosto a dezembro de 2006, desenvolvendo uma proposta de trabalho sobre o desenvolvimento da cultura surda na infância. Este período foi regado por experiências²¹ produtivas, pois,

¹⁹ LUNARDI, Márcia Lise; KRAEMER, Graciele Marjana. *Língua, Cultura e Identidade* (2005); LUNARDI, Márcia Lise; MAROSTEGA, Vera; KRAEMER, Graciele Marjana. *Diferentes Representações da Língua* (2005); CASARIN, Melânia de Mello; KRAEMER, Graciele Marjana Kraemer. *Avaliação em Educação Especial* (2005).

²⁰ *Fundamentos Históricos, Filosóficos e Sociológicos da Educação I e Língua, Cultura e Identidade*, respectivamente.

²¹ O sentido de experiência está empregado aqui conforme desenvolvido por Larrosa, quando escreve que “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p.21).

foi possível estabelecer importantes discussões acerca da língua, da identidade e da cultura dos sujeitos surdos.

Em dezembro de 2006, quando encerrava as atividades requeridas para o estágio, a Direção da escola realizou minha contratação como membro do quadro de professores da instituição. Permaneci nesta escola durante dois anos e, como professora de séries iniciais, organizei meus planejamentos pedagógicos voltada para as questões que envolvem a cultura surda fundamentada em leituras próprias do campo dos Estudos Culturais, campo em que se inscreve essa pesquisa e a partir do qual tem-se constituído os denominados Estudos Surdos em Educação²² no Brasil, mais especificamente, o que se produz no Rio Grande do Sul.

Os Estudos Culturais²³, segundo Costa, Hessel e Sommer:

[...] estão unidos por uma abordagem cuja ênfase recai sobre a importância de se analisar o conjunto da produção cultural de uma sociedade – seus diferentes textos e suas práticas – para entender os padrões de comportamento e a constelação de idéias compartilhadas por homens e mulheres que nela vivem. Em seus desdobramentos, os Estudos Culturais investem intensamente nas discussões sobre cultura, colocando a ênfase no seu significado político (2003, p.38).

Dando continuidade aos estudos e visando uma pós-graduação no futuro, bem como para seguir buscando subsídios para meu trabalho como professora de surdos nos anos iniciais, participei, de duas disciplinas²⁴ ofertadas pelo Programa de Educação Continuada (PEC), no Programa de

²² “Os Estudos Surdos se constituem enquanto um programa de pesquisa em educação, onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas surdas são focalizados e entendidos a partir da diferença, a partir do seu reconhecimento político. Falar da diferença provoca, ao mesmo tempo, uma problematização sobre a oposição entre normalidade e anormalidade e, inclusive, a problematização da própria normalidade, do cotidiano” (SKLIAR, 2001, p.05).

²³ Para maiores informações sobre os Estudos Culturais ver, entre outros: COSTA (2004a) e WORTMANN; VEIGA-NETO (2001).

²⁴ As disciplinas são, respectivamente: EDP 52240: *A Cultura como recurso* – implicações para a educação, ministrada pela professora Marisa Vorraber Costa; EDP 52188: *Estudos Culturais Latino-Americanos e questões de Educação*, ministrada pelas professoras Rosa Maria Hessel Silveira e Maria Lúcia Castagna Wortmann.

Pós-Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEdu/UFRGS). Estas disciplinas provocaram em mim um desejo que se materializou em questionamentos sobre as políticas que embasam as práticas educacionais na Contemporaneidade.

Outro espaço de significativa relevância no processo de minha formação foi o Curso de extensão *Memórias, Narrativas e Experiências Docentes na Educação de Surdos*, curso coordenado pela professora Adriana Thoma como parte integrante da pesquisa *Língua de Sinais e Políticas de Inclusão: a diferença surda na escola* já referida anteriormente. Este curso, realizado no segundo semestre de 2008, ocorreu através de encontros presenciais e de atividades à distância, onde os professores e professoras participantes produziram escritas sobre suas experiências na área da Educação de Surdos, material que subsidiou as análises daquela pesquisa.²⁵ A participação nesse curso contribuiu significativamente no processo de articulação, organização e estruturação das problematizações que vinham se fazendo recorrentes em minha prática docente. As discussões, as experiências no campo educacional, as vivências nos diferentes espaços e tempos da educação de surdos relatadas nesse curso tornaram-se ferramentas substanciais para que eu me permitisse questionar, problematizar, desnaturalizar os discursos e práticas que circulam na educação de surdos na atualidade.

Na Escola Especial para Surdos Frei Pacífico, enquanto professora de terceira e quarta série do Ensino Fundamental, reiteradas provocações se fizeram presentes nas reuniões pedagógicas realizadas semanalmente. Estas reuniões eram pensadas de acordo com as demandas estabelecidas ao longo do ano letivo, todavia, de forma corriqueira, surgiam questões envolvendo o processo de inclusão escolar dos surdos. O grupo de professores e a equipe diretiva manifestavam, com certa recorrência, suas angústias frente à política da inclusão e dos rumos da Educação e da Educação Especial no país. Diante

²⁵ As escritas produzidas pelo grupo estão postadas em: <http://memoriasnaeducacaodesurdos.blogspot.com/>

dessas manifestações, atreladas aos meus questionamentos, sentia que era necessário ir em busca de outros espaços de discussão e de mais aportes teóricos. Era chegado o momento de prestar a seleção para o mestrado.

Destaco que muitas foram, e continuam sendo, as indagações, as incertezas, as lacunas e as possibilidades de problematizações. Contudo, é neste espaço de produção da pesquisa que passo a discutir algumas questões que vem me acompanhando desde a formação na graduação e nas experiências como professora, sendo a entrada e realização do curso de mestrado o espaço onde pude buscar compreender melhor minhas inquietações. Passo, assim, a apresentar minhas incursões investigativas para, a partir delas, operar algumas análises que buscam responder ao meu problema de pesquisa.

2.1 APROXIMAÇÕES: INCURSÕES INICIAIS DA PESQUISA

O momento de detalhar o problema, as opções teórico-metodológicas e os caminhos da pesquisa é um momento de constantes idas e vindas, de inferências em determinadas discussões e delineamento de um caminho possível para a investigação. Esse momento-lugar “onde muitas vezes é preciso voltar sobre os próprios passos, para encontrar outras possibilidades de continuar em movimento” (CORAZZA, 2002, p. 108) é um tempo-espaço que envolve investimentos caros e, por vezes, solitários. O momento de organização e elaboração do percurso investigativo delineado é a possibilidade de voltar-se àquilo que já foi pensado e dito, para, a partir disso, estabelecer a singular trajetória a ser percorrida pela investida pessoal naquilo que se acredita ainda ter algo a dizer. Faço minhas as palavras de Carlos Skliar, ao enunciar que:

Escrevo estas páginas e percebo ao fazê-lo que a escrita não é nunca um ato reflexo, uma ação volátil e involuntária, um simples e automático exercício da língua. [...] A experiência da escrita e da leitura é a experiência de desenterrar as palavras que outros guardam, às vezes de forma proposital, em baús fechados com

chaves. Escrevemos e lemos, pois queremos dizer depois alguma coisa que não nos foi possível dizer até hoje. (2004, p.69)

Marcar na materialidade da escrita as incursões pessoais e acadêmicas é um processo que requer uma parada e solicita lançar um olhar para trás. Ao lançar este olhar para um tempo que não se faz mais presente, posso vivenciá-lo novamente e dar a ele novos significados, rememorando os distintos momentos que estão arquivados em minha memória. Optar por uma profissão: a docência; eleger um campo de atuação: a educação de surdos; estabelecer as possibilidades de concretização da graduação: atuar como bolsista em distintos projetos e morar na casa do estudante são fatores que contribuem para o que sou hoje e para o que posso pensar e produzir como pesquisa no campo da educação de surdos.

Adentrar na leitura de obras de diferentes autores que produzem discussões em uma determinada perspectiva teórico-metodológica, nas leituras de pesquisas de mestrado e doutorado e realizar análises documentais requer um empreendimento simultaneamente criterioso e cauteloso. As possibilidades investigativas abrem distintas fendas, permitem diversas entradas, mas exigem rigor e atenção nas escolhas, nas definições e no caminho a ser percorrido pelo pesquisador.

Assim, a produção da pesquisa “implica, antes de tudo, perder-se, embrenhar-se em tramas e teias de pensamento que, ao invés de nos indicarem rotas seguras, capturam-nos e enleiam-nos em circuitos aparentemente inescapáveis” (COSTA, 2005, p.200). A par disso, ciente de minha responsabilidade e buscando constantemente manter a seriedade que me é solicitada, passo a dissertar sobre as “movimentações” empreendidas nesta pesquisa.

Dar início a essa produção é possivelmente um modo peculiar de pinçar alguns aspectos da realidade²⁶ educacional contemporânea. Entendo que este

²⁶ Trago este termo entendendo, conforme Corazza, que, “[...] não é possível encontrar a verdade na/da realidade, ou a realidade verdadeira; bem como, não existe a falsa realidade, vista e falada de determinado ângulo enganoso. Por exemplo, não há, como querem

é apenas um olhar possível, dentre tantos outros, mas um olhar que se faz presente e se move pelo desejo de problematizar as formas de governo dos sujeitos surdos para que colaborem na implementação e no funcionamento da política da inclusão escolar, política essa que se impõe como uma verdade, como um imperativo do nosso tempo. Nesse sentido, Veiga-Neto (2008, p. 20) entende que:

É nesse afã de colocar ordem num mundo aparentemente ameaçado pelo caos que a inclusão vem sendo tomada como um imperativo inquestionável, como algo necessário, correto e bom por si mesmo. Isso é assim porque é tida como algo natural, como algo não inventado, como uma entidade que esteve desde sempre aí. Uma vez natural(izada) – isso é, tida como natural -, a inclusão não pode ser entendida como uma invenção, como uma construção social; desse modo deixa-se o caráter de invenção apenas para as políticas que procuraram colocar a inclusão em execução. O raciocínio é bastante simples: a necessidade de incluir está sempre dada; caberia a nós tão somente traçar as políticas para efetivá-la da melhor maneira possível.

Assim, entendo que as vias pelas quais a educação vem instituindo suas práticas encontram-se entrelaçadas às demandas sócio-políticas próprias do momento presente, dentre elas, o governo, pelo viés econômico, da população. Pensar a educação contemporânea como prática que se volta ao governo da população remete à constituição de saberes direcionados à efetivação de políticas que convergem para a democratização e universalização do processo educacional. É fundamental, em nossos dias, garantir o acesso e a permanência de todos os indivíduos à educação básica. Para que muitos brasileiros possam sair da condição de exclusão em que hoje vivem, tornam-se urgentes práticas voltadas à efetivação gradual e sistemática de um processo de escolarização básica para todos.

Para uma rápida contextualização sobre as práticas de governo da população, questão que será retomada e desenvolvida no segundo capítulo desta dissertação, é necessário voltar nosso olhar para um contexto histórico

algumas/alguns a 'realidade educacional brasileira', mas tantas *realidades*, quantas sejam aquelas que podemos enunciar, conhecer, pensar, discutir, disputar sobre se chamamos *aquilo* de realidade educacional brasileira, ou não; tantas realidades educacionais brasileiras, quantas as que temos condições históricas – e languageiras – para descrever" (2002, p. 115).

anterior. Para Michel Foucault, o século XVI marca na história da Europa uma movimentação em torno do exercício de um poder que se exerce no governo dos indivíduos. As questões que se fazem presentes a partir desse período histórico se inserem na ordem que se estabelece a partir da prerrogativa de como e por quem os indivíduos devem ser governados.

Vale entender que as sociedades, nos seus diferentes contextos históricos, estiveram organizadas em torno de práticas que se efetivaram para a gestão e a regulação das condutas humanas. De diferentes formas e a partir de diferentes concepções, o que se percebe são tecnologias empregadas para governar grupos, indivíduos, populações. Assim, no século XX, segundo Foucault (2008a), esse exercício de governo da população, ou então, esse poder que opera sobre os corpos, sobre a vida de uma população está organizado a partir de um viés político e econômico: o (neo)liberalismo²⁷.

É inserida na questão do governo da população sob o viés do (neo)liberalismo que inscrevo esta pesquisa. Entendo por neoliberalismo um jogo econômico que incita a participação de todos nos mesmos espaços e que toma a política da inclusão escolar como uma das estratégias para viabilizar essa participação. Por meio desse entendimento, creio ser produtivo olhar para a inclusão escolar, buscando “compreendê-la no enquadramento mais amplo dos novos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos correntes no mundo contemporâneo” (VEIGA-NETO, 2008, p.16). Destaco, entretanto, que essas noções (governo, população, neoliberalismo), aqui apresentadas rapidamente, serão desenvolvidas de maneira mais ampla no segundo capítulo, para, a partir delas, discutir o processo de inclusão escolar dos surdos em nosso país na atualidade.

²⁷ Na trilha de Lockmann, utilizo aqui a expressão (neo)liberal “para propor uma relação existente entre práticas liberais e práticas neoliberais de governo. Não se pode pensá-las separadamente, como se, no contexto atual, as práticas desenvolvidas estivessem ancoradas exclusivamente sobre o que se denominou Neoliberalismo. Não são nem puramente liberais, nem puramente neoliberais. Portanto, utilizo o termo (neo)liberal, para expressar o entendimento de que nas práticas atuais pode-se perceber características relacionadas tanto à lógica liberal, quanto neoliberal (2010, p.62).

Lopes, envolvida nessa discussão (da constituição de práticas educacionais inclusivas na sociedade neoliberal) alerta que “a educação, em seu sentido mais amplo, passa a ser uma condição para que pessoas possam operar com a lógica da inclusão em todas as suas ações” (2009b, p. 107). Entendo, a partir disso, que a educação é um espaço privilegiado de reconfiguração da cena social, econômica, política e cultural contemporânea. É na centralidade das práticas educacionais atuais que passam a ser operadas formas seguras de condução das condutas humanas, ou seja, formas de governo.

A inclusão escolar, como um movimento inventado para dar conta daqueles sujeitos que ainda se encontram em espaços diferenciados da escola comum, vem instituindo um gerenciamento gradual e abrangente sobre os indivíduos que compõem o universo da chamada Educação Especial²⁸. Esta demanda, que se institui pautada num ideal moderno do estabelecimento da ordem, passa a se processar, na Contemporaneidade, pela tentativa de se garantir a extinção de todo e qualquer risco social: o risco do analfabetismo, o risco da exclusão, o risco do desemprego, o risco da miserabilidade, entre outros. Nesse sentido Noguera-Ramírez destaca que:

[...] ler a Modernidade na perspectiva da educação é ler o processo de constituição de uma ‘sociedade educativa’ como nunca antes existiu: uma sociedade onde pela primeira vez na história, se pensou que a educação de todos e cada um era condição necessária para a salvação, o progresso, ou o desenvolvimento econômico e social; uma sociedade onde era preciso ensinar tudo a todos ou onde cada um deveria aprender, não só durante sua passagem pela família ou pela escola, mas durante toda a sua vida, uma sociedade onde não foi suficiente aprender, mas aprender a aprender; uma sociedade, enfim, onde o indivíduo, o sujeito, na medida em que requereu uma ampla e especializada educação – como condição para a sua ‘humanização’ – constituiu-se como um *Homo educabilis* (2010, p.23).

Entendo assim, que estamos imersos em uma organização política e econômica que convoca demasiadamente a participação de todos para a efetivação de um processo educacional pautado na concepção de educação de

²⁸ Na atual *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, esse universo é constituído pelos sujeitos com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.

qualidade com vistas ao sucesso de cada indivíduo. É necessário hoje produzir espaços em que todos os indivíduos possam estabelecer uma convivência, espaços onde todos possam interagir em suas variadas particularidades. Para isso, a inclusão escolar se apresenta como ordem imperante no momento, pois:

[...] o que se defende é uma **educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas**. Ou seja, sem preconceitos de qualquer natureza e sem perpetuar as práticas tradicionais de exclusão, que vão desde as discriminações negativas, até uma bem intencionada reprovação de uma série para outra (BRASIL, 2004a, p.05)²⁹.

É por meio deste processo que se visa garantir a equidade de acesso às instituições como a escola, o mercado de trabalho, os espaços públicos, as universidades, entre outros. Estes espaços são convocados, na Contemporaneidade, a serem locais que garantam o acesso e a convivência entre as diferenças. Em uma primeira possibilidade de análise, percebo que há uma recorrência afirmativa quanto à garantia de acesso e permanência de todos os indivíduos na rede comum de ensino.

Quase como um clichê, a grande maioria dos documentos analisados apresenta em sua materialidade textual a garantia de acesso e de permanência para todos os sujeitos da educação. Contudo, poucos são os documentos que abordam de que forma se dará esse acesso e principalmente a garantia dessa permanência (mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações) daqueles alunos antes inseridos em escolas especiais ou outros espaços específicos para eles. Nesse ínterim os sistemas de ensino são convocados à:

²⁹ Farei uma diferenciação entre citações de autores e excertos de documentos nas epígrafes. Uso fonte Arial Itálica para citações de autores e letra Arial padrão para excertos de documentos, destacando apenas em negrito, trechos que estão inscritos na análise desenvolvida nesta pesquisa. Por outro lado, no texto, trago os excertos dos documentos, em sua grande maioria, dentro de quadros, para dar mais visibilidade ao que estou analisando.

[...] **organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação** que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos. **A acessibilidade deve ser assegurada** mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (2008, p.12).

Assim, mesmo já apontando as incursões iniciais da presente pesquisa, destaco ainda, que nesse meu processo de formação, como parte dos compromissos como bolsista Capes, na medida em que realizava disciplinas e aprofundava minhas leituras e entendimentos sobre as noções que utilizo como ferramentas para as minhas análises, passei a produzir e encaminhar para publicação ou apresentação em eventos, sozinha ou em parceria com minha orientadora, alguns trabalhos e capítulos de livros. Entre essas produções destaco o trabalho *Estratégias de governo na educação de surdos engendradas pelos ditames da inclusão* (KRAEMER; THOMA, 2009), apresentado no III SENAFE - Seminário Nacional de Filosofia e Educação: vida, cultura e diferenças, na UFSM em 2009. Este artigo problematiza como a educação de surdos é pensada no interior de discursos oficiais que funcionam como dispositivos que atuam no governo da diferença surda. Para isso, tomamos a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (2008) do Ministério da Educação do Brasil, texto constituído a partir de uma determinada ordem discursiva – a inclusão escolar – que está engendrada em relações de poder-saber contingentes, para entender como essa funciona como um dispositivo de controle que aciona mecanismos de subjetivação e de gerenciamento do risco dos alunos surdos.

No capítulo *Identities e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos* (THOMA; KRAEMER, 2009), publicado no livro *Estudos Culturais, Educação e Alteridade* (organizado por SILVA; HILLESHEIM e OLIVEIRA, 2009) buscamos pensar sobre como se produzem processos de in/exclusão no campo social, político e educacional, particularmente no que se refere aos sujeitos surdos. Assim, passamos a problematizar “os atravessamentos dos discursos e representações sobre os surdos e a surdez presentes na cultura e

em nossos currículos de formação” (2009, p.258). Organizamos nossa discussão atentas às formas pelas quais, “no campo da educação, as identidades docentes se produzem e colaboram na constituição das identidades e da diferença dos alunos surdos” (2009, p.258-259). Com isso entendemos que “as propostas educacionais que vem sendo postas em funcionamento pelas perspectivas de educação inclusiva ou bilíngue estão limitadas a posições hermeticamente estabelecidas numa condição dicotômica: surdo *versus* ouvinte” (2009, p.266). Nessas diferentes posições, portanto:

[...] os sujeitos surdos, tidos ora como sujeitos deficientes, inferiores, menos eficientes, incapazes de compreender questões abstratas e complexas, ora como bilíngues, usuários da língua de sinais como primeira língua e da escrita da língua oral do país como segunda, são permanentemente retidos em discursos instituídos pela condição da normalidade, seja ela a norma ouvinte ou a norma surda. São sujeitos que se encontram assujeitados aos posicionamentos de uma cultura majoritária. Sujeitos compreendidos numa situação párea da sociedade tecnológica e eficiente. A partir dessas “verdades” são demarcados espaços, condições, estratégias, articulações que sucumbem à condição de ser outro (2009, p.266-267).

Em *A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares* (THOMA; KRAEMER, 2011)³⁰, problematizamos a arte da condução das condutas no contexto da inclusão escolar analisando o *Guia para a reflexão e avaliação de experiências educacionais inclusivas*, destinado ao preenchimento das escolas que se candidataram ao *Prêmio Experiências Educacionais Inclusivas – a escola aprendendo com as diferenças*, oferecido pelo Ministério da Educação e Cultura no primeiro semestre de 2010. Apresentando alguns itens de avaliação do *Guia*, buscamos demonstrar que na superfície do seu texto encontramos códigos de conduta, tanto para os professores como para os alunos. Nossas análises nos levaram a entender que os itens de avaliação que constituem o *Guia* almejam escolas mais acessíveis, acolhedoras, responsáveis, comprometidas, onde circulem sujeitos solidários, participativos, empreendedores, autônomos, responsáveis...

³⁰ Artigo a ser publicado na coletânea *Políticas de Inclusão: gerenciamento de riscos e governo das diferenças*, organizada por THOMA & HILLESHEIM, [no prelo].

Assim, ao finalizar essa seção e, ao reportar o olhar à trajetória por mim percorrida até o presente momento, percebo delinearem-se caminhos que ora se entrecruzam, ora se dispersam entre os múltiplos espaços em que me encontrei inserida ao longo de minha formação e atuação docente. Evidentemente, todos estes entre-lugares³¹ se fazem presentes nos variados traços que compõem minha constituição e nas formas pelas quais posso conduzir esta escrita. São possivelmente afinamentos rítmicos da ordem constitutiva de um pensamento em formação e um modo de apreender as diferentes manifestações que emergem dentro das práticas pedagógicas.

2.2 DA ARQUITETURA INVESTIGATIVA: OPÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Tomar a decisão de operar com a noção de governo desenvolvida por Michel Foucault para olhar a inclusão escolar me fez perceber que esta empreitada não seria nada tranquila. Mas mantendo esta decisão ciente dos riscos aos quais me submeto, passei a orquestrar um organograma investigativo tentando traçar um paralelo entre minhas intenções investigativas e alguns entendimentos que são próprios dos estudos de Michel Foucault.

Tendo como objetivo lançar um olhar atento para as estratégias de governo dos sujeitos surdos no contexto da inclusão escolar, entendo que tal política é constituída em uma racionalidade econômica neoliberal. Assim, empreendo a análise de um documento produzido pela comunidade surda e de documentos que orientam a inclusão escolar em nosso país. Entendo, neste sentido, que a inclusão escolar está para além das questões pedagógicas e estruturais do campo educacional, pois ela:

[...] tem sido apresentada e representada por diversos segmentos sociais, não limitando essa tarefa à educação. Áreas como Direito, Medicina, Psicologia, Enfermagem, Fonoaudiologia, Estatística, entre

³¹ Por “entre-lugares” refiro-me aos espaços nos quais fui constituída e simultaneamente desconstituída, espaços de constantes transições pelas formas de compreender e perceber o mundo e as relações sociais, espaços pelos quais transitei e os quais também transitei em minha constituição.

outras, vem fazendo uso do tema e colaborando para a construção dessa emergência (RECH, 2010, p.27).

No caso específico desta pesquisa, qual seja, a inclusão de surdos na escola comum de ouvintes, percebo serem delineadas estratégias em prol de um discurso que prima pelo direito de todos estarem juntos, garantindo, assim, que o perigo da segregação e/ou exclusão passe a ser gradativamente minimizado até a sua possível extinção. Lopes, ao discutir as operações de normalização³² na sociedade contemporânea alerta para o fato de que:

[...] vê-se a criação, por parte do Estado, de estratégias políticas que visam à normalização das irregularidades presentes na população. Entre as estratégias criadas para que a normalidade se estabeleça dentro de quadros em que surge a ameaça do perigo, é possível citar a criação de políticas de assistência e de políticas de inclusão social e educacional, entre outras (2009b, p.117).

O recorte histórico dos materiais que utilizo para as análises não se dá por uma escolha aleatória, mas pela relevância de dois documentos produzidos nesse período, que considero centrais para esta discussão, quais sejam: o documento *A Educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) e *A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* (MEC, 2008). Ressalto, entretanto, que estes dois documentos são de ordens distintas, mas ambos podem mostrar a presença do Estado nas práticas de governo dos sujeitos surdos.

Elaborados em diferentes momentos históricos e distintos espaços institucionais, estes dois documentos retratam algumas ações educacionais características das lutas da comunidade surda em específico e do campo educacional mais amplo. Evidentemente, cada um deles, em sua singularidade, produziu/produz uma forma específica de se pensar os processos educacionais

³² Entendo, baseada nas discussões de Foucault (2008b), que a normalização busca aproximar aqueles que estão distantes do centro da normalidade para a área central, naturalizando a presença dos anormais. Para Foucault, “teremos uma identificação do normal e do anormal, uma identificação das diferentes curvas de normalidade e a operação de normalização vai constituir em fazer essas diferentes distribuições de normalidade funcionarem umas em relação às outras e em fazer que as mais desfavoráveis sejam trazidas às que são mais favoráveis [...] as distribuições servem de norma, ela está em jogo no interior das normalidades diferenciais” (2008b, p.82-83). Essa noção será melhor discutida no capítulo quatro.

dos sujeitos surdos. O documento elaborado pelos surdos em 1999 retrata a organização de movimentações em torno da oficialização da Língua de sinais e de seu reconhecimento linguístico, defendendo a ideia de que a educação de surdos deve ocorrer em escolas bilíngues³³ para surdos, não em escolas comuns. No caso do documento da Política, ocorre toda uma movimentação em torno da garantia da efetivação permanente do processo de inclusão escolar de todos os alunos com necessidades educacionais especiais em escolas comuns de ensino.

O documento *A educação que nós surdos queremos* foi produzido durante o Pré-congresso que antecedeu o *V Congresso Latino-Americano de Educação Bilíngue para Surdos*, realizado no Salão de Atos da UFRGS em abril de 1999. Este documento, elaborado como manifesto da comunidade surda, apresenta as demandas dos surdos sobre o direito a uma educação que considere as diferenças linguísticas, culturais e comunitárias dos surdos, o que levou a posterior oficialização da Língua de Sinais no Brasil, em 2002, pela Lei Nº 10.436 de 24 de Abril de 2002.

A década de 1990 no Brasil, mais especificamente no Rio Grande do Sul, foi constituída por uma série de movimentações, lutas, embates e discussões em torno da oficialização da Língua de Sinais. Nesse cenário, outras questões passam a ser integradas, dentre elas discussões sobre identidade, cultura e comunidade surda. As demandas apresentadas pelos surdos no documento foram potencializadas por uma série de pesquisas desenvolvidas por um grupo de estudantes de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação da UFRGS denominado NUPPES (Núcleo de Pesquisas em Políticas Educacionais para

³³ “A educação bilíngue para surdos orienta-se a partir de dois eixos: um deles refere-se a condição bicultural vivida pelos sujeitos; o outro eixo refere-se à condição bilíngue, entendida a partir do domínio surdo da língua de sinais – em sua modalidade visual e gestual – e do não-domínio surdo de uma língua oral. O bilinguismo surdo, no que diz respeito ao português, refere-se a uma modalidade escrita. [...] O caráter bilíngue de uma proposta educativa para os surdos deve partir do reconhecimento cultural dos surdos, bem como do reconhecimento da língua de sinais como sendo própria da comunidade surda à qual o sujeito pertence” (LOPES, 2007, p.69).

Surdos)³⁴. Esse grupo teve como “característica predominante a articulação entre pesquisadores/universidade e os movimentos surdos” (THOMA; KLEIN, 2010, p.111). Em 1996, em um processo de descentralização, ocorreu a abertura do escritório regional da FENEIS (com sede no Rio de Janeiro) na cidade de Porto Alegre, que em conjunto com o NUPPES desenvolveu várias ações no Estado, como a realização do V Congresso Latino-americano de Educação Bilíngue para Surdos, a formação de tradutores-intérpretes de Libras e de instrutores surdos para o ensino da língua de sinais, entre outros.

Quanto ao segundo documento, a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*, esse foi constituído em 2007 por um grupo de trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 09 de outubro de 2007 e publicado em 2008. Esta Política foi produzida em um contexto histórico no qual as produções em torno da inclusão escolar são o escopo central das discussões do campo educacional. Vemos uma produção em larga escala difundindo práticas, experiências e modelos de processos de inclusão: cursos de aperfeiçoamento, cursos de formação de professores para o Atendimento Educacional Especializado, fóruns, seminários e congressos debatendo questões da inclusão escolar tornando-se produtos a serem consumidos por todos os professores, já que a inclusão escolar passa a ser assunto de todos, não apenas dos professores da área da educação especial.

Tendo os referidos documentos como objeto de análise, entre outros que estão dispostos em um quadro logo adiante, passo a olhar o processo da inclusão de surdos na escola comum por outro ângulo, diferente do habitual, que trata a inclusão como uma questão de direitos, da moral e da ética; passo a olhar para a inclusão pelo viés econômico.

Discutir a inclusão escolar pelo viés econômico requer entender a economia como uma prática que analisa o comportamento humano. Pela organização econômica do Estado para por em funcionamento os processos

³⁴ Para maiores informações ver: LOPES (2007) e THOMA; KLEIN (2010), entre outros.

educacionais Contemporâneos o *econômico* aqui empregado pode ser entendido como uma “manifestação ou princípio de auto-organização em que com um mínimo de investimentos – de tempo, de recursos, de riscos, de alfabetos etc. – obtém-se os melhores resultados no governo das condutas” (VEIGA-NETO, 2001, p.117).

Entretanto, ressalto que este estudo não busca efetivar juízos de valor, nem qualificar e/ou desqualificar práticas de inclusão, mas problematizar recorrências discursivas que instituem essa prática na educação brasileira da atualidade. Assim, como já dito anteriormente, para as análises desse estudo, a noção de governo, como entendida no pensamento foucaultiano, será tomada como ferramenta central na análise e problematização dos documentos que tratam da educação de surdos na perspectiva da inclusão escolar.

Algumas outras noções desenvolvidas por Foucault estarão presentes nesta abordagem, articuladas às discussões e auxiliando nas problematizações da pesquisa. Nesse percurso, a noção foucaultiana de *governo* encontra-se na pista central; já na pista lateral, servindo como apoio, estão as noções de *discurso, poder, biopoder, normalização e normatização*. Destaco estar ciente de que para o espaço de uma dissertação, a escolha das ferramentas teórico-analíticas é fundamental para um trabalho produtivo, mas entendo que para operar com aquelas que serão as principais, faz-se necessário trabalhar com outras, em paralelo.

Nessa linha, para o desenvolvimento da pesquisa proposta trago, organizados em um quadro, os documentos que foram analisados:

<u>Documentos Analisados</u>			
Documento	Ano	De que trata	Instituição
<i>A Educação que nós surdos queremos</i>	1999	Políticas e práticas educacionais para surdos.	FENEIS
<i>Lei Nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001</i>	2001	Aprova o Plano Nacional de Educação com duração de dez anos.	MEC

<i>Lei Nº 10436 de 24 de Abril de 2002</i>	2002	Reconhece como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados.	MEC/SEESP
<i>O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular</i>	2004	Visa divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional.	MEC/SEESP
<i>Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola</i>	2004	Material que se constitui em importantes subsídios que abordam o planejamento da gestão da educação.	MEC/SEESP
<i>Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – Fundamentação Filosófica</i>	2004	Objetiva compartilhar novos conceitos, informações e metodologias - no âmbito da gestão e também da relação pedagógica em todos os estados brasileiros.	MEC/SEESP
<i>Documento Subsidiário à Política de Inclusão</i>	2005	Visa subsidiar os sistemas educacionais para transformar as escolas públicas brasileiras em espaços inclusivos e de qualidade.	MEC/SEESP
<i>Decreto Nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005</i>	2005	Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.	MEC/SEESP
<i>Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais</i>	2006	Apresenta a legislação e as políticas educacionais que auxiliam na efetivação do direito à educação de todos os alunos, trazendo uma atualização da legislação vigente.	MEC/SEESP
<i>Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez</i>	2007	Objetiva implementar diretrizes e ações que reorganizam os serviços de Atendimento Educacional Especializado oferecidos aos alunos com deficiência visando a complementação da sua formação e não mais a substituição do ensino regular.	MEC/SEESP
<i>Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva</i>	2008	Visa construir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos.	MEC/SEESP

Figura 1

Atenta a essas opções teórico-metodológicas e aos documentos que fundamentam as análises, algumas questões insistem em permanecer. Portanto, passo a me perguntar, da mesma forma que Foucault o fez, “por que querer estudar este domínio, no fim das contas inconsistente, nebuloso, cingido por uma noção tão problemática e artificial quanto a ‘governamentalidade’”? (2008b, p.156). Por que enredar-me em questões tão complexas e caras àquele que se insere no campo da pesquisa? Que desejo move esta vontade de operar com questões tão amplas que solicitam extrema atenção e cuidado? Por que não me ater a outros aspectos que envolvem a inclusão escolar dos surdos?

Estes e outros tantos questionamentos se fazem presentes ao longo de todo o desenvolvimento investigativo. É caminhando com eles que desenvolvo minhas argumentações e registro minhas intenções pensando com Rech que a inclusão escolar “faz parte de uma trama complexa de relações de poder e saber, sendo assim, *faz-se* necessário delimitar, recortar e eleger alguns dos fios que compõem essa trama” (2010, p. 22. [grifo meus]).

É a partir de uma inscrição na genealogia que organizo e produzo os fios que compõem a minha trama investigativa. Acredito que muitas outras possibilidades analíticas poderiam ser investigadas e/ou problematizadas, entretanto escolho mover-me entre os fios sinuosos de uma investigação que reflete em mim um desejo incansável de problematizar como vem se dando a condução das condutas dos sujeitos surdos na e pela política de inclusão escolar, pois concordo com Ferreira quando ele afirma que:

[...] temos que levar em conta a impossibilidade própria da linguagem de conseguir abarcar todos os sentidos ou, como alguns pretendem, o sentido “verdadeiro” das coisas. A linguagem estabelece-se como verdade/realidade diferenciando – e nunca “revelando” – o que deseja nomear daquilo que é deixado à margem – na escuridão do palco. Por ser uma opção contingente, jamais se chega ao “o que é, afinal, tal coisa” (2009, p. 20-21).

Com isso, termino essa seção, encaminhando para a seguinte. Nessa seção passo a apresentar alguns achados que fui encontrando no caminho trilhado durante o desenvolvimento da pesquisa e que tratam de práticas de

governamento dos sujeitos ao longo da história. Para a partir dessas práticas, chegar ao quarto e quinto capítulo com as análises que pretendo deixar como contribuição dessa pesquisa.

3 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS NAS TRAMAS HISTÓRICAS

O poder é menos da ordem do enfrentamento entre dois adversários, ou do compromisso de um com o outro, do que da ordem do 'governo' (FOUCAULT, 1994, p. 237)

A **escola** é um dos principais espaços de convivência social do ser humano, durante as primeiras fases de seu desenvolvimento. Ela tem **papel primordial no desenvolvimento da consciência de cidadania e de direitos, já que é na escola que a criança e o adolescente começam a conviver num coletivo diversificado**, fora do contexto familiar (BRASIL, 2004b, p.09).

Pensar o processo de inclusão dos sujeitos surdos a partir da noção foucaultiana de governo, rapidamente mencionada no segundo capítulo desta dissertação, não é uma opção fácil e muito menos tranquila, como já apontei anteriormente. Para operar com tal ferramenta teórico-metodológica são necessárias movimentações próximas àquelas realizadas por Foucault em suas pesquisas³⁵. Desse modo, ao propor uma discussão da relação entre governo, (neo)liberalismo e inclusão de surdos penso ser necessário

³⁵ “Fugindo dos acadêmicos e assépticos temas tratados pela filosofia, Foucault mergulha no submundo da loucura, da prisão, da anormalidade e da sexualidade. Ele busca mostrar que a história humana não é uma grande odisséia destinada a plenitude num rodopiar dialético sempre crescente. A vida humana não acontece apenas nas grandes tensões de poderes sociais preconizadas por alguns, ela também acontece no intrincado jogo de práticas, discursos, saberes e poderes. É na relação das pessoas consigo mesmas, com os outros e com as estruturas de interdição e de punição que a história vai se desenvolvendo como uma delicada, e ao mesmo tempo resistente, teia de aranha. É nos porões que acontecem as verdadeiras mudanças de realidade e não nos palcos iluminados” (XAVIER, 2006, p.13-14).

traçar um recorte histórico na análise dos documentos, tentando compreender como se processam as práticas de condução das condutas surdas em uma racionalidade neoliberal que visa trazer todos para dentro do jogo do mercado.

Optar por olhar a inclusão escolar de surdos como prática de condução das condutas tendo como recorte temporal o espaço de uma década (1999-2009) permite que se possa compreender, pelo resgate histórico, como algumas condições educacionais contemporâneas foram processadas no decurso desses dez anos. Evidentemente que a inclusão escolar não se desdobrou exclusivamente neste período, mas a razão pela qual optei por desenvolver minha investigação neste recorte histórico se deve à construção do documento dos surdos em 1999 e o ano em que iniciei minhas análises no mestrado, em 2009. Portanto, ao olhar para esse período, destaco no documento *Série Educação Inclusiva: referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos (A Família)*, do MEC, que:

Em **2003**, o Brasil começa a construir um novo tempo para transformar essa realidade [de desigualdade de condições de permanência]. O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial, assume o **compromisso de apoiar os estados e municípios na sua tarefa de fazer com que as escolas brasileiras se tornem inclusivas, democráticas e de qualidade** (BRASIL, 2004d, p.04).

Antes de seguir trazendo para o trabalho questões presentes em documentos que vem circulando no país na década que compreende a pesquisa, diante da complexa tarefa e ciente dos riscos aos quais me submeto, trago, fundamentada nos estudos de Foucault, a maneira pela qual o governo das condutas foi sendo processada em diferentes períodos históricos até nossos dias. Esta discussão se faz presente neste espaço para que se possa compreender como algumas tecnologias de poder foram constituídas e permitiram o governamento da população.

Foucault no curso *Segurança, Território, População* (2008b), nos remete a diferentes sentidos semânticos da palavra governar, sentidos esses voltados às variadas práticas nas quais os indivíduos se envolvem. Nesse sentido,

Santos destaca que, “Foucault salienta que o problema de governo fica no ponto de cruzamento de dois movimentos: o movimento de concentração estatal e o movimento de dispersão e de dissidência religiosa” (2010, p.45). A palavra governar, antes de ter um sentido político, refere-se ao cuidado com a própria subsistência no governo dos alimentos; à atenção à saúde no governo dos medicamentos e dos cuidados; ao movimento em determinado espaço no governo do deslocamento para diferentes locais, entre outros aspectos. O governo dos indivíduos sobre eles mesmos se estabelece nos cuidados com a vida desde a subsistência às relações interpessoais, perpassando pelo governo da conduta, o governo das almas, o governo sexual, o governo do comércio. O governo nesse contexto “refere-se ao controle que se pode exercer sobre si mesmo e sobre os outros, sobre seu corpo, mas também sobre sua alma e sua maneira de agir” (FOUCAULT, 2008b, p.164).

Foucault destaca assim, que “nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008b, p.164). Por mais que circulem expressões que remetam ao governo da cidade, ao governo dos alimentos, ao governo da produção, essa menção se relaciona à prática de governo dos homens que habitam, circulam e subsistem em seus diferentes afazeres tendo em vista a produção que desenvolvem. Com isso, não se busca remeter à estrutura política do governo da cidade, mas à organização que orienta as atividades dos homens e seus deslocamentos.

3.1 *Do poder Pastoral: a condução da conduta individual*

Os indivíduos, ao estabelecerem práticas que se voltam ao cuidado de si e dos outros, desenvolvem a idéia de um governo dos homens. A ideia de um governo dos homens, nas pesquisas desenvolvidas por Foucault (2008b), remete-o ao Oriente sob o prisma do poder pastoral e o da condução das almas. As práticas de governo que se desenvolvem sobre os homens encontram-se fortemente estabelecidas entre os hebreus a partir de um viés eminentemente religioso, onde, “a relação pastoral, é [...] a relação entre Deus e os homens. É um poder de tipo religioso que tem seu princípio, seu fundamento, sua perfeição no poder que Deus exerce sobre seu povo” (FOUCAULT, 2008b, p.167-168).

O poder pastoral vivenciado pelos hebreus é um poder que se desenvolve sobre o rebanho em movimento, abrangendo o uno e o todo. Ou seja, esse poder pastoral se volta para cada indivíduo, mas, também, para o coletivo. O rebanho somente será bem conduzido pelo pastor se nenhuma ovelha se desgarrar do grupo, se nenhuma morrer ou adoecer. Assim sendo, o bom pastor é aquele que conduz zelosamente todo seu rebanho aos pastos viçosos sem se descuidar de nenhuma ovelha. Dito isso, Foucault atenta ao fato de que:

A idéia de um poder pastoral é a ideia de um poder que se exerce mais sobre uma multiplicidade do que sobre um território. É [...] um poder que visa ao mesmo tempo todos e cada um, em sua paradoxal equivalência, e não a unidade superior formada pelo todo (2008b, p. 173).

Nas discussões que Foucault desenvolve sobre o pastorado, ele demarca que o pastorado é um tipo de poder que se volta à condução dos indivíduos e se desenvolve no Ocidente pelo cristianismo. No pastorado cristão (técnica de poder que não é encontrada nos gregos, nem nos romanos) o pastor “guia para a salvação, prescreve a Lei, ensina a verdade” (FOUCAULT, 2008b, p.221), nesse contexto, cabe ao pastor encaminhar/guiar os indivíduos para o caminho da salvação. Assim, pode-se dizer que “o poder pastoral é

sempre bondoso e benevolente. É, portanto, um poder de cuidado, de zelo, de dedicação” (LOCKMANN, 2010, p.47). O poder pastoral, portanto, acentua o desenvolvimento de estratégias de poder que se voltam para os indivíduos com o objetivo de dirigi-los de forma contínua e permanente.

Ao pastor cabe ainda a tarefa de submeter os indivíduos à prescrição da lei, pois se estes desejam sua salvação devem necessariamente seguir a vontade de Deus. As leis divinas são dadas como prerrogativas à salvação dos homens e somente aquele que se dispuser a seguir esses mandamentos estará apto a atingir a salvação eterna. Nesse contexto, para atingir a salvação, por meio da submissão às leis divinas é necessário que o pastor proclame a verdade, pois “só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, de crer, de professar certa verdade” (FOUCAULT, 2008b, p.221).

É pela tríade – salvação, lei e verdade – que o pastorado cristão se institui nas relações humanas. O pastor, ao zelar pelo rebanho e por cada ovelha, estabelece uma relação de responsabilidade, pois a ele cabe o cuidado com a salvação de todos e de cada ovelha em específico. Entretanto, se para salvar o rebanho for necessário sacrificar uma ovelha em detrimento do grupo, é ofício do pastor abandoná-la ou então buscar trazê-la de volta ao coletivo.

Ao pastor é delegada a função de procurar trazer as ovelhas errantes de volta ao rebanho, mas se para isso for necessitar abandonar o rebanho o pastor deverá sacrificar a ovelha errante em função da salvação do grupo. Instaura-se assim, um complexo jogo de responsabilidades para com o coletivo e para com o individual. Klein, pautada nas discussões desenvolvidas por Veiga-Neto (2000), entende que, “o *jogo do pastor*, daquele que cuida de seu rebanho e de cada uma de suas ovelhas é o jogo dos cuidados, um jogo que individualiza. O poder disciplinar é, aí, fundamental, pois age diretamente sobre os corpos, sobre os tempos e sobre os espaços” (2003, p.24).

Toda essa operacionalidade pastoral não cessou de se desenvolver durante um período de quinze séculos e, “se há nas sociedades ocidentais

modernas uma relação entre religião e política, essa relação talvez não passe essencialmente pelo jogo entre Igreja e Estado, mas sim entre o pastorado e o governo” (FOUCAULT, 2008b, p.253). O poder pastoral, durante os séculos XV e XVI passou a perder sua ênfase diante de uma série de insurreições³⁶ que se instituíram em oposição às práticas da Igreja Católica. Dentre essas insurreições a Contra-reforma católica³⁷ foi uma das mais relevantes³⁸, cabe destacar aqui que não se assiste ao desaparecimento do pastorado, mas a um fenômeno mais complexo.

De um lado, no contexto da Reforma e da Contra-Reforma, o pastorado religioso passa a ter um “controle, uma influência sobre a vida espiritual dos indivíduos muito maior que no passado: aumento das condutas de devoção, aumento dos controles espirituais, intensificação da relação entre os indivíduos e seus guias” (FOUCAULT, 2008b, p.308). Por outro lado, com o reaparecimento da função da filosofia a condução dos homens passa a se inscrever fora da autoridade religiosa e eclesiástica, organizando-se em formas

³⁶ Noguera-Ramírez a partir de Foucault (2008b) traça de forma panorâmica e objetiva algumas dessas insurreições e/ou contra-condutas “1) a deserção-insubmissão do Exército no momento em que ser soldado deixou de ser um destino ou uma profissão e passou a ser uma conduta. Assim, a negativa a desempenhar o ofício da guerra, a portar armas, passar um tempo nessa profissão, tornou-se uma contra-conduta; 2) A franco-maçonaria onde se colocava o problema de ser conduzido de outro modo, por outros homens, para objetivos diferentes dos da governamentalidade oficial; 3) O partido político que funciona como uma contra-sociedade, como outro pastorado com seus próprios chefes, regras, moral, princípios de obediência; 4) Finalmente, a rejeição à medicina, à medicalização desde finais do século XVIII; rejeição a certos medicamentos, a algumas medidas preventivas como a vacinação” (2010, p.34).

³⁷ A Contra-Reforma católica foi um movimento que teve sua emergência na Igreja Católica em detrimento da Reforma Protestante iniciada por Lutero em 1517. Dentre as atitudes tomadas pela Igreja Católica está a convocação do Concílio de Trento. Neste Concílio foram adotadas várias medidas como o retorno do Tribunal do Santo Ofício, ou seja, a Inquisição; a criação de novas ordens religiosas como a Companhia de Jesus; reafirmação da autoridade papal; manutenção do celibato; criação do catecismo; suspensão do abuso envolvendo indulgências, entre outras medidas.

³⁸ Pode-se dizer que a Contra-Reforma católica teve grande expressão, pois reintegrou, juntamente com as Igrejas protestantes, elementos característicos das contracondutas, quais sejam: “a espiritualidade, as formas intensas de devoção, o recurso à Escritura, a requalificação, pelo menos parcial do ascetismo e da mística” (FOUCAULT, 2008b, p.307).

privadas do problema da condução: como conduzir a si próprio e aos outros? Dessa forma, Foucault destaca que não ocorreu a;

[...] passagem do pastorado religioso a outras formas de conduta, de condução, de direção. Houve, na verdade, intensificação, multiplicação, proliferação geral dessa questão e dessas técnicas da conduta. Com o século XVI, entramos na era das condutas, na era das direções, na era dos governos (2008b, p.309).

Nesse cenário, portanto, o fator relevante para a ocorrência da crise geral do poder pastoral está atrelado à resistência a forma de direção espiritual ainda muito ligada à soberania, ao poder imperial, régio. Os indivíduos passam a reivindicar outras formas de governo, outras formas de direção espiritual, passando com isso, a se organizarem questionamentos em torno da ideia de como se deve governar a si e aos outros. Para Gadelha, este questionamento é “efeito de dois movimentos convergentes: primeiro, a instauração dos grandes Estados territoriais, administrativos e coloniais (‘concentração estatal’); segundo, uma dispersão e dissidência religiosa” (2009, p.124).

Vivencia-se nesse contexto, o deslocamento de uma arte de governar que se pauta em princípios tradicionais como sabedoria, justiça, liberdade, respeito às leis divinas e aos costumes humanos ou em habilidades comuns como prudência, decisões refletidas, cuidado para se cercar de melhores conselheiros (Foucault, 1997), para uma arte de governar “cuja racionalidade tem seus princípios e seu domínio de aplicação específico no Estado” (FOUCAULT, 1997, p.83). A “razão de Estado” passa, portanto, a ser a nova matriz racional a partir da qual o Príncipe exerce sua soberania no governo dos homens. Concomitante a isso, a busca por outras modalidades de direção espiritual e por novas formas de relação entre pastor e rebanho configuram uma espécie de dispersão e dissidência religiosa.

É sobre a difusão da arte de governar pautada na organização da “razão de Estado” que empreenderei a discussão da seção a seguir em que olho para o governo dos homens pelo viés da política.

3.2 DO GOVERNO DOS HOMENS PELO VIÉS DA POLÍTICA

A crise do poder pastoral emerge em função de um questionamento que abrange o amplo contexto social, qual seja: “como se deve governar e conduzir os indivíduos, mas também sobre como os próprios indivíduos podem tomar a si a tarefa de se autogovernarem e se autoconduzirem em suas vidas” (GADELHA, 2009, p.124). Nesse contexto, presencia-se o deslocamento da prática de governo dos homens pela espiritualidade para a prática de governo dos homens no campo da política.

Assim, a ênfase na condução das condutas a partir do legado religioso passa a se efetivar por uma racionalidade política que está assentada em uma “razão de Estado”. O corpo-espécie da população passa a constituir o objeto do poder soberano e é sobre essa população que se constituem as práticas de governo.

Em uma possível correlação preliminar com o cenário da educação inclusiva, entendo que a população passa a ser governada a partir de uma ênfase política quando as discussões desvinculam-se das questões religiosas (maldições, castigos, punições transcendentais) e/ou médico-terapêuticas (visando a reabilitação) e adentram em uma conotação filosófica e política. Nesse sentido, podemos ver a incitação dos sujeitos para que tenham condutas inclusivas em ideias postas em circulação por documentos produzidos pelo MEC como a que segue:

A ideia de uma sociedade inclusiva se fundamenta numa filosofia que **reconhece e valoriza a diversidade**, como característica inerente à constituição de qualquer sociedade. Partindo desse princípio e tendo como horizonte o cenário ético dos Direitos Humanos, sinaliza **a necessidade de se garantir o acesso e a participação de todos, a todas as oportunidades, independentemente das peculiaridades de cada indivíduo e/ou grupo social** (BRASIL, 2004c, p.09[grifos meus]).

No final do século XVI e início do século XVII a arte de governar se efetiva pautada na temática da “razão de Estado” onde se desenvolve uma racionalidade fundamentada nos aspectos que constituem a realidade específica do Estado: externamente, a concorrência entre os novos Estados europeus e, internamente, a necessidade de aumentar a potência das forças estatais. Essa nova arte de governar “vai consistir em manipular, em manter, em distribuir, em restabelecer as relações de força, e relações força num espaço de concorrência que implica crescimentos competitivos” (FOUCAULT, 2008b, p.419-420). A partir dessa concepção de governo dos homens, Gadelha, pautado em Foucault destaca que:

É assim que se desenvolvem, em estreita ligação, dois grandes conjuntos mistos, de saber e de tecnologia políticos: de um lado, um agenciamento diplomático militar ‘que consiste em assegurar e desenvolver as forças do Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado’; de outro, a *polícia*, isto é, ‘o conjunto dos meios necessários para se fazer crescer, no interior, as forças do Estado’ (2009, p. 130-131).

O agenciamento diplomático militar se organiza em procedimentos necessários e suficientes para a manutenção da balança da Europa, ou então, o equilíbrio europeu. Assim, o conjunto tecnológico que caracteriza a nova arte de governar em um campo concorrencial de forças, se constitui como “técnica que consiste em organizar, ordenar a composição e a compensação interestatal de forças” (FOUCAULT, 2008b, p.420). A constituição desse conjunto tecnológico se dá “graças a uma dupla instrumentação: uma instrumentação diplomática, diplomacia permanente e multilateral, de um lado, e, de outro, organização de um exército profissional” (FOUCAULT, 2008b,p.420).

Enquanto isso, como segundo conjunto tecnológico para que o Estado faça crescer suas forças internas, Foucault nos apresenta a *polícia*. Para ele:

O que caracteriza um Estado de polícia é que aquilo que lhe interessa é o que os homens fazem, é sua atividade, é sua “ocupação”. O objetivo da polícia é, portanto, o controle e a responsabilidade pela atividade dos homens na medida em que essa atividade possa constituir um elemento diferencial no desenvolvimento das forças do Estado (FOUCAULT, 2008b, p.433).

Essa modalidade de governo assentada em uma razão de Estado se constituiu como entrave³⁹ para a arte de governar até meados do século XVIII. Entretanto, a partir desse período histórico vivenciou-se o desbloqueio das artes de governar pela emergência do problema da população, “as novas faces da governamentalidade tornada possível com esse desbloqueio passaram inexoravelmente pela população, pelo governo e pela economia política” (GADELHA, 2009, p.132). Assim, quando a população entra em cena como o elemento de governo, a família deixa de ser o modelo e passa a ser um segmento do governo. Entendo ser importante destacar que a população nesse contexto:

[...] não é uma realidade dada, natural; aliás, é uma construção, é o produto da interação de diversas práticas (discursivas e não-discursivas) que atuam no cenário social ao redor do problema da circulação (deslocamento, intercâmbio, contato, dispersão, distribuição) de coisas e pessoas no marco, principalmente, da cidade (NOGUERA-RAMÍREZ, 2009, p.35).

Nesse contexto, o desbloqueio das artes de governar pode ser assistido a partir de fenômenos que trabalham correlacionados, ou seja, a família deixou de ser o modelo econômico para o Estado passando a integrar a economia como um instrumento de governo. Na mesma esteira, a população passou a se constituir o objetivo final de governo. Para isso, o governo volta sua atuação na efetivação de circunstâncias em prol das necessidades populacionais, pois “é a população, muito mais que o poder do soberano, que aparece como o fim e o instrumento do governo: sujeito de necessidades, de aspirações, mas também objeto nas mãos do governo” (FOUCAULT, 2008b, p.140).

³⁹ Esse entrave ocorre porque a modalidade de governo baseada em uma razão de Estado “não encontrava boas condições de desenvolvimento e ampliação em períodos instáveis, marcados por ‘urgências militares, políticas e econômicas’, tal como é o caso do que sucedeu no século XVII; em segundo lugar, na medida em que essa forma de governo permanecia atrelada à teoria da soberania, ao problema da soberania ‘como princípio de organização política’ e, portanto, a toda uma ‘estruturação institucional e mental’ em relação de conformidade com a questão da soberania, ela acabou na verdade bloqueando a racionalização do poder como prática de governo” (GADELHA, 2009, p.131). É importante destacar ainda que a razão de Estado, como racionalidade política, permanece atrelada ao modelo econômico da família, na gestão que o pai empreende sobre a família.

A população, nesse sentido, passa a ser o elemento que o governo necessita considerar em sua atuação e em sua racionalidade, visto que é a partir dela que se poderá governar “de maneira racional e refletida” (FOUCAULT, 2008b, p.140). Ainda, nesse mesmo viés, o desbloqueio das artes de governar se estabelece pela emergência de uma economia política: ciência esta que trabalha na observância de saberes acerca dos processos de uma população. Assim, o governo da população é organizado de forma racional e planejada, pois é na relação entre população, território e riqueza que se constitui a ciência denominada “economia política”.

Diante da operacionalidade que se desenvolve a partir de meados do século XVIII, Foucault entende que as sociedades ocidentais modernas adentram na era da governamentalidade. Segundo Noguera-Ramírez:

Somente no século XVIII é que a arte de governar poderá estender-se, refletir-se, adquirir multiplicidade de dimensões, pois esse será um período de expansão no qual as grandes urgências militares, econômicas e políticas, que afetam o século XVI já não estarão presentes (2010, p.37).

Nesse contexto, o Estado no Ocidente, para garantir a sua sobrevivência, passa a se constituir como um Estado de governo. Em outros termos, um Estado governamentalizado. Sobre essa governamentalização do Estado, Foucault entende que:

Desde o século XVIII, vivemos a era da governamentalidade [...] a governamentalização do Estado foi o fenômeno que permitiu ao Estado sobreviver. Se o Estado é hoje o que é, é graças a esta governamentalidade, ao mesmo tempo interior e exterior ao Estado. São táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado, o que é ou não estatal, etc.; portanto, o Estado, em sua sobrevivência e em seus limites, deve ser compreendido a partir das táticas gerais de governamentalidade (2002, p.292).

Santos, cruza o conjunto de práticas econômicas de poder do Ocidente analisadas por Foucault, entendendo que:

[...] é possível apontar que as formas de economia de poder no Ocidente foram o Estado de justiça, nascido numa territorialidade feudal e correspondendo a uma sociedade de lei; o Estado administrativo, que corresponde a uma sociedade de regulamentos e de disciplinas; e, por fim, um Estado de governo, que corresponde à

massa da população (com seu volume, densidade e território) (2010, p.49).

A partir das discussões de Foucault no curso *Segurança, Território, População* (2008b), observa-se que a governamentalidade apresentada pelo autor, emerge pautada na pastoral cristã, na nova técnica diplomático-militar e na “polícia”⁴⁰. A governamentalidade, como processo de governamentalização do Estado, deve ser vista como um campo estratégico de relações de poder. Assim Foucault entende por governamentalidade:

[...] o conjunto constituídos pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por “governamentalidade” entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito tempo, para a preeminência desse tipo de poder que podemos chamar de “governo” sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado” (2008b, p.143-144).

Pode-se dizer, portanto, que quando Foucault se volta para a governamentalidade ele efetiva um ajuste no modo de olhar e analisar o poder. Ora o que Foucault pretende com isso é realizar um deslocamento do ponto de vista interior para um ponto de vista exterior, ou seja, ele pretende se deslocar do estudo das instituições e passar a perguntar pelas tecnologias de poder. Sair ainda, do estudo das funções para perguntar pelas estratégias e pelas táticas do poder e se deslocar do estudo dos objetos de saber pré-fabricados para as tecnologias móveis de poder que permitem a constituição dos campos de verdade com seus objetos de saber. Assim, passo agora a discutir a

⁴⁰ O sentido atribuído à “polícia” é diferente daquele que entendemos em nossos dias. Entre os séculos XVI-XVIII a “polícia” tem por abrangência metas que envolvem o crescimento da população, as questões da vida (alimentação, moradia, vestimentas...), a saúde, as atividades desempenhadas pelos indivíduos, a circulação dos homens e das mercadorias (FOUCAULT, 2008b).

governamentalidade liberal tendo como eixo norteador os estudos de Foucault (2008a) e de Rose (1996).

3.3 DO LIBERALISMO

Para que o Estado possa desenvolver essa governamentalidade Foucault nos coloca diante do liberalismo (séc. XVIII)⁴¹ que se organiza como espaço de referência privilegiado para a análise das formas de governamentalidade. O liberalismo⁴², como constituidor da Modernidade, atua como a tônica da governamentalização do Estado. Foucault procura entender o liberalismo:

[...] não como uma teoria nem como uma ideologia, menos ainda, claro, como uma maneira de a “sociedade” “se representar...”; mas como uma prática, isto é, como uma “maneira de fazer” orientada para objetivos e regulando-se por uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser analisado então como *princípio e método de racionalização do exercício do governo* – racionalização que obedece, e é essa a sua especificidade, à *regra interna da economia máxima*. (2008a, p.432 [grifos meus]).

O liberalismo, para Foucault se apresenta como uma forma de vida que organiza o Estado a partir de uma prática crítica em relação a outras vias possíveis para o exercício da governamentalidade. Nesse contexto, podemos entender que o liberalismo, ao se desenvolver como prática e método de racionalização do exercício de governo acaba instituindo a lógica de que se governa em demasia: é preciso governar menos. Nesse contexto, torna-se necessário que o Estado passe a se ater sobre a naturalidade dos processos sociais, respeitando-os pelas suas leis próprias, deixando de ser a instituição regulamentadora que a tudo regula. Essa governamentalidade liberal não terá

⁴¹ O liberalismo não suprime a razão de Estado, “digamos que não é algo diferente da razão de Estado, que não é um elemento externo e negador em relação à razão de Estado. É antes o ponto de inflexão da razão de Estado na curva de seu desenvolvimento” (FOUCAULT, 2008a, p.40).

⁴² Ou então, conforme o próprio Foucault, a governamentalidade dos economistas (2008a). O liberalismo alemão analisado por Foucault como racionalidade política no Ordoliberalismo “se prende à República de Weimar, à crise de 29, ao desenvolvimento do nazismo, à crítica do nazismo e, enfim, à reconstrução do pós-guerra” (FOUCAULT, 2008b, p.107).

como papel central a intervenção, mas passará a mediar, instigar, possibilitar e conceder as leis naturais da sociedade.

A partir de Foucault (2008a), entende-se que a governamentalidade liberal está direcionada à gestão da liberdade, que atenta ininterruptamente aos interesses individuais e coletivos; um jogo discreto e minucioso entre a liberdade e a segurança da população. Diante disso, “ao mesmo tempo em que o liberalismo toma a liberdade como um princípio central para sua ação, também passa a administrá-la, definindo limites e estabelecendo controles para ela” (LOCKMANN, 2010, p.56).

Nesse jogo entre liberdade e segurança, os mecanismos disciplinares não são suprimidos, mas deslocados para atuarem no interior de uma operacionalidade liberal. Com isso, passam a ser pensados mecanismos para que cada sujeito atente para sua autogestão, seu auto-controle, seu auto-gerenciamento, condições estas indispensáveis para o governo de uma nação constituída por indivíduos livres e civilizados (Rose, 1996).

Rose apresenta quatro características que estão presentes nessa lógica de governamentalidade liberal. A primeira delas remete a uma nova interação entre governo e conhecimento, pois para governar os indivíduos deve-se estar atrelado ao conhecimento positivo acerca da conduta humana. Nesse processo as práticas de governo estão inseridas em todo contexto, qual seja: técnicas, teorias, especialistas, *experts* que possibilitam retratar e/ou falar pela sociedade. A segunda característica destacada por Rose sobre o liberalismo objetiva uma nova definição dos sujeitos enquanto membros participantes do próprio governo. Nas estratégias liberais existe toda uma dependência sobre uma série de mecanismos como a escola, a família, as instituições, entre outras, que pretendem produzir indivíduos que não precisam ser governados, pois se autogovernarão sozinhos.

Assim, o século XIX se constitui como um período em que as disciplinas se ramificam, pois no momento em que elas estabelecem aos indivíduos “funções específicas de civilização, provocam uma divisão entre membros

civilizados da sociedade e aqueles outros que necessitam de capacidades para exercer uma cidadania responsável” (ROSE, 1996, p.27-28)⁴³. Nesses termos a governamentalidade liberal busca organizar um panorama nacional no qual o sujeito livre assumirá a obrigação de passar grande parte de sua existência se autogovernando, com responsabilidade. Ora, para que a governamentalidade liberal possa atingir sua normatividade voltada ao governo mínimo, mas com o máximo de eficácia, ela estabelece uma rede de saberes que convoca a todos a regularem e gerirem com responsabilidade suas práticas.

A terceira característica do liberalismo está na relação inerente com a autoridade dos *experts*, pois segundo Rose (1996), as forças políticas buscarão efetivar seus mecanismos de governo utilizando além dos “agentes legitimados do Estado [...] formas de autoridades distintas do Estado, com a finalidade de governar – espacial e constitucionalmente – ‘a distância’” (1996, p.29). Assim, a autoridade está cedida aos *experts*, o que passa a diferenciar essa governamentalidade liberal de outras formas de governo legitimado. E, por fim, a quarta e última característica destacada por Rose está no questionamento contínuo da prática de governo, ou seja, a questão que se apresenta e permanece é: “Para que governar?”

O questionamento que se apresenta incessantemente no liberalismo é saber onde se pode intervir e onde isso não é possível, onde se pode mexer e onde não se pode. O cuidado para não se governar demasiadamente é o que rege e organiza a lógica da governamentalidade liberal.

Outra mudança que ocorre nessa forma de governar a população é que na Idade Média o mercado era compreendido como um espaço de justiça e a regulação estava presente desde o processo de produção até a venda dos produtos. Assim, a regulação pautada na justiça compreendia variadas questões que vão desde a forma como o produto é fabricado, passando pelo seu cultivo, colheita até a comercialização. Esse movimento em torno dos produtos visava exclusivamente evitar qualquer tipo de fraude, tanto para o

⁴³ Tradução própria.

produtor quanto para o consumidor, com relação aos preços estabelecidos para os diversos produtos.

Entretanto, a partir do século XVIII essa regulação do mercado passa a se constituir dentro de uma lógica de liberdade, pois para os fisiocratas o mercado obedece a princípios espontâneos que darão sustentação à formação natural da relação preço-valor. “A nova razão governamental [liberal] necessita, portanto, de liberdade, a nova arte governamental consome liberdade. Consume liberdade, ou seja, é obrigada a produzi-la” (FOUCAULT, 2008a, p.86). A partir da teoria econômica, essa regulação do mercado compreende e difunde que ele (o mercado) é o revelador da verdade. Assim sendo, Foucault entende que se passa do mercado como lugar de jurisdição para o mercado como lugar de verificação, pois:

O mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja simplesmente um governo que funciona com base na justiça. O mercado é que vai fazer que um bom governo já não seja somente um governo justo. O mercado é que vai fazer que o governo, agora, para ser um bom governo, funcione com base na verdade. (FOUCAULT, 2008a, p.45).

Para o liberalismo sempre é importante permitir que a naturalidade do mercado se mantenha e assim, o governo possa saber onde intervir e onde não intervir. Pode-se assim, entender que o liberalismo enfatiza a liberdade de comércio e está organizado em uma sociedade produtiva com vistas à troca de mercadorias. Essa relação comercial de troca das mercadorias a partir de uma sociedade produtiva se desenvolve em uma lógica de competição no neoliberalismo, questão que será desenvolvida na seção que segue.

3.4 DO NEOLIBERALISMO

Distintamente do liberalismo, que como mencionado acima trata de olhar para onde intervir, no neoliberalismo a questão gira em torno de “como intervir”, entendendo que a intervenção é necessária para que se desenvolva um bom governo. Enquanto o liberalismo clássico compreendia a liberdade econômica

pelo viés da natureza, o neoliberalismo, principalmente na versão norte-americana, entende que a liberdade econômica deve ser constantemente produzida, ampliada e ramificada na forma de competição.

Com isso, ao pensar o neoliberalismo como uma racionalidade governamental que se desenvolve a partir da segunda metade do século XX, Foucault (2008a) nos coloca diante de duas tendências, quais sejam: o neoliberalismo alemão ou ordoliberalismo e o neoliberalismo norte-americano. O ordoliberalismo se desenvolve a partir da necessidade de reconstituição e legitimação de um (novo) estado Alemão pela extinção do nazismo. Os ordoliberais trabalharam basicamente sobre dois eixos: “a formalização da sociedade com base no modelo da empresa [...] e, a redefinição da instituição jurídica e das regras de direito necessárias numa sociedade regulada a partir e em função da economia concorrencial do mercado” (FOUCAULT, 2008a, p.222).

O ordoliberalismo alemão se estabelece como uma alternativa de reconstituição de um Estado destruído pela guerra (pelo seu regime ditatorial nazista) e que necessita restabelecer sua posição no cenário internacional. Nesse contexto, para os ordoliberais, “o mercado era definido como um princípio de regulação econômica indispensável à formação dos preços e, por conseguinte, ao desenrolar conforme do processo econômico” (FOUCAULT, 2008a, p.330). Ora, inversamente ao liberalismo do século XVIII-XIX que se propõe a “aceitar uma liberdade de mercado definida pelo Estado e mantida de certo modo sob vigilância estatal” (FOUCAULT, 2008a, p. 158), os ordoliberais passam a tomar a liberdade de mercado como princípio organizador e regulador do Estado – “em outras palavras, um Estado sob vigilância do mercado em vez de um mercado sob vigilância do Estado” (FOUCAULT, 2008a, p.159).

Quanto ao neoliberalismo norte-americano, percebemos que este não estava preocupado com as questões que envolviam, no caso dos ordoliberais, a extinção do estado nazista, mas encontra-se envolvido com uma forma de

ser e de pensar. O neoliberalismo norte-americano se apresenta como “uma espécie de reivindicação global [...] com ancoragem à direita e à esquerda [...] um método de pensamento, uma grade de análise econômica e sociológica” (FOUCAULT, 2008a, p.301).

O neoliberalismo norte-americano a partir da Escola de Chicago⁴⁴ aparece como a forma que teve maior influência sobre as políticas econômicas do Ocidente. A interpretação que se depreende do neoliberalismo é que ele abrange um modelo geral de pensamento, de compreensão e análise das nossas relações e projeções. O neoliberalismo, nesse sentido, não é apenas uma alternativa técnica de governo, ele está para além, pois permite que sejam reinseridas técnicas e formas de saberes que asseguram o desenvolvimento de um capitalismo avançado. Com isso, o Estado busca se constituir como uma grande empresa que o torna mais econômico, veloz, produtivo e lucrativo.

Tal direcionamento leva a modificações inclusive nas formas de produção, visto que foi necessário uma diversificação na oferta de produtos “para que os ciclos de produção-consumo-lucro se acelerassem e, como consequência, aumentasse a acumulação” (VEIGA-NETO, 2000, p.195). A tônica do neoliberalismo parece instalar-se em processos de diversificação de produtos para que o consumo possa se apresentar como uma possibilidade de liberdade de escolha de cada sujeito. Assim, “o que importa agora não é ter muitas mercadorias para vender, mas ter elementos que façam vencer a competição pela conquista dos consumidores” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.189).

Entretanto, esses sujeitos consumistas, nesse organograma de captura da atenção para o consumo, são levados a se comportar de uma ou outra maneira conforme dispuserem as regras do jogo de consumo. A desejada

⁴⁴ Dentre os teóricos dessa Escola, Theodor Schultz (1902-1998) foi o primeiro a reintroduzir o trabalho no campo da análise econômica. Schultz foi professor de economia da Universidade de Chicago de 1946 a 1974 e recebeu o Prêmio Nobel de economia de 1979 pelo seu artigo *The emerging economic scene and its relation to High School Education* que abre o campo de pesquisas sobre o capital humano (FOUCAULT, 2008a).

liberdade de consumo parece estar personificada em nossos dias, porém, no jogo do mercado, essa liberdade tão almejada também é conduzida a consumir determinados produtos de forma determinada. No mundo do consumo, não basta simplesmente comprar, é necessário desejar pertencer a um horizonte de consumo ilimitado, invertendo a lógica da produção-venda para venda-produção. Diante disso, “o ciclo inicia-se com a venda de um mundo pela empresa e pela sua posterior materialização em produtos e em serviços” (SARAIVA; VEIGA-NETO, 2009, p.190).

Esse molde econômico neoliberal norte-americano tem por base, portanto, a “economia de mercado” e é a partir dela que fenômenos não considerados como pertencentes ao campo econômico passam a ser explicados por ele. É o caso das relações sociais, dos comportamentos dos indivíduos, das taxas de natalidade, de mortalidade, dos casamentos, entre outros. A partir dessa ampla demanda social, política e cultural que o mercado abarca, ele se constitui como “se fosse a substância ontológica do ‘ser’ social” (GADELHA, 2009, p.144).

Schultz e Stigler, dentre outros teóricos da Escola de Chicago, fazendo uso dessa perspectiva econômica, desenvolveram a teoria do Capital Humano. A teoria do capital humano compreende que as aptidões, capacidades, destrezas, experiências humanas tem um valor de mercado. Nessa lógica as características pessoais são analisadas a partir de um viés econômico, onde as questões que qualificam e caracterizam o sujeito adquirem valores monetários. Assim, no plano do capital humano, o processo de formação e aperfeiçoamento pessoal é tido como elemento valorativo do setor financeiro, pois se investe na qualificação de profissionais com aparatos técnicos avançados e consonantes à demandas de mercado.

A conversão dessas características pessoais em valor de troca monetária é uma das grandes mudanças desenvolvidas pela versão norte-americana neoliberal. Pela reinserção do trabalho no campo da análise econômica, a Escola de Chicago realiza uma mudança sobre o objeto de

referência da análise econômica. Essa análise econômica, a partir dos teóricos neoliberais, passa a consistir então:

[...] no estudo da natureza e das consequências do que chamam de opções substituíveis, isto é, o estudo e a análise da maneira como são alocados recursos raros para fins que são concorrentes, isto é, para fins que são alternativos, que não podem se superpor uns aos outros. [...] a análise econômica deve ter por ponto de partida e por quadro geral de referência o estudo da maneira como os indivíduos fazem a alocação desses recursos raros para fins que são fins alternativos (FOUCAULT, 2008a, p.306).

Por meio dessa mudança epistemológica da análise econômica os teóricos neoliberais entendem que:

O que a análise deve tentar esclarecer é qual cálculo, que aliás pode ser despropositado, pode ser cego, que pode ser insuficiente, mas qual cálculo fez que, dados certos recursos raros, um indivíduo ou indivíduos tenham decidido atribuí-los a este fim e não àquele. A economia já não é, portanto, a análise da lógica histórica de processo, é a análise da racionalidade interna, da programação estratégica da atividade dos indivíduos (FOUCAULT, 2008a, p.307)

Nessa lógica, pela análise do trabalho em termos econômicos, o problema que se colocará será do ponto de vista de quem trabalha. Ou seja, é necessário saber como aquele que trabalha faz uso dos recursos de que dispõe, “será preciso estudar o trabalho como conduta econômica, como conduta econômica praticada, aplicada, racionalizada, calculada por quem trabalha” (FOUCAUT, 2008a, p.307). Ora, nesses termos, o trabalho praticado por cada indivíduo entra como uma conduta econômica por se pautar em uma relação de “custo/benefício”.

O trabalhador, na análise econômica, não é um objeto, mas “um sujeito econômico ativo”, um indivíduo ativo e induzido “a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa” (GADELHA, 2009, p.149). Nessa condição humana de microempresa, cada indivíduo passa a se perceber como:

[...] uma entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando

racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam (GADELHA, 2009, p.149).

Portanto, na análise que o trabalhador desenvolve sobre seu trabalho, o salário que ele recebe refere-se ao pagamento do capital humano que ele detém, “um capital que está estreitamente ligado ao trabalhador” (LAZZARATO, 2008, p.49). A economia passa, nesse contexto, a se voltar às formas pelas quais, os indivíduos produzem e acumulam capital humano e, “as políticas culturais, sociais, educativas definem os contornos ‘amplos e móveis’ no interior dos quais evoluem os indivíduos que escolhem” (LAZZARATO, 2008, p.50).

Logo, “uma economia feita de unidades-empresas, uma sociedade feita de unidades-empresas: é isso que é, ao mesmo tempo, o princípio de decifração ligado ao liberalismo e sua programação para a racionalização tanto de uma sociedade como de uma economia” (FOUCAULT, 2008a, p.310). Assim, o que se apresenta de forma preponderante nessa organização da governamentalidade neoliberal norte-americana, é a busca pela transformação dos “indivíduos em sujeitos-microempresas e de comercializar todas as relações humanas, a qualquer hora e em qualquer lugar” (GADELHA, 2009, p.153).

Através das práticas de governo dos sujeitos na sociedade de segurança as relações humanas se inscrevem em uma ordem concorrencial. As escolhas individuais passam, portanto, a obedecer “às leis do mercado, ao modelo da oferta e da procura, ao modelo custos/investimentos que são generalizados no corpo social como um todo” (LAZZARATO, 2008, p.50). Essa ordem que impera sobre as escolhas individuais também se faz presente no campo educacional. Em nossos dias somos todos incitados, seduzidos, convocados a entrar e participar desse jogo sedutor que nos transforma em indivíduos micro-empresas. Na organização educacional contemporânea, todos buscamos uma formação de qualidade e preferencialmente permanente. Essas questões (do empresariamento de si e dos sujeitos micro-empresa) passarão a fazer parte

das discussões que inicio no capítulo quatro, mas problematizo, de forma mais reiterada, no capítulo cinco que segue.

4 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS SURDOS

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que fôr possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Tôda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bôlças de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961).

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

A educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipos de deficiência é uma medida importante (BRASIL, 2001).

A educação, ao longo dos anos, vem organizando estratégias que produzem práticas pedagógicas específicas a cada momento histórico e ao contexto social. Dito de outra forma, cada espaço social, dentro de um determinado período histórico, constitui seu cenário educacional a partir das prioridades do momento. Com isso entendo que a educação, e neste caso a educação de surdos, vem sofrendo modificações substanciais ao longo da história, o que não significa estabelecer juízos de valor e/ou afirmar que em nossos dias se vivencia um desenvolvimento mais qualificado nesse campo. Vivenciamos, isto sim, mudanças, reversões no cenário educacional. Estas mudanças nos posicionam em determinadas condições de possibilidade perante a atividade de aprender e a de educar. Assim, concordo com Noguera-Ramírez, quando ele argumenta que:

Educar é governar os outros (guiar, conduzir, dirigir), mas essa guia, essa condução, essa direção, pode ser entendida como uma ação de dupla direção: do exterior para o interior e deste para fora; assim, educar seria, também, uma ação que permite ao sujeito realizar uma ação sobre si mesmo e, dessa forma, educar não seria só governar os outros, mas ajudar, incitar, induzir para que os outros se governem a si mesmos (e antes de educação, falaríamos de *edução*, de cuidado de si ou de condução de si mesmo) (2010, p.46).

Imbuída nessa discussão acerca da prática educativa como um processo de condução das condutas passo, na seção que segue, a olhar os processos históricos de exclusão, abandono e extermínio dos sujeitos deficientes e/ou anormais.

4.1 INCLUSÃO COMO EXCLUSÃO

Se nos reportarmos ao período da Antiguidade veremos a constituição de uma prática de eliminação daqueles considerados dementes, imbecis, retardados, loucos. Esses sujeitos, tidos como fontes do mal, visibilizavam traços da maldição, do medo, da repulsa, da infâmia humana. Nas discussões desenvolvidas por Foucault, acerca das anomalias no século XVIII, esses indivíduos encontravam-se dispostos no espaço da anomalia que representava a combinação de duas figuras pertencentes a campos diferentes, ou seja, a

junção do impossível e do proibido produzindo o monstro humano. O monstro humano representava a infração da lei social e natural, pois se constituía naquilo que era proibido, que estava fora do espaço que a lei determinava, ele (o monstro humano) estava no domínio jurídico-biológico (Foucault, 2001).

Nas sociedades gregas os sujeitos estranhos eram abandonados para que morressem, pois não se encontravam previstos pelos padrões de beleza, robustez e força estabelecidos entre os gregos. Segundo Lunardi, na Grécia, “a prática de infanticídio era comum”, assim como “nas sociedades espartanas onde também eram eliminados os inválidos e os velhos. Nessas sociedades, onde a guerra exigia corpos perfeitos e a ginástica e a estética eram valorizadas, o defeito deveria ser extinguido”(2003, p. 67). O corpo infantil da sociedade espartana pertencia ao soberano e a ele cabia decidir sobre a vida ou a morte de cada sujeito.

As heresias, no século XII, tinham um papel importante na articulação do pecado com a maldição, pois elas eram tomadas como causas da loucura. É por meio da relação estabelecida entre a deficiência e o pecado que se torna possível entender a sumária eliminação dessas pessoas pela fogueira inquisitória. Dito de outra forma, “o raciocínio maniqueísta que presidia tais episódios era que o demônio havia se apossado do corpo da pessoa e que a melhor forma de humilhá-lo, de impingir-lhe uma derrota, era arrancar-lhe a posse” (BIANCHETTI, 1998, p.33).

Por outro lado, para explicar a existência dos cegos, mudos, paralíticos, loucos e leprosos, a Igreja Católica assumiu uma postura estratégica pregando que esses indivíduos:

[...] eram instrumentos de Deus para alertar os homens e mulheres sobre comportamentos adequados ou para lhes proporcionar a oportunidade de fazer a caridade. Assim, a desgraça de uns proporcionava meios de salvação a outros (BIANCHETTI, 1998, p.33).

No cenário brasileiro, a inquisição “desenvolveu uma forma de controle dos comportamentos, uma vigilância que [...] a seu modo, por meio de

denúncias, confissões, inquéritos, tormentos e penitências, esquadrinhou os hábitos da população brasileira” (LOBO, 2008, p.100). Assim, a partir do final do século XVI, no Brasil, a inquisição “produzia o estreito universo religioso das consciências regidas pelo pecado e pela salvação, em que os comportamentos se faziam públicos e as subjetividades inteiramente destituídas de certos requintes” (LOBO, 2008, p.101)

A Igreja Católica, ao longo dos anos, também produziu em suas práticas e em sua discursividade ações que se envolviam com a caridade e a benevolência. Entretanto, quanto às pessoas com deficiência, essa ação se desenvolveu de forma intensificada pela criação dos primeiros asilos e instituições no século XVIII. Nesse cenário podemos perceber que “as práticas de infanticídio vão cedendo lugar a outras formas de exclusão: abandono, ocultamento das crianças deficientes por parte dos pais, isolamento, rechaço e segregação social” (LUNARDI, 2003, p.72).

Assim, é para as formas de inclusão institucional que volto meu olhar na seção que segue.

4.2 INCLUSÃO COMO INSTITUCIONALIZAÇÃO

Os processos de institucionalização das pessoas com deficiência agregaram, em sua racionalidade, operadores que possibilitavam às famílias manter seus filhos “anormais” vivos, contudo distantes do convívio social. Nesse cenário, ainda permanece a ideia que reporta a anomalia aos castigos divinos ou às maldições, mas ao permitir a vida desses sujeitos passa-se a regulá-los dentro de outra perspectiva: a do fardo social. Nesse processo, os deficientes, estranhos, anormais aparecem como sujeitos que demandam atendimentos específicos. Não lhes é permitido estabelecer relações sociais ou trabalhistas, já que são tidos como sujeitos incapazes de realizar qualquer atividade que exija atenção, agilidade, cuidado ou destreza.

Na história que envolve a educação dos surdos, no campo da Educação Especial⁴⁵, encontramos experiências distintas, que variam conforme o contexto histórico e a configuração social de cada época. Segundo Lunardi:

A narrativa histórica da Educação Especial pode, então [...] ser tomada como referência para situarmos as relações entre os fatos crescentemente documentados de sua institucionalização e o quadro mais amplo de mudanças sociais e políticas e de transformações familiares, médicas e pedagógicas, associadas às novas formas de conceber os sujeitos ao longo dos três últimos séculos, especialmente. (2003, p. 67).

Os primeiros registros de atenção às pessoas com deficiência no Brasil remetem à época do Império, onde foram criadas as primeiras instituições de assistência aos cegos⁴⁶ e, posteriormente, aos surdos⁴⁷. Esse modelo de institucionalização permaneceu até meados da década de cinquenta do século XX. Nesse contexto, as famílias encaminhavam seus filhos deficientes aos espaços que se destinavam aos cuidados dessa parcela da população.

Nas décadas de sessenta e setenta do século XX, um movimento mundial, pautado na *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, introduziu o princípio de normalização das pessoas com necessidades educacionais especiais. Dessa maneira, entendeu-se que “as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade [...] pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras” (BRASIL, 2004c, p.12).

A partir dos anos oitenta do mesmo século, transformações significativas integram o campo educacional. O avanço técnico-científico principalmente

⁴⁵ Entendo que minha pesquisa não se encontra estritamente vinculada ao campo da Educação Especial, mas tomando por base que a Educação de Surdos historicamente esteve ligada às discussões desse campo, e ao se discutir, atualmente, a Educação de Surdos sob a égide da Política de Inclusão, ela – a Educação de Surdos – está ali inscrita. Poderia-se dizer, assim, que as Políticas de Inclusão recapturam a Educação de Surdos para o campo da Educação Especial.

⁴⁶ Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC).

⁴⁷ Instituto Nacional dos Surdos-mudos, em 1857, hoje Instituto Nacional de Surdos (INES).

atrelado ao campo eletrônico institui uma reconfiguração das relações sociais e culturais no cenário mundial. As pulverizações relacionais adentram em um processo global, onde as fronteiras se desmancham e as distâncias quase que deixam de existir.

É nesse cenário que os movimentos pela integração/inclusão adquirem um tom intensificador. Na década de noventa do século passado, principalmente a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1994), “com o objetivo de criar um novo modelo de desenvolvimento para combater a miséria, melhorar a distribuição de renda, assegurar a inserção da economia brasileira no mundo e, ainda, organizar o Estado” (RECH, 2010, p.102), são organizadas cinco metas de ação governamental: “emprego, educação, saúde, agricultura e segurança” (RECH, 2010, p.102). Por meio dessas ações, a educação é pensada como uma prerrogativa que deve ser garantida a todos os indivíduos em idade escolar, mas para isso, faz-se necessário realizar uma reforma educacional prevista em longo prazo.

No instante em que a prioridade da garantia de educação a todos entra na centralidade das discussões governamentais configura-se um cenário específico às práticas pedagógicas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, pois:

Passou, então, a ficar cada vez mais evidente que **a manutenção de segmentos populacionais em estado de segregação social**, ainda que em processo de atenção educacional ou terapêutica, **não condizia com o respeito aos seus direitos de acesso e participação** regular no espaço comum da vida em sociedade, como também **impedia a sociedade de aprender a administrar a convivência respeitosa e enriquecedora, com a diversidade de peculiaridades que a constituem** (BRASIL, 2004c, p.13).

A proposta de manutenção de segmentos populacionais em estado de segregação social compreendida como um processo que não condiz com os direitos de acesso e participação de cada sujeito, é entendida como um entrave para a inclusão escolar e social. Em termos sociais, a privação do convívio com a diversidade não permite que se possa aprender com aqueles entendidos como diferentes a partir de suas peculiaridades. Nesse contexto, passo a

discutir na seção que segue, a inclusão escolar como fator de enriquecimento social por meio do convívio com a diversidade.

4.3 INCLUSÃO COMO ENRIQUECIMENTO SOCIAL PELO CONVÍVIO COM A DIVERSIDADE

A ideia de construção de uma sociedade inclusiva passou, portanto, a pautar as discussões nacionais principalmente a partir da década de noventa do século XX. A constituição de espaços voltados a atender as variadas especificidades dos indivíduos, inclusive aqueles com necessidades educacionais especiais, esteve organizada em torno de um modelo denominado “Paradigma de Suportes”, paradigma que:

[...] associou a idéia da **diversidade** como fator de **enriquecimento social** e o respeito às necessidades de todos os cidadãos como pilar central de uma **nova prática social**: a construção de **espaços inclusivos em todas as instâncias da vida na sociedade**, de forma a **garantir o acesso imediato e favorecer a participação de todos nos equipamentos e espaços sociais**, independente das suas necessidades educacionais especiais, do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que estas apresentem (BRASIL, 2004c, p.14).

Nessa construção educacional com vistas à inclusão escolar se fazem presentes questões que vão além da prática pedagógica, pois se entende que:

A educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional (*Declaração de Jomtien*, 1990, p.03).

Nessa operacionalidade político-educacional, é possível perceber que o contexto educacional, em específico o contexto da Educação Especial, ao longo dos anos vem instituindo formas precisas de conduzir aos que nela estão inscritos, apagando tudo aquilo que é “específico” e transformando a diferença em algo que pode ser trabalhado em horários pré-estabelecidos no atendimento educacional especializado.

O cuidado com a direção desses sujeitos (surdos, cegos, com déficit intelectual, dificuldades de aprendizagem, entre outros) se processou de forma

individual pelo poder disciplinar⁴⁸ e, vem se produzindo de forma totalizante pela tecnologia moderna do governo. O pastor que zela pelo rebanho e por cada uma de suas ovelhas atende a uma operacionalidade individualizante. Nessa lógica cada ovelha deve estar sob os cuidados e a atenção zelosa de seu pastor.

Pelo poder disciplinar cada corpo é tomado em sua especificidade, ele incide diretamente sobre o sujeito demarcando-o no espaço e no tempo para torná-lo dócil e produtivo. Assim, na minúcia do detalhe individual cada corpo passa a ser governado para se tornar educável, pois se entende que:

“a educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” (BRASIL, 1961).

Ainda nessa mesma linha, observa-se que:

A educação especial se organizou tradicionalmente como atendimento educacional especializado substitutivo ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, terminologias e modalidades que levaram à criação de instituições especializadas, escolas especiais e classes especiais. Essa organização, fundamentada no conceito de normalidade/anormalidade, determina formas de atendimento clínico-terapêuticos fortemente ancorados nos testes psicométricos que, por meio de diagnósticos, definem as práticas escolares para os alunos com deficiência (BRASIL, 2008, p. 02)

No Brasil, a tônica dos debates sobre a inclusão escolar se consolida como pauta das políticas públicas atrelada ao cenário mundial do movimento *Todos pela Educação*⁴⁹. A inclusão passa a ser tomada como um processo que

⁴⁸ Segundo Lazarrato, a partir das discussões desenvolvidas por Foucault, “a disciplina é centrípeta, ela concentra, ela aprisiona [...] a disciplina reparte os elementos a partir de um código, de um modelo, de uma norma que determina o permitido e o proibido, o normal e o anormal” (2008, p.46-47).

⁴⁹ Esse movimento ocorreu a partir da década de 1990; em Jomtien, na Tailândia, promovido pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), aprovando a *Declaração Mundial sobre Educação Para Todos* (1991); Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a *Declaração de Salamanca* (1994) e o *Foro Mundial de Educação para Todos* (2000) em Dakar.

necessita ser promovido de forma urgente, concisa e permanente. Segundo Rech:

A partir de 1995, com as propostas do Governo FHC, uma série de programas e projetos sociais entram em cena e contribuem para a passagem entre o “movimento pela integração escolar” e o “movimento pela inclusão escolar”. Dentre os muitos projetos e programas [...] [a autora destaca]: o Projeto Nordeste, o Programa Dinheiro na Escola (PDDE), o Programa Comunidade Solidária, o Programa TV Escola e o Programa do Livro Didático (2010, p.120).

Nesse processo, a inclusão escolar parece se apresentar como a via pela qual a educação nacional deve estabelecer sua rota, pois para que a educação possa ser de “qualidade” todos devem ter acesso a ela. A partir dessa ideia, documentos são disseminados pelo MEC com vistas a deixar claro para a população que “a inclusão é tão agregadora que seus benefícios não são somente sentidos pelas pessoas que estão excluídas, mas, por toda a comunidade” (FARIAS, 2004, p.03). Isto posto, entende-se que:

A escola inclusiva é, aquela que garante a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades (BRASIL, 2004b, p.08).

Seguindo esse raciocínio sobre as estratégias para a inclusão escolar, Lockmann entende que:

[...] a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto... Incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim... governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão escolar (2010, p.64).

Quando olhamos para as práticas que se dirigem à inclusão escolar dos surdos, percebemos este processo sendo trabalhado a partir de:

“políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos” (BRASIL, 2008, p.01).

O processo da educação inclusiva vem estabelecendo suas bases dentro de uma conotação peculiar, qual seja, a efetivação de condições de acesso à educação de qualidade. A vitrine que compõe as políticas voltadas para a efetivação da inclusão escolar é composta pela garantia de condições de acesso. Outras demandas necessárias para o desenvolvimento e a aprendizagem de todos os alunos no espaço da escola comum – aspectos históricos e culturais, questões identitárias, condições de interação, participação, compreensão – ainda parecem estar destinadas ao empenho profissional de cada professor. Pelo imperativo da inclusão escolar, a garantia de condições de acesso se produz, quase que exaustivamente, pela distribuição de materiais e documentos que visam:

[...] divulgar os conceitos mais atuais e adequados às diretrizes mundiais de inclusão da pessoa com deficiência na área educacional. Apesar desta publicação ter o enfoque em crianças e adolescentes com deficiência – porque são as mais vulneráveis em razão da não-adaptação arquitetônica e pedagógica das escolas em geral –, **o que se defende é uma educação ministrada com a preocupação de acolher a TODAS as pessoas** (BRASIL, 2004a, p.05).

Ora, para que a população possa efetivamente ser governada no rol de uma política inclusiva, são elencadas algumas estratégias com vistas à garantia desse processo. Um primeiro e importante passo na promoção da inclusão escolar institui-se quando esses sujeitos (com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento ou com altas habilidades/superdotação) são reconhecidos como tendo direito a educação escolar de qualidade em escolas comuns. A efetivação de uma política educacional que garanta espaços inclusivos para a educação dessa parcela populacional constitui uma primeira movimentação em torno da inclusão educacional. Passa-se a admitir assim, que esse grupo, mesmo em suas peculiaridades:

“deve, no que fôr possível, **enquadrar-se no sistema geral de educação**” (BRASIL, 1961).

A partir dessa proposta, em um segundo aspecto, são pensadas políticas e estratégias que se voltam para as especificidades de cada indivíduo ou grupo. Para regular e gerir uma multiplicidade de indivíduos somos convocados a olhar para as massas em suas peculiaridades, em suas minúcias, pois é na especificidade que se concretizam práticas que atingem a demanda populacional em seus variados processos próprios da vida. Assim, para que se possa estabelecer uma proposta educacional inclusiva pautada no pilar da igualdade que estrutura a sociedade democrática e justa, entende-se que:

Para que a igualdade seja real, ela tem que ser relativa. Isto significa que **as pessoas são diferentes, têm necessidades diversas e o cumprimento da lei exige que a elas sejam garantidas as condições apropriadas de atendimento às peculiaridades individuais, de forma que todos possam usufruir as oportunidades existentes.** Há que se enfatizar aqui, que tratamento diferenciado não se refere à instituição de privilégios, e sim, **a disponibilização das condições exigidas, na garantia da igualdade** (BRASIL, 2004c, p.09).

Um terceiro aspecto de visibilidade no viés da inclusão escolar com vistas ao gradual e efetivo governo da população encontra-se na mobilização social que ela impõe. Para que tal processo se efetive e possa estar presente em todo contexto, é necessário:

contar com a participação consciente e responsável de todos os atores que permeiam o cenário educacional: gestores, professores, familiares e membros da comunidade na qual cada aluno vive (BRASIL, 2004b, p.09).

Pela operacionalização desses processos – o direito à educação de qualidade, políticas voltadas para a especificidade dos sujeitos e a mobilização social – é que se empreende a proposta de educação inclusiva. Na junção dessa tríade articulam-se diferentes facetas (educação de qualidade, especificidades e mobilização social) do mecanismo gerenciador/controlador dos processos educacionais, sociais, culturais, políticos e econômicos contemporâneos.

O investimento que se efetiva na promoção de uma sociedade democrática e igualitária reflete diretamente nas estratégias de administração da população em seus diferentes grupos. Daí decorrem práticas que solicitam que se volte a atenção aos sujeitos com necessidades educacionais especiais para que a eles seja garantido efetivamente o acesso e a permanência na escola comum e, além disso, a garantia de seu fluxo no espaço escolar. Para isso, uma movimentação relevante se depreende no entorno do reconhecimento, difusão e valorização da diversidade humana. Assim:

O **Ministério da Educação**, compromissado com a garantia do acesso e permanência de todas as crianças na escola, **tem como meta a efetivação de uma política nacional de educação inclusiva** fundamentada na idéia de uma **sociedade que reconhece e valoriza a diversidade** (BRASIL, 2004a, p.03).

A promoção de uma educação inclusiva, pautada na diversidade humana se constitui a partir de um projeto que envolve uma reflexão ampla do papel que a Educação desempenha no contexto social. Ora, para que isso possa se concretizar é necessário que todos estejam envolvidos nessa reflexão que demanda questões;

[...] sobre a escola, sobre a comunidade da qual se originam seus alunos, sobre as necessidades dessa comunidade, sobre os objetivos a serem alcançados por meio da ação educacional, [assim] **a escola passa a ser sentida como ela realmente é: de todos e para todos** (BRASIL, 2004b, p.11).

No governo da população todos estão convocados a participar e regular a participação de todos e para que esse movimento possa alcançar seus objetivos nada parece poder escapar a ninguém. Na face educacional contemporânea, a orientação das práticas e políticas educacionais se volta para uma gestão da disponibilização dos corpos individuais dentro de um panorama político-econômico que solicita a participação de todos em um mesmo espaço. Este espaço em que todos devem ser dispostos é o cenário da escola comum. Ela (a escola) tem como papel preponderante preparar sua demanda humana de alunos para o mercado de produção, de consumo e de concorrência.

No que confere, em específico, à inclusão dos sujeitos surdos na escola comum é possível visualizar um organograma funcionando em prol desse movimento. Esse organograma se constitui pela mobilização da comunidade surda para a oficialização da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. No ano de 1999, quando os surdos se mobilizaram pelo “reconhecimento da língua de sinais como língua da educação do Surdo em todas as escolas e classes especiais de surdos” (FENEIS, 1999⁵⁰, p.01), a discussão da oficialização linguística girava em torno de “iniciativas visando impedir preconceitos contra os surdos” (FENEIS, 1999, p.01). Essa movimentação estava articulada na compreensão da surdez como traço cultural, não como deficiência⁵¹.

Pode-se dizer que essa discussão teve um papel relevante na oficialização da língua de sinais no cenário nacional pela lei nº10436 de 24 de Abril de 2002 e sua posterior regulamentação pelo decreto Nº 5626 de 22 de Dezembro de 2005. Pela oficialização da LIBRAS, passa-se a entender que:

As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis (BRASIL, 2005a).

Na transversalidade do processo linguístico, os sujeitos surdos entendem que é necessário “levar ao conhecimento das escolas os direitos dos surdos. Promover a conscientização sobre questões referentes dos surdos” (FENEIS, 1999, p.01), pois não basta somente conhecer a língua. É preponderante que:

⁵⁰ Esse documento “se tornou referência para a discussão de políticas educacionais para surdos no Brasil e embasou a discussão de projetos políticos pedagógicos de várias escolas de surdos no país” (THOMA; KLEIN, 2010, p.111-112).

⁵¹ Para maiores informações ver SKLIAR (2001); LOPES (2007); THOMA; KRAEMER (2009) entre outros.

a aquisição da identidade surda seja considerada de máxima importância, [...] e sejam introduzidas palestras sobre a cultura surda nas escolas com classe especial para surdos (FENEIS, 1999, p.03).

Ao se operar um movimento com vistas a tornar visíveis os artefatos culturais, linguísticos e identitários dos sujeitos surdos no campo educacional, no mercado de trabalho e na sociedade como um todo são estabelecidas aberturas para a produção de uma série de saberes sobre esses sujeitos. Estes saberes (da medicina, das áreas “Psi”, da economia, da antropologia, entre outros) operam a partir de uma lógica que visa ao enquadramento dos sujeitos surdos dentro de um leque enunciativo. Assim, considera-se:

[...] **pessoa surda** aquela que, por ter perda auditiva, **compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais**, manifestando sua cultura principalmente pelo **uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras** (BRASIL, 2005a).

Nessa linha, os sujeitos surdos aparecem nomeados de maneira diferente dos deficientes auditivos, pois estes apresentam:

[...] **perda bilateral, parcial ou total**, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, auferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1000Hz, 2000Hz e 3000Hz (BRASIL, 2005a).

Na organização dos saberes produzidos em relação aos sujeitos surdos, visualizamos a participação do campo médico diferenciando, organizando, categorizando, enquadrando os sujeitos surdos e os deficientes auditivos dentro de uma lógica de produtividade. Por meio do enquadramento dos surdos e dos deficientes auditivos no engenho produtivo de nossa sociedade capitalista se constituem discursos que demarcam e delimitam condições de possibilidade políticas, culturais, sociais, linguísticas, identitárias, entre outras, para que todos possam competir dentro de uma lógica que visa a movimentação gradativa de fluxos. Assim, no espaço escolar, deve-se possibilitar a circulação de todos os sujeitos fazendo com que nele desejem permanecer pelo maior tempo possível.

Na diferenciação dos graus de perda auditiva em relação aos sujeitos surdos e ouvintes entra em jogo um “processo de comparabilidade, permitindo estabelecer semelhanças e diferenças, identificando zonas ou grupos de risco, aproximando-os ou afastando-os da média considerada normal, enfim, posicionando-os como normais ou anormais” (LOCKMANN, 2010, p.65).

A norma, em sua abrangência, abarca todos os indivíduos, sejam eles normais ou anormais. Para a norma, nada nem ninguém pode escapar de sua territorialidade: todos – os deficientes, anormais, pobres e desprovidos estão sob o seu leque distributivo.

A norma captura para seu espaço todos aqueles que dela buscam desviar-se, pois pela norma esses sujeitos passam a ser conhecidos, administrados, controlados, governados. Nessa linha, segundo Veiga-Neto:

[...] a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu. Dessa forma, também o anormal está na norma, está sob a norma, ao seu abrigo. O anormal é mais um caso, sempre previsto pela norma. Ainda que o anormal se oponha ao normal, ambos estão na norma. É também isso que faz dela um operador tão central para o governo dos outros; ninguém escapa dela (2001, p.115-116).

Foucault, em suas discussões, entende que a norma se apresenta em sua funcionalidade operando de formas distintas nos mecanismos disciplinares e nos mecanismos de seguridade⁵². Os processos de normalização da sociedade disciplinar organizam-se primeiramente em torno de um modelo considerado “perfeito”, ótimo. Esse modelo padrão é obtido por meio de certo resultado, para “em seguida, procurar tornar as pessoas, os gestos, os atos, conformes a esse modelo, sendo normal, precisamente quem é capaz de se conformar a essa norma e o anormal quem não é capaz” (FOUCAULT, 2008b, p.75).

⁵² Apesar de estar ciente que “segurança” é o termo utilizado na tradução para o português dos cursos *Segurança, Território, População* (2008b) e *Nascimento da Biopolítica* (2008a), por “seguridade” entendo a organização/operacionalização de mecanismos de segurança para o Estado, pois o termo “seguridade” sugere um sentido de ação mais amplo que o termo “segurança”.

Diante disso, nos processos de normalização disciplinar a norma age como fator central, visto que é por meio dela que se estabelece o que é normal e o que é anormal. A normalização disciplinar busca classificar “os elementos encontrados em função de objetivos determinados. Estabelece a sequência ou coordenações ótimas [...] e a partir daí estabelece a demarcação entre os que serão considerados inaptos, incapazes e outros” (FOUCAULT, 2008b, p.75). Assim, Foucault entende que estamos diante mais de uma “normação” que propriamente de uma normalização.

Nos dispositivos de seguridade a identificação do normal e do anormal precede a norma, já que ela se deduz daquilo que é tido como normal. Nas diferentes distribuições das curvas de normalidade, a normalização se efetivará pela aproximação das curvas mais desviantes, ou seja, a norma, neste caso, não é fixa, pois se encontra atrelada às variantes que compõem os grupos. A norma “é uma invenção construída com base nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, entre suas formas de aprender, de se comportar e de se desenvolver” (LOCKMANN, 2010, p.66).

A normalização na sociedade de segurança não parte de uma norma pré-estabelecida que é tida como padrão, mas de saberes científicos que são extraídos de especialistas. A norma da segurança é tornada flexível, pois funciona como um gradiente que se multiplica e tende a multiplicar os anormais. Ela – a norma da segurança – cria múltiplos espaços normativos fazendo com que seja difícil distinguir quem é o anormal. Assim, a norma é estabelecida através de médias, fazendo com que sua validade seja instável e conseqüentemente, produzindo a normalização como um processo.

Nos processos de normalização operados pela sociedade de segurança a norma atua como modelo para as atitudes da população. Com isso, a intencionalidade está em “fazer com que o indivíduo seja normalizado através da naturalização da sua presença e se enquadre em uma das distribuições permitida pela curva da normalidade” (RECH, 2010, p.74). Dito de outra forma, os sujeitos desviantes e/ou anormais devem ser dispostos dentro dessa curva para que se tornem visíveis e reconhecíveis socialmente. É pela sua

visibilidade que os indivíduos passam a ser conduzidos para a promoção de uma sociedade de segurança normalizadora. Para Foucault:

A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação. Dizer que o poder, no século XIX, tomou posse da vida, dizer pelo menos que o poder, no século XIX, incumbiu-se da vida, é dizer que ele conseguiu cobrir toda a superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplina, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação, de outra (2005c, p.302).

Fazer com que aqueles estranhos, anormais, sujeitos a corrigir participem de uma curva de normalidade permitida é a estratégia adotada pela sociedade de segurança, a partir do século XVIII, para minimizar os riscos sociais. Nesse contexto, Foucault apresenta três exemplos distintos de tecnologias de poder que operam ao longo dos anos, nas sociedades ocidentais: o Sistema Legal, os mecanismos disciplinares e os dispositivos de segurança.

Com diferentes ênfases, essas tecnologias de poder não substituem uma a outra, mas se complementam e participam da organização da sociedade até os nossos dias. Foucault, ao tratar da soberania, da disciplina e da segurança, faz uso de três exemplos de doenças: a lepra, a peste e a varíola, para mostrar como cada uma coloca em operação distintos mecanismos de poder.

Na Idade Média, pelo Sistema Legal, os leprosos eram excluídos do convívio social. Pode-se dizer que a configuração das relações entre os indivíduos era estabelecida quase que a partir de uma ordem binária, ou seja, leprosos e não leprosos. Todo um aparato jurídico, legal e regulamentar organizava essa exclusão dos leprosos. Esse movimento, pautado no exílio, na rejeição tomava por base a ideia de uma sociedade pura. Foucault entende que “a exclusão da lepra era uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não-contato entre um indivíduo (ou um grupo de indivíduos) e outro” (2001, p.54).

A prática de exclusão dos leprosos foi sendo estendida “aos loucos, criminosos, pobres e até mesmo aos deficientes” (LUNARDI, 2003, p.137)

como uma forma de tornar essa sociedade cada vez mais pura e livre dos “males humanos”. No final da Idade Média, século XVI e XVII, outro modelo, maior e mais estratificado entra em ação: o poder disciplinar, que atua sobre a peste. O poder disciplinar não substitui o poder legal da soberania, mas acentua sua prática sobre um redimensionamento da cidade, indicando aquilo que os indivíduos podiam ou não fazer.

Em oposição à lepra, que exigia a exclusão, a peste buscava aproximar os indivíduos, acentuando uma prática minuciosa de observação e gestão de um contingente de indivíduos pestilentos através de diferentes mecanismos disciplinares. No caso da peste, “não se trata de expulsar, trata-se ao contrário de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão” (FOUCAULT, 2001, p.57). Na operação que se desenvolve sobre a peste, o poder disciplinar atua de forma positiva, pois permite medir, controlar e estabelecer um esquadramento específico classificando os sujeitos em saudáveis/doentes, normais/anormais.

Na operação do poder disciplinar a vigilância permanente sobre a cidade e cada morador assume o papel de gerir os riscos⁵³ decorridos da peste. Para isso, é organizado um aparato policial-sanitário no entorno da cidade, as regiões que imprimem riscos de contágio são delimitadas, são criados postos de vigilância, a cidade é dividida em quarteirões que são corriqueiramente inspecionados, ruas, casas, indivíduos, tudo é controlado nos mínimos detalhes. Segundo Lockmann, “trata-se de incluir para distribuir, para instituir uma rede de olhares, um mecanismo de visibilidade geral, controlando cada um individualmente” (2010, p.37). Diante disso, percebe-se que a lepra está organizada dentro de um processo de exclusão enquanto que a peste atua pela inclusão esquadrihada dos sujeitos.

Foucault, atento a essas duas tecnologias de poder que operam sobre a vida dos indivíduos, passa a tecer suas análises, no curso *Segurança*,

⁵³ Para Ewald (1993) o risco não pode ser empregado como sinônimo de perigo, já que, nas sociedades Modernas, o risco é uma medida calculável e possibilita uma determinada previsibilidade em relação a fenômenos que acometem a determinada população. Enquanto que o perigo se instaura para qualquer indivíduo.

Território, População (2008a), ao exemplo da varíola e das práticas de inoculação desenvolvidas no século XVIII nas sociedades ocidentais. Como a varíola teve uma proliferação significativa, causando altos índices de mortalidade, tornou-se necessário desenvolver técnicas de inoculação e, posterior vacinação⁵⁴ com vistas à diminuição da incidência dessa doença e dos índices obituários. Por meio dessa prática, os mecanismos de segurança passam a se interligar aos processos naturais, aos elementos da realidade de uma população, ou seja, esses mecanismos tendem a:

[...] fazer surgir certo nível em que a ação dos que governam [seja] necessária e suficiente. Esse nível de pertinência para a ação de um governo não é a totalidade efetiva e ponto por ponto dos súditos, é a população com seus fenômenos e seus processos próprios (FOUCAULT, 2008b, p.86).

Pode-se entender, portanto, que nessa maneira de agir, voltada às questões que abrangem a totalidade dos indivíduos, a população está inserida no interior de uma racionalidade política que visa regular os riscos sociais. Pela população que “é um novo corpo: corpo múltiplo, corpo de inúmeras cabeças, se não infinito pelo menos necessariamente numerável” (FOUCAULT, 2005, p.292) entrecruzam-se variadas questões. Dentre essas questões estão as de ordem política, científica e biológica, que visam, nessa sociedade de seguridade, garantir a vida dos sujeitos.

Todo aparato de regulação, na sociedade de seguridade, posto em funcionamento pelo biopoder⁵⁵, que aparece na segunda metade do século XVIII, acaba por inverter a lógica da soberania. Na organização das sociedades soberanas a política desenvolvida pelo soberano está pautada na morte, ou seja, “a soberania fazia morrer e deixava viver” (FOUCAULT, 2005c, p.294). Já nessa sociedade de segurança, a vida é a tônica desse poder em operação sobre o coletivo, ou seja, “trata-se de um conjunto de processos como a

⁵⁴ A partir de 1800.

⁵⁵ Segundo Candiotto, “Foucault faz a genealogia de outra tecnologia de poder que se ocupa em regular e gerir a multiplicidade dos homens, mas com uma ligeira diferença. Essa multiplicidade é pensada em termos de ‘massa global afetada por processos de conjunto que são próprios da vida’. Essa tecnologia gira em torno de processos vitais que incidem sobre o ser humano como espécie [e] Foucault a nomeia de biopoder” (2010, p.02).

proporção de nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos [...] os primeiros alvos de controle dessa biopolítica” (FOUCAULT, 2005c, p.290).

O biopoder, ao desdobrar-se do poder disciplinar, pode ser entendido como “uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva” (FOUCAULT, 2005c, p.297). Assim, fazendo uso das tecnologias do poder disciplinar, o biopoder atua olhando para o corpo-espécie em que “os corpos são recolocados nos processos biológicos de conjunto” (FOUCAULT, 2005c, p.297).

O poder que se estabelece no intuito de contribuir no governo da população volta-se em específico para a vida dos indivíduos e as questões que a cercam. Em relação ao biopoder, Lazzarato destaca que esse:

[...] é uma modalidade de ação que, como as disciplinas, é endereçada a uma multiplicidade qualquer. As técnicas disciplinares transformam os corpos, ao passo que as tecnologias biopolíticas se dirigem a uma multiplicidade enquanto massa global, investida de processos coletivos específicos da vida, como o nascimento, a morte, a produção, a doença (2006, p.73-74).

No biopoder os indivíduos estão posicionados no interior de processos biológicos que encerram o coletivo. Esse poder está voltado às questões que envolvem a fecundidade humana, a localização e predomínio de doenças e a constituição espacial e geográfica dos territórios. Assim, entende-se que “o biopoder tem como objetivo a gestão da vida, mas no sentido de que visa a reproduzir as condições de existência de uma população” (LAZZARATO, 2006, p.74).

O Estado, portanto, volta-se para uma prática de governo que se estabelece sobre um panorama populacional, sem deixar com isso de atingir a especificidade de cada indivíduo. O que entra em jogo nesse contexto é a necessidade de se efetivar um governo que abarque simultaneamente o micro e o macro a partir de uma política de economia máxima. Com isso, a organização das práticas de governo se efetiva pelo problema da

utilidade, onde questões como “é útil?”, “para que é útil?” entram na lógica do jogo.

Essa regulação colocada em funcionamento pelo biopoder é a peça central do desenvolvimento da economia capitalista no Ocidente. Com relação a essa perspectiva Xavier destaca que:

A população passa a ser regulada por meio das taxas de natalidade, de mortalidade, de fecundidade, de estatísticas variadas. Analogicamente, a população passa a ser o novo corpo soberano que deve ser defendido a qualquer custo. A população, de certa forma, é o novo soberano em evidência. Torna-se um contexto biopolítico imprescindível defender a população numa estreita relação com a produção. As estratégias do biopoder protegem a população, pois esta é o protagonista da produção e do consumo num universo capitalista (2006, p.23).

A gestão da população em consonância com os processos de produção e de consumo organiza-se, no sistema capitalista, a partir de uma lógica que se volta ao governo dos sujeitos. Essa prática de governo, na inclusão escolar, se efetiva quando se elaboram políticas educacionais a partir das quais:

[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras. (BRASIL, 2006, p.09).

Acolher esse contingente de indivíduos requer da escola a efetivação de estratégias que garantam a aprendizagem e a participação de todos dentro de um sistema de ensino de qualidade.

Um Estado neoliberal organiza sua lógica de mercado através da linha mestra assumida pelo consumo. Assim, as políticas que mobilizam o Estado, dentre elas as de assistência e de previdência social, são estratégias produtivas para que a rede de consumo seja consolidada. Dito de outra forma:

Para o Estado a ideia se resume em: garantir ações assistencialistas por meio de programas e projetos governamentais, a fim de possibilitar que as pessoas – da esfera mais baixa da sociedade – possam, o mais rapidamente possível, deixar a assistência e configurarem o espaço da previdência, para melhor contribuírem com o Estado (RECH, 2010, p.79).

Nesse processo, o Estado é tomado como o provedor das condições de participação no consumo. Através da efetivação de projetos que englobam parcelas populacionais pertencentes a esferas econômicas com índices de renda per capita baixos⁵⁶, todos passam a adentrar na rede de consumo. No campo educacional a lógica de um Estado (neo)liberal é organizada em diferentes esferas, dentre elas, a inclusão de todos os alunos na escola comum e a formação continuada dos professores. A educação, nesse contexto, passa a ser pensada como um investimento do sujeito na promoção do empresariamento de si. Essas questões – da inclusão de todos os alunos na escola comum, da formação continuada dos professores, da educação como investimento e do empresariamento de si – serão desenvolvidas no capítulo cinco a seguir.

⁵⁶ A exemplo de programas como “Minha Casa Minha Vida”, “Bolsa-Família”, “Seguro-Desemprego”, “Fome Zero”, “Pró-Jovem”, entre outros. Programas esses que foram implementados e/ou ampliados a partir de meados da década de noventa do século XX.

5 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNO DOS SUJEITOS SURDOS NO CAMPO EDUCACIONAL CONTEMPORÂNEO: RETRATOS DE UMA RACIONALIDADE NEOLIBERAL

Art. 22. “**As instituições federais de ensino** responsáveis pela educação básica devem **garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva**, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, **com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa**” (BRASIL, 2005a).

“Assegurar a toda criança surda o direito de aprender línguas de sinais e também português e outras línguas.

Assegurar às crianças, adolescentes e adultos surdos, **educação em todos os níveis, como pressuposto a uma capacitação profissional**” (FENEIS, 1999).

“[...] o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2001)

Como tenho dito desde o início, entendo a inclusão escolar dos sujeitos surdos como uma estratégia de governo em uma racionalidade

econômica (neo)liberal. Inscrevo minha pesquisa na superfície⁵⁷ daquilo que está exposto nos documentos que tratam da inclusão de surdos entendendo que os materiais produzidos em prol da inclusão escolar pelo MEC na última década estão impregnados por uma lógica econômica que proclama a participação de todos no jogo do mercado.

As tramas que compõem o cenário da educação contemporânea encontram-se alinhadas a projetos que englobam o amplo contexto social. Dentre esses projetos vem sendo operado o governo das condutas dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. Santos, ao olhar para a complexa cena escolar moderna, destaca que:

A escola guarda relações de imanência com a sociedade. Para tornar possível o governo da população, são necessários sujeitos que saibam e se deixem governar. Alcançar a perfeição, regulando sua conduta (sujeição dos corpos e mentes), disciplinando, subjetivando, é a tarefa atribuída principalmente à escola moderna. Assim, é preciso admitir que o que está no centro da concepção moderna de educação escolarizada não são apenas os ideais iluministas, mas também o “preço a pagar” por tentar alcançar tais ideais (2010, p.74).

Tem-se, diante disso, o resultado de um longo processo histórico que coloca a escola moderna como “o lugar privilegiado, exclusivo e legitimado de saber. Um lugar onde o projeto de educar os sujeitos tirando-os de seu estado selvagem acontece através da escolarização” (ACORSI, 2010, p.96). Por meio do esquadramento que a escola moderna coloca em prática, assegura-se um processo que disciplina, torna dócil e produtivo o corpo de cada aluno. É nessa produção dos corpos que se alicerça a sociedade de seguridade.

Assim, para que o governo da população se efetive na sociedade de seguridade, a escola comum é convocada a trazer para o seu espaço de atuação todos aqueles que ainda estão fora de sua abrangência. Ao olhar para as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão na escola comum, volto minha atenção os processos de condução dos surdos com vistas à constituição de condutas participativas. Esse debate, portanto, será desenvolvido na seção que segue.

⁵⁷ Compartilho com Said (1990, p.32) a ideia de realizar uma “análise da superfície dos textos, [na] sua exterioridade com relação ao que descrevem”.

5.1 DAS ESTRATÉGIAS DE ACESSIBILIDADE PARA A CONSTITUIÇÃO DE CONDUTAS SURDAS PARTICIPATIVAS

A inclusão escolar da diversidade humana tida como “o grande avanço da década” é a questão que se encontra na centralidade do projeto educacional contemporâneo. Conduzir a conduta dos sujeitos surdos nessa lógica (inclusiva) perpassa pela necessidade de se entender a inclusão escolar como uma “diretriz constitucional” que trabalha para que todos se tornem sujeitos cientes e comprometidos em suas responsabilidades e atribuições perante uma política econômica produtiva.

Outro aspecto relevante para que a inclusão escolar se constitua como uma diretriz constitucional encontra-se na “flexibilidade e [na] diversidade”, visto que “o espectro das necessidades especiais é variado” (BRASIL, 2001). Assim, para promover um processo educacional inclusivo e que possa abarcar às especificidades de todos, é necessário que os sujeitos adentrem nesse contexto de forma precoce, pois:

Quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decorrer dos anos, produzindo efeitos mais profundos sobre o desenvolvimento das crianças. Por isso, **o atendimento deve começar precocemente**, inclusive como **forma preventiva** (BRASIL, 2001).

No investimento sobre os corpos, quanto mais cedo se der a intervenção educacional, mais eficaz ela se tornará no decurso dos próximos anos. É possível entender a partir dessa produção dos sujeitos infantis, que quanto mais precocemente o Estado agir sobre cada corpo, maior será o desenvolvimento do sujeito e em contrapartida, da sociedade em geral. Essa intervenção precoce deve de dar pela educação. É investindo na formação de cada indivíduo, mesmo que de forma preventiva naqueles considerados com necessidades educacionais especiais, que se poderá almejar um país desenvolvido com sujeitos autogestores de suas vidas.

Por meio dessa operacionalidade, alianças produtivas devem ser organizadas, ou seja, não basta atribuir o papel de intervenção educacional

precoce somente ao sistema educacional. Setores como assistência social, medicina e psicologia entrelaçam sua atividade ao campo educacional em vista de objetivos que visam o desenvolvimento sócio-educacional, econômico, tecnológico e político do país. Saberes de diferentes áreas operam em parceria para garantir efeitos mais profundos no desenvolvimento das crianças e permitir com isso o grande avanço pretendido para a década (2001-2010), qual seja: a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana. Dessa forma entende-se que:

Os convênios com a área da saúde são extremamente importantes para que o diagnóstico da deficiência auditiva seja feito o mais cedo possível. Assim, **desde o seu atendimento em berçário, o bebê surdo ou com deficiência auditiva deve receber estímulos visuais**, que são a própria introdução ao aprendizado da Libras, bem como encaminhamento a serviços de fonoaudiologia, que lhe possibilitem aprender a falar (BRASIL, 2004a, p.24).

É preponderante que as escolas estabeleçam convênios com a área da saúde buscando efetivar os encaminhamentos necessários para o amplo desenvolvimento dos sujeitos surdos e/ou deficientes auditivos. A aliança que se produz entre a escola e a área da saúde visa garantir o efetivo desenvolvimento do sujeito surdo tanto no campo educacional quanto social. É pela intervenção precoce, a partir de diferentes áreas do conhecimento, que se poderá constituir sujeitos surdos cada vez mais autônomos e autogestores de suas vidas, sujeitos preparados para competir no jogo proposto pelo mercado. Dessa forma:

Caso exista um aluno com deficiência auditiva ou surdo matriculado numa escola de ensino regular, ainda que particular, esta deve promover as adequações necessárias e contar com os serviços de um intérprete de língua de sinais, de professor de Português como segunda língua desses alunos e de outros profissionais da área da saúde (fonoaudiólogos, por exemplo), assim como pessoal voluntário ou pertencente a entidades especializadas conveniadas com as redes de Ensino Regular. **Se for uma escola pública, é preciso solicitar material e pessoal às Secretarias de Educação municipais e estaduais, as quais terão de providenciá-los com urgência, ainda que através de convênios, parcerias etc.** (BRASIL, 2004a, p.23-24)

Assim, no que tange a educação de surdos, todas as instituições educacionais em todos os níveis devem obrigatoriamente garantir e efetivar o

acesso e a permanência dos alunos surdos. Entretanto, percebe-se que acesso e a permanência desses alunos no espaço da escola comum ainda encontram-se na ordem da disponibilidade de escolas e classes de educação bilíngue com profissionais preparados para a singularidade linguística dos surdos. Nesse sentido, o investimento se dará, além da intervenção precoce, pela organização de espaços e profissionais adequados às necessidades linguísticas dos surdos. Mas para o efetivo e gradual governo da população surda, é necessário colocar em funcionamento uma ampla gama de recursos, por isso:

[...] mais do que a utilização de uma língua, **os alunos com surdez precisam de ambientes educacionais estimuladores, que desafiem o pensamento, explorem suas capacidades em todos os sentidos** (BRASIL, 2007, p.14).

Nesse processo, o investimento produzido está voltado ao conjunto global de meios e recursos que envolvem a educação de surdos, no qual:

todos os agentes institucionais percebam-se como gestores e técnicos da educação inclusiva (BRASIL, 2005b, p.22).

Sob o paradigma da inclusão, a organização de ambientes educacionais estimuladores para o aprendizado dos surdos é um recurso que deve ser organizado pelos agentes educacionais. Os gestores, técnicos e demais profissionais do espaço escolar são convocados a desafiar e explorar todos os sentidos e capacidades dos alunos surdos em vista da inclusão. Incluir a todos demanda múltiplas estratégias de organização do espaço de aprendizagem, possibilitando que este espaço seja produtivo em estímulos visuais. Além disso, é preciso que os profissionais da educação estejam atentos ao tempo que cada aluno requer para compreender o conteúdo ministrado. Assim:

a escola que pretende ser inclusiva deve se planejar para gradativamente implementar as adequações necessárias, **para garantir o acesso de alunos com necessidades educacionais especiais à aprendizagem e ao conhecimento** (BRASIL, 2004b, p.23).

E para que esse processo inclusivo possa ser efetivado junto aos sujeitos surdos é necessário prover “a disponibilidade de professor ou instrutor

da língua de sinais, para o ensino dos alunos surdos” (BRASIL, 2004b, p.23), bem como “disponibilidade de equipamentos de informática e de softwares educacionais, para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral” (BRASIL, 2004b, p.23) e, ainda, “disponibilidade de outros recursos didáticos para o ensino de alunos com dificuldade de comunicação oral (Dicionário da Língua Brasileira de Sinais – LBS e outros)” (BRASIL, 2004b, p.23).

A partir dessa demanda operacional, percebe-se a inclusão escolar dos surdos sendo produzida dentro de um princípio de mercado, no qual são organizadas, produzidas e difundidas formas de vida autogestoras das habilidades e competências cognitivas. Nessa organização, regulações voltadas à efetivação da inclusão “são instituídas não só com a finalidade de posicionar os sujeitos dentro de uma rede de saberes, mas também criar o interesse de cada um para que se mantenha presente em redes sociais e de mercado” (LOPES, 2009a, p.155).

A condução das condutas humanas, para adentrar e participar do jogo econômico (neo)liberal, é orientada por pelo menos duas regras: “manter-se sempre em atividade” e garantir a inclusão de todos, “mas em diferentes níveis de participação” (LOPES, 2009a, p.155). Para que a perspectiva de mercado se faça cada vez mais presente na vida de cada indivíduo o Estado se alinha a essa ordem mercadológica. Assim, para garantir a participação de todos, ou da grande maioria possível, é colocada em prática a “tarefa de educar a população para que ela viva em condições de sustentabilidade, de empresariamento, de autocontrole, etc.” (LOPES, 2009a, p.155).

Seguindo essa linha de pensamento, no intuito de que todos sejam incluídos, faz-se necessário que as políticas educacionais se voltem para a parcela de indivíduos que imprimem riscos e que geram altos custos sociais para o Estado. Mesmo em suas variadas especificidades, todos devem adentrar no jogo e desejar nele permanecer, participando de processos de formação permanentes. Nesse sentido, Traversini e Bello destacam que:

A prática da gestão do risco [...] que incita o indivíduo a autogerir sua vida e a manter sua comunidade auto-sustentável, emerge de uma racionalidade política contemporânea, caracterizada como neoliberal.

Tal racionalidade objetiva conduzir as condutas individuais e coletivas, administrando-as de modo a responsabilizar cada um pelo seu destino e otimizar os índices de saúde, de educação e de desenvolvimento do país com vistas a diminuir a dependência do Estado e também figurar no topo dos rankings internacionais (2009, p.143).

Na educação inclusiva estão imbricadas diferentes questões que visam efetivar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os alunos. Dentre algumas dessas questões destaco o Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores, a participação familiar e da comunidade e a produção de políticas públicas de acessibilidade. Assim, para que sejam disponibilizadas respostas concernentes às necessidades educacionais especiais, as escolas comuns devem garantir:

transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior; atendimento educacional especializado; continuidade da escolarização nos níveis mais elevados do ensino; **formação de professores** para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação **para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade; acessibilidade** urbanística, arquitetônica, nos mobiliários e equipamentos, nos transportes, na comunicação e **informação e articulação intersetorial** na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008, p.08).

Nessa ordem, que convoca a participação de toda a sociedade, entende-se que a transversalidade da educação especial pelo atendimento educacional especializado, desde a educação infantil até a educação superior, possibilita que a inclusão do aluno surdo possa acontecer em todos os níveis de ensino. Nas estratégias de governo dos surdos na e para a inclusão escolar torna-se necessário dispor de artefatos, de mecanismos, de meios para que se possa conduzir esses sujeitos desde a mais tenra idade a um fim conveniente: o da produtividade. Assim, a definição da educação especial como uma modalidade transversal à escola comum permite que a relação entre o acesso e a permanência possa se efetivar gradativamente.

[...] a Educação Especial perpassa os diversos níveis de escolarização, mas ela não constitui um sistema paralelo de ensino, com seus níveis e etapas próprias. A Educação Especial é um instrumento, um complemento que deve estar sempre presente na Educação Básica e Superior para os alunos com deficiência que dela necessitarem.

Uma instituição especializada ou escola especial são assim reconhecidas justamente pelo tipo de atendimento que oferecem, ou seja, atendimento educacional especializado. Sendo assim, suas escolas não podem substituir, mas complementar as escolas comuns em todos os seus níveis de ensino (BRASIL, 2004a, p.14).

O desenvolvimento de todos os alunos deve, preferencialmente, ocorrer dentro da sala de aula da escola comum. Entretanto, quando existir a necessidade de um acompanhamento diferenciado e/ou especializado, este passa a ser ofertado pelas instituições especializadas ou nas salas multifuncionais, como um processo de ensino complementar àquele oferecido na escola comum. Diante dessa reconfiguração, passa-se a entender a educação especial como um instrumento de apoio para os alunos que dela necessitem em seu percurso educacional. Desse modo, considera-se ser preponderante garantir que a inclusão de todos os alunos, dentre eles os surdos, possa se efetivar desde os primeiros anos de escolarização. Dito de outra forma:

A inclusão do aluno com surdez deve acontecer desde a educação infantil até a educação superior, garantindo-lhe, desde cedo, utilizar os recursos de que necessita para superar as barreiras no processo educacional e usufruir seus direitos escolares, exercendo sua cidadania, de acordo com os princípios constitucionais de nosso país (BRASIL, 2007, p.14)

As políticas de inclusão entendem que o processo de inclusão dos alunos surdos, assim como de todos os demais alunos que compõe a chamada educação especial, deve ser cuidadosamente assegurado desde a educação infantil. Entretanto, quando a inclusão de todos os alunos não se fizer possível desde os primeiros anos de escolarização da criança:

há que se detectarem as deficiências [...] com testes simples que podem ser aplicados pelos professores, para a identificação desses problemas e seu adequado tratamento (BRASIL, 2001).

Pode-se derivar daí que a surdez e as demais condições denominadas de deficiências, ainda vistas como um problema no início do século XXI, devem ser administradas o mais cedo possível para que os sujeitos se alinhem às regras do jogo inclusivo. Por meio da tentativa de igualar as oportunidades nos

processos educacionais é que se passa, na Política, a repensar a inclusão dos surdos em vista de uma proposta educacional voltada às questões linguísticas próprias deste grupo.

Diante dessa circunstância, entende-se que “o trabalho pedagógico com os alunos ‘com surdez’ nas escolas comuns, deve ser desenvolvido em um ambiente bilíngue, ou seja, em um espaço em que se utilize a Língua de Sinais e a Língua Portuguesa” (BRASIL, 2007, p.25). Dito de outra forma:

[...] a abordagem educacional por meio do bilinguismo visa capacitar a pessoa com surdez para a utilização de duas línguas no cotidiano escolar e na vida social, quais sejam: a língua de sinais e a língua da comunidade ouvinte. Estudos têm demonstrado que essa abordagem corresponde melhor às necessidades do aluno com surdez, em virtude de respeitar a língua natural e construir um ambiente propício para a sua aprendizagem escolar (BRASIL, 2010c, p.07).

Na perspectiva da educação bilíngue para os sujeitos surdos, é considerado preponderante “que as crianças surdas tenham acesso à língua de sinais o mais cedo possível, através do contato com outras crianças surdas e com adultos surdos para a aquisição natural da língua” (THOMA, 2011, p.01). Estima-se que o contato com a língua de sinais, a partir de uma relação com colegas e professores surdos, possibilita que a identidade surda e os processos de subjetivação possam se desenvolver a partir de um viés cultural.

Para possibilitar o desenvolvimento identitário dos sujeitos surdos a partir de um contexto cultural, observa-se ser necessário introduzir “palestras sobre a cultura surda nas escolas com classe especial para surdos” (FENEIS, 1999, p.03), pois, “a aquisição da identidade surda [é] considerada de máxima importância, tendo em vista que a presença do professor surdo e o contato com a comunidade surda possibilitam ao surdo adquirir sua identidade” (FENEIS, 1999, p.03).

No entendimento da comunidade surda, o desenvolvimento das questões identitárias e culturais dos surdos são condições necessárias ao aprimoramento das demandas educacionais desde a mais tenra idade. Enquanto isso, para o MEC, o desenvolvimento dos surdos, na escola comum se dará pautado em um projeto educacional bilíngue, sendo considerado um

projeto “bilíngue” o ensino de língua de sinais e língua portuguesa no contra turno da aula na classe comum. Esse projeto educacional para os surdos também é previsto desde a Educação Infantil através da estimulação precoce.

Conforme previsto pelo decreto 6571 de 17 de Setembro de 2008, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui-se como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular” (BRASIL, 2008b). Esse atendimento – AEE – deve “integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas” (BRASIL, 2008b).

Com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação constituem-se como objetivos do AEE, a promoção de “condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular” (BRASIL, 2008b), a garantia da “transversalidade das ações da educação especial no ensino regular” (BRASIL, 2008b), o fomento no que diz respeito ao “desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem” (BRASIL, 2008b), e a garantia de serem asseguradas as “condições para a continuidade de estudos nos demais níveis de ensino” (BRASIL, 2008b).

No que se refere aos sujeitos surdos, o atendimento educacional especializado se organiza em três momentos didático-pedagógicos distintos, que devem ocorrer na escola comum: o primeiro momento destina-se ao ensino *de* Libras; o segundo ao ensino *em* Libras e o terceiro ao ensino de Língua Portuguesa como segunda língua. Dessa forma:

O AEE, como um lócus epistemológico da educação inclusiva, constitui esta proposta voltada aos alunos com surdez que visa a preparar para a individualidade e a coletividade, provocando um processo dialógico, de superação da imanência e a busca de mudanças sociais, culturais e filosóficas. Uma ruptura de

fronteiras para as infinitas possibilidades humanas (BRASIL, 2010c, p.08).

No primeiro momento do AEE⁵⁸, portanto, que se volta ao ensino de Libras, os conteúdos da grade curricular são explicados diariamente pelo professor, “preferencialmente surdo”, na língua de sinais. Assim, a ênfase na aprendizagem dos conteúdos, permite que o desenvolvimento linguístico da Libras também seja efetivado pela interação linguística que se estabelece em sala de aula. Em outro momento de AEE, “o professor e/ou instrutor de Libras (preferencialmente surdo)” ensina aos alunos a estrutura linguística e gramatical da língua de sinais. Assim:

[...] os alunos com surdez terão aulas de Libras, favorecendo o conhecimento e a aquisição, principalmente de termos científicos [...] a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua de Sinais (BRASIL, 2007, p. 25).

Para que a proposta de educação bilíngue possa se efetivar o aluno passa a participar de um terceiro momento de atendimento educacional especializado. Este atendimento é organizado exclusivamente para o ensino da Língua Portuguesa. Essas aulas são ministradas, preferencialmente, por professores graduados em Letras/Língua Portuguesa, onde:

[...] o atendimento deve ser planejado a partir do diagnóstico do conhecimento que o aluno tem a respeito da Língua Portuguesa (BRASIL, 2007, p.25).

Nessa forma de se operacionalizar a educação de surdos no contexto da educação inclusiva, podemos perceber que múltiplos mecanismos trabalham de forma concomitante para que se possa assegurar aos sujeitos surdos uma educação inclusiva de “qualidade”. A busca por um atendimento educacional que consiga dar conta, das necessidades dos sujeitos surdos requer, portanto:

⁵⁸ “A prática pedagógica do AEE parte dos contextos de aprendizagem definidos pelo professor da sala comum, que realiza pesquisas sobre o assunto a ser estudado e elabora um plano de trabalho envolvendo os conteúdos curriculares. O professor de AEE entra em contato com esse plano de trabalho para desenvolver as atividades complementares com os alunos com surdez” (BRASIL, 2010c, p.12).

“uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos estarem juntos, aprendendo e participando” (BRASIL, 2008, p.01).

Nesse movimento fundamentado “na concepção dos direitos humanos” (BRASIL, 2008, p.01), organizam-se períodos adicionais de horas diárias de estudo buscando “uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008, p.01). É a partir desse referencial que se passa a demandar uma prática pedagógica voltada à centralidade do alunos, visto que:

Numa escola inclusiva, o aluno é sujeito de direito e foco central de toda ação educacional; garantir a sua caminhada no processo de aprendizagem e de construção das competências necessárias para o exercício pleno da cidadania é, por outro lado, objetivo primeiro de toda ação educacional (BRASIL, 2004b, p.09).

Através de um vasto aparato mobilizado em prol da inclusão escolar, os alunos são tomados como foco central de toda ação educacional. Eles são entendidos como sujeitos de direito e que devem ter suas competências desenvolvidas para o exercício pleno daquilo que se compreende nas políticas educacionais por cidadania. Nesse contexto, os sujeitos surdos são convocados e incitados a participarem efetivamente do processo educacional inclusivo, pois nesse movimento produzido em prol da cidadania é essencial que cada um disponha de meios produtivos para competir no jogo produzido pelo mercado. Na mobilização desse aparato acentua-se que:

não há como ter uma escola regular eficaz quanto ao desenvolvimento e aprendizagem dos educandos especiais sem que seus professores, demais técnicos, pessoal administrativo e auxiliar sejam preparados para atendê-los adequadamente. (BRASIL, 2001).

Diante disso, profissionais de formações em diferentes áreas atuam em parceria no planejamento e no ensino dos conteúdos aos surdos. Assim, se objetiva garantir que a aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos surdos possa se dar de forma eficaz pela disponibilização de um *corpus* profissional adequado às demandas. Tentar garantir um processo educacional eficaz é uma, dentre outras formas possíveis, de gerenciar o fluxo

dos diferentes sujeitos no espaço escolar. Em consonância com esse processo:

os alunos com surdez são observados por todos os profissionais que direta ou indiretamente trabalham com eles (BRASIL, 2007, p.26).

A observação dos alunos “com surdez” por todos os profissionais que trabalham com eles, direta ou indiretamente, demarca a permanência de um olhar vigilante, atento e individualizado. No foco desse olhar se faz presente a necessidade de garantir – pelo maior tempo possível – a permanência dos sujeitos, dentre eles também os surdos, em espaços de formação. Entretanto, para que se possa atender e prever o espectro de elementos necessários para o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos surdos na escola comum é necessário um detalhamento minucioso das características que compõem cada aluno. Dentre os aspectos mais relevantes dessa observação encontram-se:

“sociabilidade, cognição, linguagem (oral, escrita, viso-espacial), afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades e talentos” (BRASIL, 2007, p.26).

Por meio de um acompanhamento detalhado de cada aluno surdo – de sua sociabilidade, cognição, linguagem, afetividade, motricidade, aptidões, interesses, habilidades, talentos – pretende-se organizar elementos produtivos que possam contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno surdo na escola comum. Contudo, o acompanhamento desses aspectos que compõem cada aluno surdo, não se remete exclusivamente ao olhar do professor, mas ao olhar de um conjunto técnico formado por diferentes profissionais. A organização de estratégias que regulam e controlam os sujeitos surdos nos mínimos detalhes corrobora para a produção de uma verdade educacional contemporânea, qual seja a inclusão escolar como um processo necessário e produtivo para todos, inclusive os surdos. Assim:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) vem ao encontro do propósito de mudanças no ambiente escolar e nas práticas sociais/institucionais para promover a participação e aprendizagem dos alunos com surdez na escola comum. Muitos

desafios precisam ser enfrentados e as propostas educacionais revistas, conduzindo a **uma tomada de posição que resulte em novas práticas de ensino e aprendizagem consistentes e produtivas para a educação de pessoas com surdez**, nas escolas públicas e particulares (BRASIL, 2010c, p.10).

Portanto, no intuito de gerir a população para que todos os riscos sociais possam ser minimizados, o Estado utiliza-se de amplo aparato técnico, profissional e estrutural que regula criteriosamente os aspectos relacionados à individualidade do aluno surdo. A atenção, a sociabilidade, a cognição, os interesses, a linguagem, a afetividade, as aptidões, os talentos, são recursos que também permitem enquadrar cada indivíduo surdo dentro de um espaço de produtividade corrigindo-os, quando necessário, para que permaneçam fora de uma zona de risco social da exclusão. Assim, novas práticas de ensino e aprendizagem devem ser criadas para a educação dos surdos, dentre elas o AEE. Estas práticas, por sua vez, devem ser consistentes e produtivas visando o desenvolvimento de todos os alunos e neste caso específico, o desenvolvimento dos surdos.

Este aparato vigilante se encontra disposto dentro de uma racionalidade que determina condições de participação, de aprendizagem, de desenvolvimento individual ao sujeito surdo. “Ao longo dos últimos séculos, os surdos têm sido frequentemente descritos a partir de discursos religiosos, caritativos, médico e terapêuticos, discursos revestidos de uma legitimidade social, científica e institucional que raramente é questionada” (THOMA, 2004, p.56). É necessário, portanto, que os profissionais estejam atentos a intervir, planejar, cuidar, zelar para que a faixa de produtividade necessária ao desenvolvimento educacional e social seja mantida, principalmente com a inclusão daqueles sujeitos com necessidades educacionais especiais. Nesse processo que visa gerenciar os riscos sociais, os sujeitos com:

[...] necessidades educativas especiais podem ser entendidos como comunidade de risco, pois eles estão sob fatores de risco: em sua maioria, não são alfabetizados, vivem em condições de extrema pobreza, poucos tem acesso ao mercado de trabalho, o índice de escolarização é baixíssimo e a evasão escolar muito alta (LUNARDI, 2003, p.154).

Pode-se, entretanto, perceber que a política de inclusão vem trabalhando na tentativa de minimizar esses riscos. Assim, técnicas aperfeiçoadas de averiguação contribuem substancialmente na efetivação da inclusão escolar dos surdos, dentre elas destaco o Censo Escolar⁵⁹. Esse recurso, atualizado anualmente “possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, acessibilidade nos prédios [...]” (BRASIL, 2008, p.05).

A investidura gradual dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar requer que todas as informações possíveis sejam coletadas e atualizadas corriqueiramente. Assim, o Censo Escolar “coleta dados referentes ao número geral de matrículas”, número esse que corresponde às:

[...] matrículas em classes especiais, escola especial e classes comuns do ensino regular, ao **número de alunos do ensino regular com atendimento educacional especializado**; às **matrículas conforme o tipo de deficiência**. (BRASIL, 2008, p.05).

Nesse processo de regulação das matrículas, os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2006 referentes ao ingresso de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular, apresentam “um crescimento de 640%, passando de 43.923 alunos em 1998 para 325.316 em 2006” (BRASIL, 2008, p.06). Podemos visualizar esses registros numéricos detalhados anualmente no gráfico que segue:

⁵⁹ “O Censo Escolar é um levantamento estatístico realizado anualmente pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira), por meio da aplicação de questionários objetivos que são encaminhados a todas as escolas regulares brasileiras da educação básica, que atuam em suas diferentes etapas – educação infantil (creche e pré-escola) fundamental e média – e modalidades – educação especial, profissional e de jovens e adultos. São coletados dados acerca das condições de funcionamento das escolas, do corpo docente em exercício, da matrícula e do fluxo escolar, dentre outros” (BRASIL, 2006, p.11)

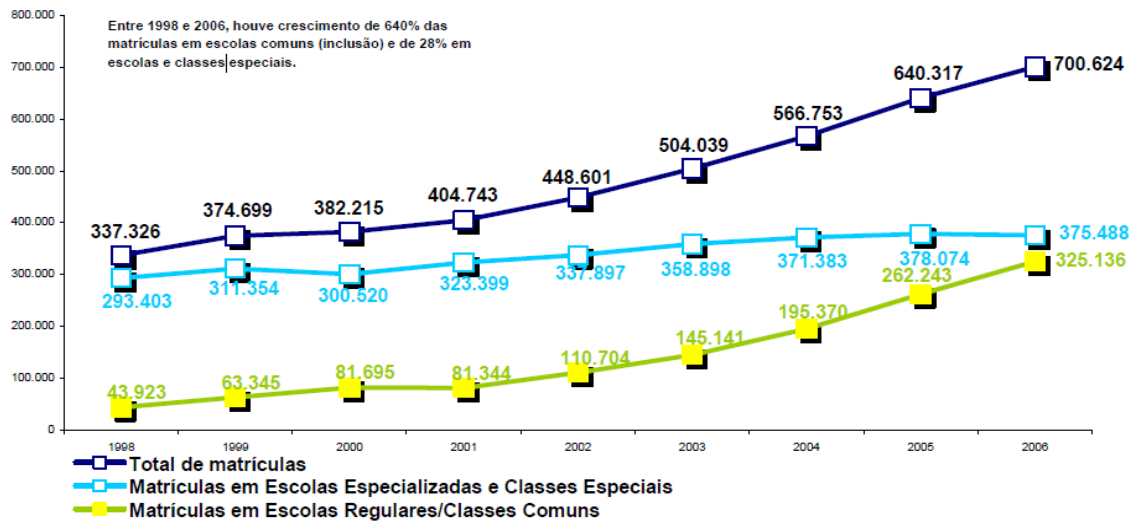


Figura 2

Para operar com dados cada vez mais atualizados e que retratam todos os aspectos da realidade educacional foram efetivadas duas mudanças no Censo Escolar. A partir de 2004 o Censo Escolar “passa a **registrar a série ou ciclo escolar** dos alunos identificados no campo da educação especial, **possibilitando monitorar o percurso escolar**”. Também, a partir de 2007 o Censo Escolar passa de um formulário impresso para um sistema de informações on-line, o Censo Web, que:

[...] qualifica o processo de manipulação e tratamento das informações, permite atualização dos dados dentro do mesmo ano escolar, bem como possibilita o cruzamento com outros bancos de dados, tais como saúde, assistência e previdência social. (BRASIL, 2008, p.06).

Por meio desse arsenal técnico cada vez mais apurado, a regulação dos sujeitos da educação pelo Censo Escolar, em um contexto geral, torna-se um instrumento minucioso a serviço de uma política inclusiva. Para que o Estado possa garantir a participação de todos do jogo da inclusão, é preciso estar atento aos dados estatísticos disponíveis de forma atualizada e concernente com a ampla realidade educacional. Segundo Foucault:

[...] a estatística, é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracterizam um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa

das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas virtuais de que um Estado dispõe: minas, florestas, etc., estimativa das riquezas produzidas, estimativa das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber do soberano. Não mais, portanto, *corpus* de leis ou habilidade em aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimentos técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (2008b, p.365).

Dessa forma, aquele que governa precisa conhecer os elementos que garantem a segurança social do Estado, sua força e seu desenvolvimento. Cabe, portanto, a cada escola:

preencher corretamente os formulários do Censo Escolar, identificando o número de alunos com necessidades educacionais especiais e sua condição específica (BRASIL, 2006, p.14).

Já que:

é com base nesses dados que os órgãos públicos podem formular e avaliar suas políticas para disponibilizar apoio técnico, pedagógico e financeiro aos sistemas de ensino (BRASIL, 2006, p.14).

Esses dados estatísticos estabelecem um discurso de verdade sobre o processo da inclusão escolar, pois “as estatísticas contribuem distintamente para tornar conhecidas as realidades distantes e/ou ausentes. Conhecidas, as realidades tornam-se pensáveis e, por isso, potencialmente governáveis” (SENRA, 2005, p.15). As medidas estatísticas, nesse contexto, trabalham pela condução das condutas surdas na e para a inclusão escolar. No âmbito das políticas educacionais contemporâneas que visam incluir a todos:

[...] há a necessidade de se produzirem registros sobre essa população, para propor, para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos para acompanhar e para avaliar intervenções, quantificando os seus aspectos mais característicos e de interesse, formulando saberes para depois disponibilizá-los aos governos e à sociedade (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.137).

Pelos registros das taxas de matrículas dos alunos surdos na escola comum são oferecidas à sociedade informações que permitem que a vasta realidade educacional seja conhecida em suas minúcias. Nessa lógica, pelo

conhecimento dos dados de matrículas é possível mensurar como a inclusão de surdos vem sendo processada em índices quantitativos. Por meio dos números pode-se também expressar as situações dos riscos sociais, pois “as estatísticas ajudam a tornar pensável e conhecido o mundo distante, ajudando a governá-lo” (SENRA, 2005, p.58).

Nos dados organizados pelo Censo Escolar (2005), acerca da matrícula dos alunos surdos e deficientes auditivos na educação básica da rede comum de ensino, durante o período de 1998 à 2005, podemos ver um aumento de 55,8%, passando de 42.584 em 1998, para 66.334 em 2005. Desse número total de 66.334, 27.387 são identificados como surdos e 34.938 como deficientes auditivos (BRASIL, 2006). Esses dados podem ser visualizados no quadro que segue:

Tipo de Deficiência	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	Participação em 2005%	Variação 1998/2005
Deficiência visual	15.473	18.629	18.926	17.100	20.257	24.185	44.851 (*)	63.631 (*)	10%	311%
Deficiência auditiva	42.584	47.810	48.790	49.678	52.422	56.024	62.326 (**)	66.334 (**)	10,3%	55,8%
Deficiência física	16.463	17.333	18.160	19.157	21.352	24.658	31.434	37.330	5,8%	127%
Deficiência mental	181.377	197.996	200.145	212.996	231.021	251.506	291.544	278.167	43,5%	53,3%
Deficiência múltipla	42.582	46.745	46.418	51.174	56.166	62.283	70.683	67.191	10,5%	57,7%
Condutas Típicas	8.994	9.223	11.522	11.664	13.670	16.858	63.910	79.850	12,4%	788%
Altas Habilidades	1.187	1.228	758	984	1.110	1.675	2.006	1.918	0,30%	61,5%
Outros	28.666	35.165	37.496	41.994	52.603	-	-	-	-	-
Autismo ¹	-	-	-	-	-	-	-	10.053	1,6%	-
Síndrome de Down ¹	-	-	-	-	-	-	-	34.726	5,4%	-
Surdocegueira ¹	-	-	-	-	-	-	-	1.127	0,17%	-
TOTAL	337.326	374.129	382.215	404.747	448.601	504.039	566.753	640.317	100%	

Fonte: MEC/INEP/SEESP

(*) 37.248 com Baixa Visão e 7.603 com Cegueira

(**) 27.387 com Surdez e 34.938 com Deficiência Auditiva

Figura 3

A partir dessa configuração das matrículas dos sujeitos surdos nas escolas comuns, pode-se observar que “as estatísticas, por expressarem coletividades organizadas, servem ao promover e/ou ao estimular das ações de governo” (SENRA, 2005, p.58). O conhecimento dos índices estatísticos “constituem informações sobre os diferentes aspectos da vida da população,

delimitando, principalmente, os espaços considerados problemáticos” (TRAVERSINI; BELLO, 2009, p.137).

No que tange a inclusão dos surdos na escola comum, os percentuais estatísticos constituem um conjunto de conhecimentos técnicos que possibilitam o governo efetivo desses sujeitos. A estatística é um instrumento importante na relação de governo da população, pois “governar é controlar, administrar, influenciar, monitorar, fiscalizar, dirigir, regular, vigia-se, ordena-se, disciplina-se, enfim, norteiam-se as condutas dos homens; assim sendo, todos governam (seja o pai, o patrão, o mestre, a amante, seja o Estado)” (SENRA, 2005, p.58).

Na sociedade de segurança, a partir da racionalidade governamental, os dados estatísticos apresentados corroboram para que a inclusão se torne um imperativo no cenário educacional de nossos dias. Diante de um crescimento de 640% das matrículas no ensino regular dos alunos com necessidades educacionais especiais entram em cena dois outros processos: a produção subjetiva do desejo e a “presentificação” do tempo (LOPES, 2009a).

Assim, na produção subjetiva do desejo, para que a escola comum seja uma escola que inclui a todos os indivíduos é necessário fazer com todos desejem nela estar presentes. Nesse cenário:

é crescente a busca pela **criação de novos cursos superiores para atender a essa demanda** [de pessoas com necessidades educacionais especiais] e indicam a mudança do paradigma da política educacional” (BRASIL, 2006, p.15).

Dentre as iniciativas postas em funcionamento em nível de graduação no país, encontramos:

o **primeiro curso de formação de professores bilíngues** para o ensino de Libras e atuação na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental” (BRASIL, 2006, p.15)

O referido curso, denominado *Pedagogia Bilíngue* é ofertado pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) desde 2005, como Curso

Normal Superior. Entretanto, “com a homologação, em 15 de maio de 2006, das novas Diretrizes Nacionais para os Cursos de Pedagogia Resolução CNE/CP 01/2006, a Direção do INES estabeleceu uma comissão para analisar e propor a viabilidade de sua transformação em curso de Pedagogia” (FRANCO; CRUZ, 2008, p.04). Além desse, está sendo ofertado:

[...] **o primeiro curso de Letras/Libras para formar professores para o ensino de Libras** nos anos finais do ensino fundamental, ensino médio, educação profissional e educação superior” (BRASIL, 2006, p.15),

O Curso de licenciatura em Letras/Libras teve início em 2006, sendo ofertado pela Universidade Federal de Santa Catarina, na modalidade a distância, em nove pólos (UFBA, UFAM, UFSM, UFC, INES, UnB, IFG, UFSC e USP). Em 2008, o curso de Letras/Libras passou a ser ofertado nas habilitações licenciatura e bacharelado, também na modalidade à distância, com financiamento do MEC, aumentando o número de pólos para dezoito (UEPA, Cefet-RN, UFPE, Cefet-GO, Cefet-MG, UFES, Unicamp, UFGD, UFPR, UFRGS) cinco regiões do Brasil, conforme mostra o mapa a seguir:



Figura 4

Com a oferta dessas duas turmas, o MEC visa atender a demanda de formação de professores para que possam assumir o ensino de LIBRAS nas escolas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e nas Universidades, como determina o Decreto 5626 de 2005.

O curso de Letras Libras objetiva formar profissionais professores e tradutores-intérpretes na língua de sinais brasileira, pois “tem como público-alvo instrutores surdos de Libras, surdos fluentes (para o curso de licenciatura) em língua de sinais e ouvintes fluentes em língua de sinais que tenham concluído o ensino médio (para o curso de bacharelado).⁶⁰

Atualmente a UFSC oferece também o curso de Letras-Libras na modalidade presencial, o qual habilita profissionais professores e tradutores-intérpretes de Libras em nível de bacharelado e licenciatura. O Profissional licenciado estará apto a atuar como professor de língua brasileira de sinais nos

⁶⁰ Conforme informações disponíveis no site do curso: <http://www.libras.ufsc.br/hiperlab/avalibras/moodle/prelogin/index.htm>

diferentes níveis de ensino, enquanto que o profissional bacharel estará habilitado a atuar como Tradutor/Intérprete de Libras em variados contextos sociais, com foco na área da Educação.

Para formar servidores públicos, o Governo Federal oferece o curso de Capacitação Libras, e objetiva formar um público-alvo de 500 servidores. No Curso é desenvolvido “o conhecimento básico da Língua de sinais brasileira, possibilitando a inclusão das pessoas surdas nos diferentes níveis de atendimento laboral, assistencial e social”⁶¹. O curso conta com três pólos físicos, todos situados respectivamente em Brasília, sob a responsabilidade da Universidade de Brasília (UnB), no Rio de Janeiro no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e em São Paulo na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Além dos referidos cursos, para formar professores para atuação com alunos da educação especial (entre os quais os sujeitos surdos) na educação inclusiva, a Universidade Federal de Santa Maria oferece o Curso de Educação Especial – Educação de Surdos, Déficit Cognitivo e Dificuldades de Aprendizagem, nas modalidades presencial e a distância. Na modalidade presencial este Curso é ofertado no período diurno e noturno. O professor formado em Educação Especial no período diurno atua “na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental nas diferentes modalidades da Educação Especial” (UFSM, 2004). A prática docente se dará “em classes especiais ou escolas especiais que atendam alunos com dificuldades de aprendizagem, déficit cognitivo e surdez nas etapas da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, 2004).

Esta atuação também será desenvolvida nos “serviços de apoio pedagógico especializado para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais nas etapas da Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (UFSM, 2004). As modalidades de atendimento, como a sala de recursos, as classes hospitalares, os ambientes domiciliares, os

⁶¹ In: <http://www.libras.ufsc.br/universidade/capacitacao/index.html>

serviços de orientação pedagógica por meio de serviço itinerante e a interpretação de linguagens e códigos como a Língua brasileira de sinais também são desenvolvidas pelos profissionais formados em Educação Especial.

Já o profissional formado no curso de Educação Especial noturno deverá “valorizar a perspectiva da educação inclusiva, rompendo com paradigmas absolutistas tendo assim condições de flexibilizar a ação pedagógica especializada” (UFSM, 2009). Esse profissional será, portanto, habilitado a:

[...] planejar, executar, avaliar e refletir pela prática da pesquisa o atendimento complementar de educação especializada para alunos que apresentam deficiência visual, surdo/cego, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e deficiência mental (UFSM, 2009).

Nesse processo formativo, o Curso busca “proporcionar conhecimentos relativos à deficiência mental e à surdez a fim de subsidiar os graduados para a atuação pedagógica e inclusão educacional da pessoa com necessidades especiais” (UFSM, 2005). No decurso de sua formação, o acadêmico do Curso, “deverá ter competências para identificar as necessidades educacionais especiais dos alunos, valorizando a educação inclusiva” (UFSM, 2005). Assim:

Ao identificar as necessidades educacionais especiais sua competência lhe permitirá a definição e implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimento didático pedagógico e práticas alternativas, adequadas para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotoras, sócio-afetivas, que ampliem as potencialidades de aprendizagem desses sujeitos (UFSM, 2005).

No processo de formação de profissionais surdos e ouvintes em nível de graduação, observa-se nitidamente mecanismos de governo das condutas operando em prol da educação inclusiva. Como nos exemplos dos cursos referidos acima, sujeitos surdos e ouvintes passam a ser capturados a partir de uma lógica que convoca a todos a participarem de processos formativos em consonância com a política inclusiva.

Levar em conta o conhecimento da língua de sinais para a escolha dos professores de surdos. Entende-se como prova de conhecimento em língua de sinais: certificado específico de curso

reconhecido pelas Associações e Federações de Surdos, com aprovação em banca constituída pela comunidade surda (FENEIS, 1999, p.01).

[...] constata-se a necessidade de introduzir **modificações tanto na formação inicial dos educadores, quanto na formação continuada e sistemática ao longo da carreira profissional dos professores e demais profissionais da educação** (BRASIL, 2005b, p.28).

O governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar é um processo que se organiza em torno de intervenções que regem o conjunto de indivíduos. Uma dessas intervenções encontra-se dada no que tange ao aspecto da diferença linguística orientando-se:

[...] que **o aluno surdo esteja com outros surdos** em turmas comuns da escola regular (BRASIL, 2008, p.11).

Diante disso, estratégias de minimização da diferença operam no intuito de gerenciar a ordem educacional, evitando os riscos da exclusão e intensificando a correlativa participação dos surdos pela preocupação com as interações linguísticas estabelecidas entre os surdos. Isto posto, a escola coloca em prática todo seu aparato técnico ofertando o atendimento educacional especializado aos sujeitos surdos “tanto na modalidade oral e escrita quanto na língua de sinais” (BRASIL, 2008, p.11). Essa atuação parte de uma movimentação que captura os sujeitos surdos para o interior de um jogo (neo)liberal que se atém as peculiaridades linguísticas e dispõe um aparato técnico que assegura o atendimento especializado na língua de sinais e na língua portuguesa escrita.

Nesse jogo, não é permitido que ninguém permaneça do lado de fora, todos devem participar, mesmo que de maneira diferenciada pelas suas especificidades. Para isso, as escolas são convocadas a prover em seu quadro de profissionais:

Professor de Libras ou instrutor de Libras; tradutor e intérprete de Libras – Língua Portuguesa; professor para o ensino da Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas surdas; e **professor regente de classe com conhecimento acerca da**

singularidade linguística manifestada pelos alunos surdos (BRASIL, 2005a).

Na busca pela provisão dos recursos humanos, como o professor de Libras, o tradutor/intérprete e o professor de ensino da Língua Portuguesa para surdos, as escolas vêem-se diante da necessidade de preparar um aparato profissional devidamente qualificado, pois:

Um dos desafios desse processo é **a necessidade de professores e instrutores de Libras e de intérpretes de Libras/Língua Portuguesa para que se efetive a acessibilidade nas comunicações**, garantindo o direito dos surdos à educação (BRASIL, 2006, p.13).

Nesse cenário, a inclusão de surdos na escola comum é vista como um grande desafio, pois é um processo que exige profissionais (professores, instrutores, intérpretes) proficientes em Libras tendo em vista as condições de acessibilidade. É possível entender, a partir dessa racionalidade, que para a efetivação permanente da educação dos surdos na escola comum, a acessibilidade linguística se torna preponderante. Para isso:

As instituições de ensino superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a).

Assim, a Libras passa a ser ofertada em nível de ensino, pesquisa e extensão dentro da demanda requisitada nos cursos das instituições de ensino superior. Para operar em um processo que se volta à efetivação da inclusão escolar dos surdos, a disponibilização de conhecimentos, mesmo que básicos, sobre aspectos linguísticos que envolvem os sujeitos surdos é marcadamente produtivo. Depreende-se disso que a língua se torna o elemento propulsor das questões que envolvem a acessibilidade, a participação e a aprendizagem dos surdos na escola comum. É na e pela língua que se processam as estratégias de governo das condutas surdas, pois quando as políticas educacionais inclusivas se voltam para atender a demanda pela oficialização da Língua de

Sinais – é que as condutas surdas passam a ser capturadas em prol da inclusão escolar.

Mas além das questões da língua, o documento elaborado pela comunidade surda em 1999 concebe ser relevante para a qualidade educacional:

Assegurar que **em cursos de formação para professores surdos exista currículo específico sobre todas as implicações da surdez** (educacionais, culturais, vocacionais...), bem como sobre a gramática da língua de sinais (FENEIS, 1999, p.06).

Tanto na formação de professores surdos, quanto no contexto da inclusão escolar, é importante ter claro as implicações da surdez que se desdobram para além da sala de aula. Vejo entretanto, que os aspectos culturais ainda estão mais presentes nas discussões propostas pelos sujeitos surdos, que propriamente nos documentos elaborados pelo MEC. Já com relação à gramática da língua de sinais, o que se evidencia são movimentações vinculadas aos processos de certificação de profissionais fluentes e habilitados na língua.

Nos dois últimos excertos acima, fica visível um investimento amplo no processo de formação de profissionais para atuarem junto à educação dos sujeitos surdos. Uma aliança entre formação docente e proposta de ensino de qualidade se instaura para se tentar garantir a efetiva condução da conduta surda na e para a inclusão escolar. Quando se efetivam condições de possibilidade para a formação, em nível de graduação, de profissionais surdos, está se voltando a atenção à necessidade desses profissionais estarem inseridos na escola comum para garantir a efetivação de um ensino de qualidade.

Consonante a esse debate preconiza-se:

Buscar a formação de profissionais surdos a nível acadêmico, nas áreas afins [ao campo da pedagogia], tendo em vista o direito que os surdos têm em serem educados na sua própria língua (FENEIS, 1999, p.06).

Diante desse investimento na formação em nível de graduação dos sujeitos surdos, podem-se visualizar dois movimentos distintos, que, entretanto, se alinham no âmbito linguístico. A esses movimentos denomino a “tônica da visibilidade” e a “tônica da acessibilidade”. Empreendem-se assim, práticas voltadas a tornar os surdos amplamente visíveis no contexto social através do ensino massivo da língua de sinais para todos os futuros professores e demais profissionais interessados em atuar como docentes. Em um posicionamento que se atém as demandas linguísticas dos surdos, há a prerrogativa de tornar conhecida, difundida e certificada a língua de sinais. Há assim, a necessidade de formar profissionais surdos ou ouvintes que detenham o conhecimento da língua de sinais em nível acadêmico.

Para efetivar a inclusão escolar dos surdos com “qualidade” deve-se garantir que a:

Formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada **em nível superior** (BRASIL, 2005) , por meio de “curso de **graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua**” (BRASIL, 2005a).

Assim, na “tônica da visibilidade” dos sujeitos surdos, estes “terão prioridade nos cursos de formação previstos [acima]” (BRASIL, 2005a). Nesse sentido Machado destaca que “o currículo das políticas inclusivas de formação docente conecta discursos heterogêneos, como o discurso político, das estatísticas, da tecnologia, dos especialistas em educação, dos economistas do neoliberalismo” (2009, p.20). Pela formação em nível superior dos docentes para o ensino de Libras são ativados “mecanismos de poder-saber que movimentam a engrenagem da inclusão, produzindo efeitos de sentidos específicos” (MACHADO, 2009, p.20). Nesses mecanismos, a acessibilidade e a visibilidade para o empresariamento de si são os sentidos desenhados para a educação de surdos na escola comum.

Seguindo nessa linha da visibilidade e das práticas de acessibilidade dos surdos, na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, a formação de docentes para o ensino de Libras:

[...] deve ser realizada em **curso de Pedagogia ou curso normal superior**, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngue (BRASIL, 2005).

Nesse caso, também os surdos terão prioridade nos cursos de formação previstos. Na linha que rege as estratégias voltadas para a efetivação da inclusão escolar dos surdos, a formação em nível superior, com Libras e Língua Portuguesa como línguas de instrução, se constitui em elemento coadjuvantes de uma proposta educacional bilíngue. No jogo do mercado, a prioridade para a formação de surdos bilíngues entra como mecanismo produtivo para a efetivação da inclusão dos sujeitos surdos na escola comum e no mercado de trabalho. Para Bauman:

[...] no ambiente líquido-moderno a educação e a aprendizagem, para terem alguma utilidade, devem ser contínuas e realmente por toda vida. Nenhum outro tipo de educação ou aprendizagem é concebível; a “formação” dos *eus* ou personalidades é impensável de qualquer outra forma que não seja uma reformação permanente e eternamente inconclusa (2007, p.155).

Nessa lógica, também os surdos, como empresários de si, devem permanentemente buscar um processo de formação contínuo. No viés neoliberal da inclusão escolar, todos competem com todos, e também, todos tem as mesmas oportunidades de competição. Basta, portanto, estar devidamente preparado para competir. Diante disso, passa-se a “utilizar a língua de sinais dentro do currículo como meio de comunicação” (FENEIS, 1999, p.04), e também a “desenvolver ao máximo a educação e a formação das pessoas surdas” (FENEIS, 1999, p.06).

Eis que, na lógica do governo da população, as estratégias organizadas para a inclusão escolar delimitam que é preciso intervir em nível micropolítico, ou seja, faz-se necessário agir sobre cada indivíduo, sobre cada

sujeito surdo, para que se possa atuar em um âmbito macropolítico, com a inclusão escolar de todos. Nesse sentido, Foucault entende que:

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população (2008b, p.63).

Na busca pela ordem e pela vida da população, os níveis micro e macropolíticos consubstanciam-se, pois pensar em inclusão escolar não se restringe às políticas educacionais, ou às intervenções de acessibilidade arquitetônica. A inclusão escolar está inscrita em uma racionalidade mais ampla, que abarca a todos e a cada um. Imbuída nesse pensamento, vejo que todos estamos seduzidos pelo jogo do mercado, e, na inclusão escolar dos surdos percebo sendo operacionalizadas, ainda, estratégias de governamento por meio da certificação e do uso da Libras, questão que será tratada na próxima seção.

5.3 DAS ESTRATÉGIAS DE GOVERNAMENTO PELA CERTIFICAÇÃO E DIFUSÃO DO USO DA LIBRAS

Quando todos somos convocados a participar de um processo educacional inclusivo estamos simultaneamente sendo seduzidos a entrar no jogo do mercado. Nesse jogo, como já afirmado anteriormente, todos jogam, mas cada um é o investidor de suas fichas, cada um é responsável pelo investimento que realiza no jogo. Ora, dito de outro modo, cabe ao Estado garantir que cada competidor tenha acesso a suas fichas, mas uma vez estabelecido esse acesso, cada um autogerencia a forma que as utilizará.

No que concerne aos sujeitos surdos a operacionalidade desse jogo se configura pela incitação à formação em nível superior com a oferta cursos gratuitos, à distância e que atendem a demanda linguística. Por outro lado, essa incitação se estabelece também quando ouvintes e surdos passam a

participar de exames nacionais que os certificam proficientes no “Uso e ensino da Libras” e na “Tradução e Interpretação da Libras”.

Entre as práticas que se voltam para o todo e o uno, no governo da população para a promoção da inclusão escolar dos surdos, temos a regulamentação da profissão de Tradutor e Intérprete da Libras pela lei nº 12310 de 1º de setembro de 2010. De acordo com esta Lei o profissional “tradutor e intérprete terá competência para realizar interpretação das 2 (duas) línguas de maneira simultânea e consecutiva e proficiência em tradução e interpretação da Libras e da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2010a).

Anterior a aprovação desta Lei, as instituições, principalmente as públicas, viam-se em situação complicada para a contratação e/ou seleção de intérpretes, visto que não era uma profissão regulamentada. Para poder atender, mesmo que em alguns casos isolados e de forma emergencial, às necessidades requeridas pelos sujeitos surdos, foi criado provisoriamente o cargo de Professor Intérprete. Esse cargo foi instituído em muitas secretarias municipais e estaduais, visando a garantia de profissionais fluentes linguisticamente na Libras para atender às demandas de alunos surdos.

Mesmo com a criação desse cargo, muitas instituições ainda vêm-se em situações complicadas, pois não conseguem enquadrar essa demanda profissional dentro de um quadro profissional constitucionalmente regulamentado. Diante dessa situação, pode-se afirmar que “a ausência do intérprete junto com os professores tem dificultado processos de ensino que precisam ser desencadeados para que a aprendizagem aconteça sem prejuízos aos alunos surdos e aos alunos ouvintes” (LOPES; MENEZES, 2010, p.83).

Contudo, por meio do reconhecimento da profissão de tradutor intérprete entende-se que este passa a ter como atribuições:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa;

II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares;

III - atuar nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino e nos concursos públicos;

IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas; e

V – prestar seus serviços em depoimentos em juízo, em órgãos administrativos e sociais (BRASIL, 2010a).

Cabe, ainda, ao tradutor/intérprete de Libras, a tarefa de:

Exercer a sua profissão com rigor técnico, zelando pelos valores éticos a ela inerentes, pelo respeito à pessoa humana e à cultura do surdo (BRASIL, 2010a).

Nessa operacionalidade, a regulamentação dessa profissão, pode ser lida como uma estratégia que inventa outras possibilidades para conduzir, intervir e colocar em funcionamento práticas que efetivam a inclusão de surdos na escola comum. No espectro da escola contemporânea vejo a regulamentação desta Lei como uma medida de governo biopolítico dos sujeitos surdos que gerencia o risco destes não serem desprovidos do acesso aos conteúdos curriculares e ao conhecimento necessário para sua formação com qualidade.

Os sujeitos surdos são capturados por uma rede de práticas, em prol da inclusão na escola comum, que se organizam em torno da demanda linguística. Outro exemplo da “tônica da acessibilidade” para os surdos pode ser visto no projeto de Lei nº 1078 de 08 de Abril de 2007 que dispõe sobre a adoção de legenda em filmes Nacionais e em exposições de peças teatrais. Esse projeto, de autoria de Maurício Rands, deputado federal pelo Partido dos Trabalhadores (PT) de Pernambuco, visa obrigar as distribuidoras de filmes nacionais (de exibição em salas de cinema e comercializados ao público em geral), a legendar ou oferecer interpretação das obras em linguagem compreensível aos surdos. Segundo Rands, esse projeto de lei visa:

[...] assegurar aos portadores de deficiência auditiva maior aproveitamento nos eventos culturais, oferecemos esta proposta, que obriga os organizadores a legendar os filmes exibidos e a oferecer equipamento específico para tal fim, no caso de representações teatrais (2007, p.02).

Olho para o Exame Nacional de Certificação na Libras – Prolibras como outra estratégia de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. Vejo que este Exame atua junto aos sujeitos surdos como uma “tônica de empresariamento de si”, pois observo que por meio dele vem sendo operada a busca por uma certificação que lhes possibilite o ingresso no mercado de trabalho. A seguir apresento os dados estatísticos que mostram o número de pessoas surdas que prestaram o Exame, o número dos que foram aprovados e dos que foram habilitados nos exames realizados em 2009, 2008, 2007 e 2006.

Gostaria, entretanto, de informar meu leitor que a disposição em ordem retroativa, ou seja, a apresentação inicial dos dados de 2009, passando consecutivamente à 2008, 2007 e 2006 se dá de forma proposital. Organizo desta forma pela intencionalidade de uma provocação indutiva: fazer o leitor partir dos dados mais recentes para processar/compreender aquilo que venho entendendo por governo dos sujeitos surdos para e na inclusão escolar em uma lógica econômica (neo)liberal. Assim, feitas as explicações pertinentes à organização estrutural desses dados, apresento-os para em seguida discutí-los como práticas de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar.

No Exame Nacional de Certificação na Libras – Prolibras/2009, “dos 4958 candidatos presentes [na prova] 1055 identificaram-se como surdos, representando 21,28% do total de inscritos presentes” (UFSC, 2009, p.29). No quadro que segue podemos visualizar a relação de candidatos surdos inscritos, habilitados e aprovados no Prolibras/2009, por certificação e categoria:

Certificação	Categoria	Inscritos Presentes		Habilitados Presentes		Aprovados	
		Total	%	Total	%	Total	%
1 - Uso e Ensino da Libras	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	190	18,01	107	56,32	55	28,95
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	86	76,40	261	32,38	132	16,38
2- Tradução / Interpretação	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	15	1,42	8	53,33	6	40,00
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	44	4,17	20	45,45	7	15,91
Total		1055	100,00	396	37,54	200	18,96

Figura 5⁶²

No Prolibras/2009 foi a primeira vez, em quatro edições realizadas, que esse exame certificou candidatos surdos para a função de Tradução/Interpretação. Assim:

Dos **59 candidatos surdos inscritos** para essa Certificação, **52 optaram pela prova escrita** (40 de nível médio e 12 de nível superior), os demais realizaram a prova de forma oral⁶³. Destes, **25 foram habilitados para a prova prática** (18 de nível médio e 07 de nível superior) e **13 foram aprovados** (07 de nível médio e 06 de nível superior) (UFSC, 2009, p.30).

Traçando um paralelo entre o exame de Prolibras realizado em 2008, visualiza-se uma diminuição na quantidade de candidatos surdos participantes desse processo. De um total de 3197 candidatos presentes no Exame, 750 “identificaram-se como surdos, representando 23,46% do total de inscritos presentes” (UFSC, 2008, p.28), onde 580 (77,33%) foram habilitados para a prova prática, dos quais, 329 foram aprovados e certificados. Dos 20 candidatos inscritos para a certificação em “Tradução/Interpretação”, nenhum foi aprovado.

⁶² (UFSC, 2009, p.29).

⁶³ No documento analisado não fica claro o que significa “prova oral”, como e de que forma ela foi realizada.

Esses dados, com relação aos candidatos surdos inscritos, aprovados e certificados no exame Prolibras/2008 podem ser visualizados no quadro que segue:

Certificação	Categoria	Inscritos Presentes		Habilitados Presentes		Aprovados	
		Total	%	Total	%	Total	%
1 - Uso e Ensino da Libras	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	131	17,47	109	83,21	61	46,56
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	599	79,87	467	77,96	268	44,74
2- Tradução / Interpretação	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	3	0,40	0	0,00	0	0,00
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	17	2,27	4	23,53	0	0,00
Total		750	100,00	580	77,33	329	43,87

Figura 6⁶⁴

Já em 2007, “dos 4320 candidatos inscritos [...], 1048 identificaram-se como surdos, representando 24,25% do total dos inscritos” (UFSC, 2007, p.29). Do índice total de surdos, “98 candidatos surdos realizaram a prova objetiva (1ª Etapa) do Exame e 706 candidatos surdos realizaram a prova prática (2ª Etapa)” (UFSC, 2007, p.29). O percentual de candidatos surdos aprovados e certificados nesse Exame foram de 66,01%, ou seja, 466 candidatos. Dos candidatos surdos habilitados, 109 possuem formação em nível superior e 357 em nível médio. O que também é perceptível nesse Exame é que **dos 15 candidatos surdos inscritos para a certificação em “Tradução/Interpretação”, nenhum foi aprovado.**⁶⁵ Conforme a tabela que segue, é possível visualizar a quantidade de candidatos surdos inscritos, aprovados e certificados pelo exame Prolibras/2007.

⁶⁴ (UFSC, 2008, p.28).

⁶⁵ A certificação de Surdos Intérpretes habilita-os para a transcrição da Língua de Sinais para a Língua Portuguesa. Nessa prova, o candidato surdo assiste uma apresentação em Língua de Sinais que deve ser transcrita para a Língua Portuguesa.

Certificação	Categoria	Inscritos Presentes		Habilitados Presentes		Aprovados	
		Total	%	Total	%	Total	%
1 - Uso e Ensino da Libras	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	181	18,89	152	83,98	109	71,77
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	762	79,54	548	71,92	357	65,15
2- Tradução / Interpretação	1 - Fluente em Libras, com nível superior completo	3	0,31	2	66,67	0	-
	2 - Fluente em Libras, com nível médio completo	12	1,25	4	33,33	0	-
Total		958	100,00	706	73,70	466	66,01

Figura 7⁶⁶

Em 2006 foi realizado o primeiro Exame Nacional de Certificação na Libras pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Esse primeiro Exame contou com 4727 candidatos inscritos, sendo que destes, apenas 3695 (78,17%) realizaram a prova escrita. Do total de candidatos que realizaram a prova, 2525 (68,33%) foram aprovados para a prova prática. Na prova prática faltaram 217 candidatos, restando apenas 2308, sendo que destes, 1349 foram aprovados. Do número total de candidatos aprovados (1349), 480 são surdos, sendo que destes, 110 possuem formação em nível superior e 370 em nível médio. Esses dados, em relação aos candidatos surdos, podem ser visualizados de forma mais específica no quadro que segue:

⁶⁶ (UFSC, 2007, p.29).

Proficiência	Categoria	Inscritos		Habilitados		Aprovados	
		Total	%	Total	%	Total	%
Instrutores	1 - Usuários da Libras, surdos, com nível superior	339	7,17	259	76,40	110	32,45
	2 - Usuários da Libras, ouvintes, com nível superior	698	14,77	275	39,40	47	6,73
	3 - Usuários da Libras, surdos, com nível médio	976	20,64	549	56,25	370	37,91
	4 - Usuários da Libras, ouvintes, com nível médio	496	10,49	199	40,12	82	16,53
Tradutores / Intérpretes	5 - Ouvintes fluentes na Libras, com nível superior	822	17,39	458	55,72	178	21,65
	6 - Ouvintes fluentes na Libras, com nível médio	1396	29,94	785	56,23	562	40,26
Total		4727	100,00	2525	53,42	1349	28,54

Figura 8⁶⁷

Um dado observado em relação ao Prolibras, é que dentre as quatro aplicações do Exame, o ano de 2006 foi o que contou com o maior número de candidatos surdos aprovados (480 candidatos surdos). Já em 2007 foram 466 e em 2008 foram 329 surdos aprovados. Em 2009, esse exame de Prolibras aprovou 200 surdos. Não é disponibilizada nenhuma informação específica sobre os dados de aprovação em número decrescente, mas o que se evidencia é que, nesses quatro anos de aplicação do Prolibras foram aprovados 1475 candidatos surdos.

Quando nos deparamos com esses dados, podemos entender que eles operam em prol da condução das condutas surdas na e para a inclusão escolar e algumas questões saltam ao olhar: Qual o perfil profissional requerido para a certificação de proficiência no “Uso e ensino de Libras” e na “Tradução/Interpretação”? Que relações de saber-poder encontram-se inscritas nesse Exame de proficiência dos sujeitos surdos? Como ocorre o governo dos sujeitos surdos na realização desse Exame de proficiência? Certamente muitas outras questões se fazem presentes, mas indico essas entrelaçando-as ao problema investigativo da presente pesquisa.

⁶⁷ (UFSC, 2006, p.20).

Para tentar responder a essas questões, parto da última pergunta, ou seja, “como ocorre o governo dos sujeitos surdos na realização desse Exame de proficiência?” e busco uma possível resposta no Decreto nº 5626/2005 que regulamenta a Lei nº 10436/2002. No referido decreto está disposto que:

Nos próximos dez anos, [...] caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - **professor de Libras**, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e **certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;**

II - **instrutor de Libras**, usuário dessa língua com formação de nível médio e com **certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;**

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2005a).

No cenário da inclusão escolar dos surdos, os cursos de graduação em Licenciatura e em Fonoaudiologia, como já colocado anteriormente, devem ter a disciplina de Libras como obrigatória. Para todos os demais cursos a disciplina deve ser oferecida como opcional. Para a docência nessa disciplina são requisitados profissionais com certificação em nível de pós-graduação, superior ou médio e proficientes em Libras a partir de exame realizado pelo Ministério da Educação. Mediante essa deliberação, a língua de sinais passa a ser difundida e avaliada para a habilitação de profissionais fluentes.

Nessa perspectiva, “o Prolibras foi criado pelo MEC para cumprir a Lei nº 10.436/2002 e o Decreto nº 5.626/2005” (UFSC, 2007, p.46). Esse Exame deve, portanto, “avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua [a língua de sinais]” (BRASIL, 2005a). Sendo certificado e habilitado, apenas o candidato que “demonstrar domínio operacional da Libras e que seja capaz de compreender e produzir textos (sinalizados) nessa língua, de forma fluente, sobre assuntos variados em diferentes contextos educacionais” (UFSC, 2007, p.46).

Contudo, qual é o perfil profissional requerido para a certificação de proficiência no “Uso e ensino de Libras” e na “Tradução/Interpretação”? Na busca por uma possível resposta a esta questão recorro mais uma vez ao relatório técnico do Prolibras, disponibilizado pela UFSC, que estabelece que o candidato certificado proficiente “deverá ter domínio de estruturas da Libras e vocabulário adequado” (UFSC, 2007, p.46).

Nesse ínterim, o Exame de Prolibras “considerará habilidades e competências exigidas para as funções de docência ou de tradução e interpretação” (UFSC, 2007, p.46). No que se refere à **função docente** “essas habilidades contemplam **comunicar-se em situações do contexto escolar, ministrar o ensino da Libras, como componente curricular, esclarecer dúvidas, elaborar provas, promover seminários**”(UFSC, 2007, p.46). Já para a **função de tradutor e intérprete**, as habilidades requeridas “contemplam **tradução e interpretação da Libras para a Língua Portuguesa (modalidades oral e escrita) e tradução da Língua Portuguesa para Libras**” (UFSC, 2007, p.46).

Entende-se assim, que o “Prolibras é de natureza comunicativa e pedagógica” (UFSC, 2008, p.46). Diante disso “se buscará aferir a capacidade de uso e de ensino da Libras, ou de aferir a capacidade para realizar a tradução e interpretação da Libras/Português/Libras” (UFSC, 2007, p.46). Pois, “a competência lingüística se integra à comunicativa” (UFSC, 2007, p.46).

Portanto, a competência dos candidatos será avaliada “pela sua compreensão da Libras, seu conhecimento e desempenho nas situações de ensino” (UFSC, 2007, p.46). Por meio desse processo de avaliação, entende-se estar dando conta da reivindicação da comunidade surda quando esta requer que o ensino de língua de sinais seja feita por instrutores surdos, pois “a língua de sinais é própria da comunidade surda”. Ainda segundo o documento de 1999: “É necessário que os instrutores surdos sejam capacitados para o ensino da mesma, com formação específica” (FENEIS, 1999, p.04).

Cabe assim, ao Ministério da Educação, promover programas específicos para a criação de cursos de graduação que se voltam à

especificidade linguística dos surdos. Dentre esses programas que buscam atender a demanda dos alunos surdos está a criação dos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Letras/Libras e o curso de Licenciatura em Pedagogia Bilíngue, já apresentados. No cenário da inclusão escolar dos sujeitos surdos a atenção volta-se:

I - para **formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, que viabilize a **educação bilíngue**: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;
II - de **licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa**, como segunda língua para surdos;
III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras – Língua Portuguesa (BRASIL, 2005a).

A formação de professores surdos e ouvintes também deve ser viabilizada em cursos de pós-graduação priorizando gradativamente “a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação” (BRASIL, 2005a). Pela “tônica da acessibilidade” as questões que envolvem o aspecto linguístico dos sujeitos surdos tornam esses sujeitos visíveis ao amplo contexto social. Entendo assim, que a língua de sinais é tomada como porta de acesso às propostas educacionais inclusivas para os surdos. Assim, por meio da “tônica da acessibilidade” vai se configurando de forma articulada a “tônica da visibilidade”, movimentos estes que retratam a questão central da inclusão escolar: cada um operando de forma empreendedora sua participação na escola comum; cada um gerenciando sua visibilidade diante da efetivação de condições de acessibilidade.

Quando a condição linguística dos surdos é posta na porta de entrada da escola comum, são previstas as condições iniciais para a participação dos surdos nesse espaço. Entende-se com isso, que a acessibilidade está dada, pela garantia de profissionais proficientes e/ou intérpretes de Libras. Entretanto, para Souza, “o intérprete educacional para surdos é uma ficção para que outra possa se dar no plano do discurso (e não da prática), a saber, a ficção da possibilidade de haver ensino inclusivo fora do jogo da linguagem”

(2008, p.168-169). Sem o jogo da linguagem “o processo identificatório com o conhecimento se torna impossível” (SOUZA, 2008, p.169).

6 NOTAS PARA UM (IMPROVÁVEL) FECHAMENTO

“Pensar e construir uma prática pedagógica que assuma a abordagem bilíngue e se volte para o desenvolvimento das potencialidades das pessoas com surdez na escola é fazer com que esta instituição esteja preparada para compreender cada pessoa em suas potencialidades, singularidades e diferenças e em seus contextos de vida” (BRASIL, 2010c, p.10)

Mais do que nunca estamos sendo convocados a olhar para aqueles sujeitos que historicamente tiveram suas vidas marcadas por processos de in/exclusão. A escola é compreendida como sendo o espaço sócio-cultural comprometido com esse processo que institui o respeito às diferenças humanas como prerrogativa para a inclusão escolar. Adentramos na era da visibilidade, da acessibilidade e do empresariamento daqueles sujeitos que antes eram renegados, segregados, marginalizados.

Somos todos párticipes de uma postura política que proclama a igualdade de oportunidades na aprendizagem e a qualidade educacional como direito universal requerido para todo e qualquer indivíduo. O jogo do mercado, que a todos abarca, traça sua produtividade fazendo com que cada um, em sua singularidade, dele participe e nele permaneça, desejando cada vez mais continuar jogando. Também pela “tônica da visibilidade” e pela “tônica da acessibilidade” é que somos capturados e nos tornamos empresários de nós mesmos.

A partir dessa conjectura, cada vez mais as diferenças são transcritas no contexto da diversidade para serem dispostas nas políticas de acesso à escola

comum. Somos convocados assim a trabalhar para que “a escola brasileira se torne um marco desse Novo Tempo, e ajude a fazer do Brasil um País de Todos” (BRASIL, 2004c, p.04). Na lógica da inclusão escolar,

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a **promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças**, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (BRASIL, 2008, p.12).

O atendimento das necessidades educacionais de todos para a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças tornam-se elementos substanciais na inclusão escolar. Para isso, todas as escolas estão convocadas a organizar as condições de acesso. No governo das condutas, os recursos, os espaços e a comunicação são entendidos como fatores promotores de condições de acesso e participação daqueles alunos que ainda não frequentam a escola comum.

No caminho que fui construindo para tentar demonstrar as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar, os olhares que lancei aos documentos analisados não passam de possibilidades investigativas inventadas para produzir a discussão aqui apresentada. Estou certa de que muitas outras formas de análise poderiam problematizar as práticas de governo de condutas surdas, inclusão escolar, empresariamento de si e neoliberalismo.

Na organização desta pesquisa olhei para o período que compreende a década de 1999 a 2009. As produções documentais que estão inscritas nesse período histórico acerca da educação de surdos corroboram, cada uma em sua singularidade, ao projeto nacional de inclusão dos sujeitos surdos na escola comum. Desde a movimentação da comunidade surda e a construção do documento elaborado em 1999 e intitulado *A educação que nós surdos queremos* (FENEIS, 1999) aos documentos produzidos pelo Ministério da Educação, todos os materiais analisados contribuem para colocar em funcionamento condições de possibilidade para a inclusão dos surdos na escola comum. Ainda que o documento da FENEIS colocasse como demanda

escolas bilíngues para surdos, ele acabou sendo reinterpretado pela política de inclusão e, de certo modo, colaborando para sua implementação.

Ao me encontrar em processo de finalização, passo a rememorar aquilo que anunciei nas páginas iniciais deste trabalho, ou seja, olhar para as estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar. Para atender a problematização estabelecida, analisei o documento produzido pela comunidade surda em 1999, denominado *A Educação que nós Surdos Queremos* e documentos produzidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), tais como a *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva* de 2008, a Lei Nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001 que aprova o *Plano Nacional de Educação (2001-2010)*, o Decreto 5626 de 2005 que regulamenta a Lei Nº 10436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, entre outros.

Assim, ao voltar minha atenção ao que se encontra disposto na superfície de cada documento procurei destacar que todos eles compartilham estratégias de governo dos sujeitos surdos dentro de uma lógica que visa minimizar riscos da exclusão, do analfabetismo, da miséria, entre outros. Nas movimentações e reivindicações promovidas pelos surdos no ano de 1999 visualiza-se a luta por direitos educacionais pautados na diferença linguística, identitária e cultural dos surdos. Nos documentos do Ministério de Educação visualiza-se a incitação sumária de todos os indivíduos para participarem de um contexto de educação inclusiva.

Na lógica econômica liberal e neoliberal, que emerge a partir do século XVI, a sociedade de seguridade se organiza em torno de um poder gradiente, que não está mais entre o duelo binário do permitido e proibido. Esse poder está localizado dentro de uma ordem que incita, convida, seduz a participação de todos e de cada um. Na ordem da segurança todos estão convocados a entrar no jogo do mercado, onde não é permitido ficar de fora devido a atuação de uma força motriz em busca da minimização de todo e qualquer risco social e da produtividade individual crescente. No viés da economia (neo)liberal todos

estão sendo convocados, incitados, seduzidos, provocados a participar do jogo do mercado.

O jogo produzido pelo mercado econômico reitera a presença de todos os indivíduos, entretanto, cada um deve organizar e gerir sua participação de acordo com suas próprias fichas. Assim, no cenário da educação inclusiva, intensificam-se condições políticas de acesso e permanência na escola e no mercado de trabalho para que participem do jogo do mercado, produzindo e consumindo, mas a gestão da participação é de responsabilidade de cada um. O indivíduo é tomado como o empreendedor de si mesmo, de sua participação, de sua habilidade de jogo.

Quando volto minha atenção à superfície discursiva dos documentos neles percebo que aos sujeitos surdos são garantidas as condições de acesso e de participação na escola comum. Essas condições são dadas por meio da formação de profissionais docentes surdos e ouvintes em nível de graduação e na habilitação pelo Prolibras de profissionais proficientes para o uso e o ensino, e/ou tradutores/intérpretes da Libras. Diante dessa certificação, portanto, se garante a presença de um quadro profissional amplo habilitado a atuar na educação de surdos no espaço da escola comum.

Nas práticas que se voltam à condução das condutas surdas na e para a inclusão escolar vejo sendo operadas diferentes estratégias de governo desses sujeitos. Dentre elas passei a destacar as estratégias de acessibilidade para a constituição de condutas surdas participativas e as estratégias de governo pela certificação e difusão do uso da LIBRAS. A partir dessa configuração, entendo que no processo de inclusão escolar dos sujeitos surdos são colocadas em funcionamento as proposições da lógica econômica (neo)liberal, qual seja: a participação de todos na rede de consumo instituída pelo mercado.

É alinhada a essa forma de pensar que vejo sendo instituído o processo de inclusão escolar dos sujeitos surdos no contexto educacional contemporâneo. Assim, pela constituição das condutas surdas autônomas e

participativas, bem como pela certificação e difusão da Libras, os sujeitos surdos estão paulatinamente sendo seduzidos a se inserirem no espaço da escola comum. Na funcionalidade subjetiva dessa sedução, eles (os surdos) também começam a desejar permanecer nesse espaço para que possam competir em condições equivalentes. Por isso entendo que a sedução, a competição e a concorrência podem ser entendidas como os operadores centrais das estratégias de governo dos sujeitos surdos na e para a inclusão escolar.

Portanto, como possibilidade de discussão futura, olho para a proposta de uma sociedade democrática vislumbrada no documento da CONAE (Conferência Nacional de Educação), elaborado pelo MEC para o período de 2011 a 2020, no qual entende-se que este desejo de democracia “não nega nem se opõe à diversidade, antes, a incorpora como constituinte das relações sociais e humanas e, ainda, se posiciona na luta pela superação do trato desigual dado à diversidade ao longo da nossa história econômica, política e social” (BRASIL, 2010b, p.126). Com isso, entendo que a racionalidade que envolve a política de inclusão dos surdos interpela a cada um e a todos para se tornarem sujeitos participativos, democráticos, empreendedores, incluídos.

No documento final da CONAE, em uma leitura possível da presença da lógica empreendedora do mercado, para que a inclusão dos surdos seja efetivada, podemos ler que cabe ao Estado:

Garantir que a formulação e a execução da política linguística sejam realizadas com a participação dos/as educadores/as surdos/as e demais lideranças, professores/ as, tradutores/as-intérpretes de Libras e comunidades surdas, para que junto com o/a gestor/a público/a possam elaborar propostas que respondam às necessidades, interesses e projetos dessa comunidade (BRASIL, 2010b, p.137).

No aspecto que tange o contexto social brasileiro previsto para o período de 2011 a 2014, a presidenta eleita Dilma Rousseff deixou claro em seu discurso de posse que:

a inclusão só será plenamente alcançada com a **universalização e a qualificação dos serviços essenciais**. Este é um passo, decisivo e

irrevogável, para consolidar e ampliar as grandes conquistas obtidas pela nossa população (2011).

A exclenetíssima presidenta Dilma Rousseff disse ainda que para seu mandato “junto com a erradicação da miséria, será prioridade [...] a luta pela qualidade da educação, da saúde e da segurança”(2011). Assim, ao voltar meu olhar para essa vasta rede de produções de materiais e vejo sendo tecidas tramas cada vez mais entrelaçadas à efetivação gradual da inclusão dos sujeitos surdos na escola comum. É pela universalização e pela qualificação dos serviços considerados essenciais que se entende que a inclusão poderá ser plenamente alcançada. Portanto, a inclusão como imperativo de nossos tempos, é um processo que se estabelece para consolidar e ampliar as grandes conquistas obtidas pela população brasileira.

Ao encaminhar meu processo de escrita para o final, deixo este estudo para que possa ser visto pelos olhos daqueles que estão envolvidos com o campo educacional como um outra possibilidade de se entender o processo de inclusão escolar dos surdos. Jamais tive a pretensão de esgotar as discussões que envolvem a inclusão dos surdos na escola comum. Estou ciente que muitas outras questões poderiam estar presentes nesta escrita, entretanto busquei apresentar algumas pistas, uma outra forma de compreensão desse processo, uma outra discussão possível. Desejo que esta dissertação possa ser lida, relida, utilizada, repensada, problematizada, questionada, tencionada, pois somente assim entendo que podemos avançar nas discussões que envolvem o campo educacional contemporâneo.

Que possamos continuar a conversa em outros espaços...

7 REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Educação: uma questão de tempo? As escolas de turno integral. In: SARAIVA, Karla; SANTOS, Iolanda M. dos. (Orgs.) *Educação Contemporânea e Artes de Governar*. Canoas: Ed. ULBRA, 2010, p.85-104.

BAUMAN, Zygmunt. Aprendendo a andar sobre a areia movediça. In: _____. *Vida Líquida*. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 2007, p. 152-167.

BRASIL. *Lei Nº 12.319 de 1º de Setembro de 2010: Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS*. 2010a. [on-line]. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025011/lei-12319-10>. Acesso em 10 de Janeiro de 2011.

_____. *Documento Final CONAE: Conferência Nacional de Educação*. 2010b. [on-line]. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf. Acessado em 20 de Fevereiro de 2010.

_____. *A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Abordagem bilíngue na escolarização de pessoas com surdez*. Universidade Federal do Ceará, 2010c.

_____. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. 2008 [on-line]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12907:legislacoes&catid=70:legislacoes. Acessado em 31 de Julho de 2009.

_____. Decreto nº 6571 de 17 de Setembro de 2008 Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. 2008b [on-line]. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-010/2008/Decreto/D6571.htm. Acessado em: 10 de Janeiro de 2011.

_____. *Atendimento Educacional Especializado: pessoa com surdez*. 2007 [on-line]. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aee_da.pdf. Acessado em 22 de Setembro de 2009.

_____. *Direito à Educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais*. 2006 [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/direitoaeducacao.pdf>. Acessado em 20 de Outubro de 2010.

_____. *Decreto nº 5626/05 Regulamenta a Lei 10.436 que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS*. 2005a [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-006/2005/Decreto/D5626.htm. Acessado em 21 de Julho de 2009.

_____. *Documento Subsidiário à Política de Inclusão*. 2005b [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaedeinclusao.pdf>. Acessado em 30 de Abril de 2010.

_____. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2004a [on-line]. Disponível em: http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acessado em 15 de Dezembro de 2009.

_____. *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Escola*. 2004b [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aescola.pdf>. Acessado em 30 de Abril de 2010.

_____. *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – Fundamentação Filosófica*. 2004c [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/fundamentacaofilosofica.pdf>. Acessado em 30 de Abril de 2010.

_____. *Série Educação Inclusiva: Referenciais para a construção dos sistemas educacionais inclusivos – A Família*. 2004d [on-line]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/afamilia.pdf>. Acessado em 30 de Abril de 2010.

_____. *Lei Nº 10436 de 24 de Abril de 2002: Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais e dá outras providências*. 2002 [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2002/L10436.htm. Acessado em 15 de Julho de 2010.

_____. *Plano Nacional de Educação – Lei Nº 10172 de 09 de Janeiro de 2001*. 2001. [on-line]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acessado em 15 de Fevereiro de 2010.

_____. *Lei Nº 9394 de 20 de Dezembro de 1996*. 1996. [on-line]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acessado em 16 de Junho de 2009.

_____. *Lei Nº 4024 de 20 de Dezembro de 1961*. 1961. [on-line]. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/6_Nacional_Des_envolvimento/ldb%20lei%20no%204.024,%20de%2020%20de%20dezembro%20de%201961.htm. Acessado em 15 de Novembro de 2010.

BIANCHETTI, Lucídio. Aspectos históricos da apreensão e da educação dos considerados deficientes. In: BIANCHETTI, Lucídio; FREIRE, Ida Maria (Orgs.). *Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania*. Campinas: Papirus, 1998, p.21-52.

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: biopoder, biopolítica e governamentalidade. In: IX Simpósio Internacional IHU: O (des)governo biopolítico da vida humana. São Leopoldo, 2010, p.1-20.

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

CORAZZA, Sandra Mara. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In.: COSTA, Marisa Vorraber (Org.) *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 105-132.

COSTA, Marisa Vorraber. Velhos temas novos problemas – a arte de perguntar em tempos pós-modernos. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.) *Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 199-214.

COSTA, Marisa Vorraber, VEIGA-NETO, Alfredo. [et.al.] (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004a.

_____. *Estudos Culturais: para além das fronteiras disciplinares*. In: COSTA, Marisa Vorraber, VEIGA-NETO, Alfredo. [et.al.] (Org.). *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* 2 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004b.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação. Maio-Agosto 2003, Nº. 23, 2003, p. 36-61.

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

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. Apresentação. In: BRASIL. *O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular*. 2004

[on-line]. Disponível em:
http://www.prgo.mpf.gov.br/cartilha_acesso_deficientes.pdf. Acessado em 15 de Dezembro de 2009.

FRANCO, Monique Mendes; CRUZ, Maurício Rocha. Surdez e Educação Superior: que espaço é esse? In: 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2008, Caxambu/MG. *Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação*. 2008. p.0-13. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT15-4625--Int.pdf>. Acessado em 29 de Dezembro de 2010.

FENEIS. *A Educação que nós surdos queremos*. Porto Alegre, 1999. (digitado)

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

FOUCAULT, Michel. *Nascimento da Biopolítica*: curso ministrado no Collège de France (1978-1979). Trad. BRANDÃO, Eduardo. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

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

_____. *A Ordem do Discurso*: aula inaugural no Collège de France. 13 ed. Trad.: SAMPAIO, Laura Fraga de Almeida. São Paulo: Loyola, 2006.

_____. *Vigiar e Punir*: história da violência nas prisões. Trad.:RAMALHETE, Raquel. 30 ed. Petrópolis: Vozes, 2005a.

_____. *A arqueologia do saber*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

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

_____. *Microfísica do Poder*. Trad. MACHADO, Roberto. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. *Os Anormais*: curso no Collège de France (1975-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. O Sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995, p.231-249.

_____. *Ditos e Escritos: Estratégia, Poder, Saber 1954-1988*. V. IV: 1980-1988. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

GADELHA, Sylvio. *Biopolítica, governamentalidade e educação: introdução e conexões a partir de Michel Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

KLAUS, Viviane. Escola, modernidade e contemporaneidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domênica. (Orgs.) *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 185-205.

KLEIN, Madalena. *Tecnologias de governo na formação profissional dos surdos*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KRAEMER, Graciele Marjana; THOMA, Adriana da Silva. Estratégias de governo na educação de surdos engendradas pelos ditames da inclusão. In: *III SENAFE - Seminário Nacional de Filosofia e Educação - Confluências*, 2009, Santa Maria/RS. *III SENAFE: vida, cultura e diferenças*. Santa Maria/RS: UFSM, 2009. p. 1-14.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan.abr. 2002.

LAZZARATO, Maurizio. Biopolítica/Bioeconomia. In: PASSOS, Izabel C. Friche. (Org.) *Poder, normalização e violência: incursões foucaultianas para a atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 41-52.

_____. *As Revoluções do Capitalismo: a política no império*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOBO, Lilia Ferreira. *Os Infames da História: pobres escravos e deficientes no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

LOCKMANN, Kamila. *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

LOPES, Maura Corcini; MENEZES, Eliana da Costa Pereira. Inclusão de alunos surdos na escola regular. *Cadernos de Educação (UFPEL)*, v. 1, Nº 36, p. 69-90, 2010. (disponível em:

<http://www.ufpel.tche.br/fae/caduc/downloads/n36/03.pdf>. Acessado em 10 Janeiro de 2011.

_____. *Políticas de Inclusão e Governamentalidade*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre. Vol.34. n.2. mai./ago. 2009a, p. 153-169.

_____. Inclusão como prática política de governamentalidade. In: LOPES, Maura Corcini; HATTGE, Morgana Domência (Orgs.). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009b, p. 107-130.

_____. *Surdez & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LUNARDI, Márcia Lise. Educação Especial: institucionalização de uma racionalidade científica. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.15-32.

_____. *A produção da anormalidade surda nos discursos da Educação Especial*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

MACHADO, Fernanda de Camargo. *A formação docente na racionalidade inclusiva: práticas de governo dos professores de surdos*. Santa Maria: UFSM, 2009. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

MARTINS, Vanessa Regina de Oliveira. *Educação de surdos no paradoxo da inclusão com intérprete de língua de sinais: relações de poder e (re)criação do sujeito*. Campinas: UNICAMP, 2008. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2008.

MORGENSTERN, Juliane Marschall. *Dispositivo curricular de controle: gerenciamento do risco e controle da surdez no cenário educacional*. Santa Maria: UFSM, 2009. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, 2009.

NOGUERA-RAMÍREZ, Carlos Ernesto. *O Governo Pedagógico: da sociedade de ensino para a sociedade de aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

RANDS, Maurício. Projeto de Lei Nº 1078/2007: dispõe sobre a adoção de legenda em filmes Nacionais e em exposições de peças teatrais. [on-line] Brasília 2007. Disponível em:

<http://www.legendanacional.com.br/PL1078de2007.pdf>. Acessado em 10 de Janeiro de 2011.

RECH, Tatiana. *A Emergência da Inclusão Escolar no Governo FHC: movimentos que a tornaram uma “verdade” que permanece*. São Leopoldo: UNISINOS, 2010. Dissertação [Mestrado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2010.

ROSE, Nikolas. El gobierno em las democracias liberales “avanzadas”: del liberalismo al neoliberalismo. *Archipélago: Cuadernos de crítica de la Cultura*. Barcelona: Archipélago, 25-41, Verano, 1996.

ROUSSEFF, Dilma. *Discurso de Posse*. 2011 [on-line]. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/01/01/leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso>. Acessado em 15 de Janeiro de 2011.

SAID, Edward. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

SARAIVA, Karla; VEIGA-NETO, Alfredo. *Modernidade Líquida, Capitalismo Cognitivo e Educação Contemporânea*. In: Educação & Realidade. Porto Alegre. Vol.34. n.2. mai./ago. 2009, p.187-201.

SANTOS, Iolanda Montano dos. *Inclusão escolar e a educação para todos*. Porto Alegre: UFRGS, 2010. Tese [Doutorado em Educação], Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SENRA, Nelson de Castro. *O saber e o poder das estatísticas: uma história das relações dos estatísticos com os Estados Nacionais e com as Ciências*. Rio de Janeiro: IBGE, Centro de Documentação e Disseminação de Informações, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância: duas faces, dentre as milhões de faces, desse monstro (humano) chamado racismo. In: GALLO, Silvio; SOUZA, Regina Maria. (Orgs.) *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas: Alínea, 2004, p.69-90.

_____. Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade. In: *A Surdez: um olhar sobre as diferenças*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001 (p. 07-32).

SOUZA, Regina Maria de. O professor intérprete de língua de sinais em sala de aula: ponto de partida para se pensar a relação ensino, sujeito e linguagem. In: *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v.8, n. esp., jun 2007, p. 154-170.

THOMA, Adriana da Silva.; KRAEMER, Graciele Marjana. A arte da condução das condutas no contexto da educação inclusiva: premiando experiências escolares. In: THOMA, Adriana da Silva; HILLESHEIM, Betina. (Orgs.) *Políticas de Inclusão: gerenciamento de riscos e governo das diferenças*. Santa Cruz do Sul, EDUNISC, 2011 (no prelo).

_____.; KLEIN, Madalena. Experiências educacionais, movimentos e lutas surdas como condições de possibilidade para uma educação de surdos no Brasil. *Cadernos de Educação* (UFPEl), v. 1, p. 107-131, 2010. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n36/05.pdf>. Acessado em 28 de Dezembro de 2010.

_____.; KRAEMER, Graciele Marjana. Identidades e Diferenças produzidas no campo da Educação de Surdos. In: SILVA, Mozart Linhares da; HILLESHEIM, Betina; OLIVEIRA, Cláudio José de. (Orgs.). *Estudos Culturais, Educação e Alteridade*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009, v. 1, p. 257-272.

_____. A Inclusão no Ensino Superior: Ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) Isso exige certamente uma política especial... . In: 29ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 2006, Caxambu/MG. *Educação, Cultura e Conhecimento na Contemporaneidade: desafios e compromissos*, 2006. p.0-18. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT15-2552--Res.pdf>. Acessado em 12 de Dezembro de 2010.

_____. A inversão epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridade, identidades e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004, p.56-72.

TRAVERSINI, Clarice Salete; BELLO, Samuel Edmundo López. O Numerável, o Mensurável e o Auditável: estatística como tecnologia para governar. In: *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v.34, n.2, mai./ago. 2009, p.135-152.

UFSC. *Prolibras 2009 - Relatório Técnico*. [on-line] 2009. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/relatorio_tecnico_completo.pdf. Acessado em 27 de Outubro de 2010.

_____. *Prolibras 2008 - Relatório Técnico*. [on-line] 2008. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/2008/relatorio_tecnico_completo.pdf. Acessado em 25 de Outubro de 2010.

_____. *Prolibras 2007 - Relatório Técnico*. [on-line] 2007. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/2007/relatorio/relatorio_tecnico_completo.pdf. Acessado em 20 de Outubro de 2010.

_____. *Prolibras 2006 - Relatório Técnico*. [on-line] 2006. Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: http://www.prolibras.ufsc.br/2006/relatorio/relatorio_tecnico_completo.pdf. Acessado em 20 de Outubro de 2010.

UFSM. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial noturno*. [on-line] 2009. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/>. Acessado em 10 de Dezembro de 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial – Licenciatura (A Distância)*. [on-line] 2005. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/>. Acessado em 12 de Dezembro de 2010.

_____. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Educação Especial diurno*. [on-line] 2004. Universidade Federal de Santa Maria. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/edespecial/>. Acessado em 15 de Dezembro de 2010.

VEIGA-NETO, Alfredo. Neoliberalismo, Império e Políticas de Inclusão: Problematizações iniciais. In: RECHICO, Cíndia F; FORTES, Vanessa G (orgs.). *A educação e a Inclusão na Contemporaneidade*. Boa Vista: UFRR; 2008, p.11-28.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.13-34.

_____. *Foucault & a Educação*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) *A Escola tem Futuro?* Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 103-120.

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

_____. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: CASTELO BRANCO, Guilherme; PORTOCARRERO, Vera. (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000, p. 179-217.

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

XAVIER, Rogério Pereira. *Corpos Disponíveis: análise foucaultiana do discurso do sanitarismo, da genética e da eugenia*. Curitiba: PUC, 2006. Dissertação [Mestrado em Filosofia], Programa de Pós-Graduação, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2006.