

... Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > Artigo

Surdez: tratar de incluir, tratar de normalizar

Márcia Lise Lunardi

Este trabalho pretende focalizar a constituição e a produção da anormalidade dos sujeitos surdos nos discursos da Educação Especial. Nesse sentido, procura problematizar algumas regularidades discursivas que aparecem em materiais técnicos-científicos produzidos pelo MEC/SEESP, ou seja, discursos que funcionam como um duplo entre inclusão/exclusão, fronteira que narra e localiza o lugar dos sujeitos surdos. A partir dos estudos do filósofo Michael Foucault busca entender o binômio inclusão/exclusão, como uma estratégia de normalidade, como um mecanismo de poder que, ao tratar de incluir, acaba por normalizar. Por meio do conjunto dos materiais analisados (produção técnica-científica elaborada e divulgada pelo Ministério de Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial para a área da surdez), procura mostrar como a inclusão/exclusão funciona como um duplo e como as políticas de inclusão, dirigidas aos sujeitos surdos, operam como gerenciadoras do risco social.

Palavras-chave: Inclusão/Exclusão. Normalização. Surdez. Risco Social.

Introdução

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que, por meio de estratégias de poder, define quais são os grupos que participam dessa relação. Isso envolve um imperativo no qual campanhas, políticas públicas, documentos oficiais, entre outros artefatos, acabem por identificar quais são os grupos não-representados, não-beneficiados pelo bem público para, em seguida, encontrar maneiras de inclui-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, "uma noção que emergiu nos últimos tempos construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo Estado das questões sociais, tais como as da 'pobreza'" (Popkewitz, 1998, p. 164). Tem-se assumido, através das políticas educacionais, um compromisso com a idéia de uma sociedade inclusiva, com uma preocupação em buscar estratégias que permitem uma distribuição de participação mais equitativa aos grupos populacionais que têm sido excluídos. Essas questões não fogem ao contexto da Política de Educação Especial; pelo contrário, dão uma maior visibilidade a elas afinal, sua bandeira é a inclusão dos sujeitos portadores de necessidades educativas especiais no âmbito educacional.

A problematização das práticas dos processos de inclusão/exclusão pode increver-se em uma perspectiva de análise sociológica – que é o que vem sendo feito pelas políticas educacionais nos últimos anos –, como também pode-se tratar de formas de exercício das relações de poder, entendidas a partir das noções foucaultianas sobre o poder. É para essa segunda forma de problematizar esse binômio que proponho essa discussão. Interessa-me, por meio do conjunto dos materiais analisados, mostrar como a inclusão/exclusão funciona como um duplo, como um termo único que se instaura em pólos diferentes, mas mutuamente relacionados, funcionando como um marcador binário, onde se vêem operar mecanismos normalizadores que fixam a divisão constante ente normal e anormal.

Falar em normalidade é falar em inclusão e em seu correlato direto, a exclusão. É abordar dois processos que estão intimamente relacionados em redes de poder, que não se superam, tampouco se opõem. São processos que, nas tramas desse poder, podem ser entendidos como "duas faces da mesma moeda".

Pensar nesses processos como formas de exercícios de poder é entendê-los não como algo colado à forma de uma lei ou como a soberania de um Estado, onde eles seriam representados pelo "conjunto de instituições e aparelhos garantidores da sujeição dos cidadãos em um determinado Estado" (Foucault, 1999b, p. 88), mas como algo que se "exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e movéis" (idem, p. 90). Isso significa dizer que o "poder está em toda parte", que "provém de todos os lugares", que se produz a cada instante e em todos os pontos (idem, p. 89). Portanto, nessa partilha de inclusões e exclusões, o poder não é aquele que se exerce como um sistema de dominação de um grupo sobre outro e cujos efeitos atravessam o corpo social inteiro; tampouco é um poder que se exercita sob a forma da repressão, muito mais que "sujeitar" através da repressão, o poder fabrica – a partir de seus diferentes dispositivos ele constitui os sujeitos.

É nesse contexto das relações do poder que é possível ver-se articular mecanismos que procuram marcar e classificar o anormal. Refiro-me nesse artigo àquelas formas de inclusão e exclusão que, no medievo, serviram de um certo modo como raízes, ainda que longínquas, dessa divisão entre

normal/anormal. Foucault vai tratar dos processos de inclusão e exclusão a partir das medidas tomadas no período da Idade Média em relação aos leprosos e aos pestilentos, sendo os primeiros, os excluídos, e os segundos, os incluídos. Utilizando o modelo da lepra e da peste, Foucault analisa as operações do poder que vão desde de uma prática de rejeição, exclusão e exílio, marcadas pelo grande Fechamento, a um esquema disciplinar que se baseiam num policiamento meticuloso e em técnicas do bom treinamento: "a lepra e sua divisão; a peste e seus recortes. Uma é marcada; a outra, analisada e repartida" (Foucault, 1999a, p. 164).

Como forma de controle dos indivíduos, os modelos da lepra e da peste servem como instigantes metáforas para pensar os processos de inclusão e exclusão a que estão submetidos os grupos ou os indivíduos deficientes na sociedade em geral. Cabe mencionar que não se trata de fazer uma aplicação desses modelos à Educação Especial e à Educação Inclusiva, como se fosse possível pensar nessa articulação como uma simples equação, por exemplo, Educação Especial = modelo lepra = segregação = exclusão; Educação Inclusiva = modelo peste = fixação/observação = inclusão.

Esse exercício seria impossível, primeiro porque, quando falamos da Educação Especial, já estamos tratando de um espaço disciplinar. Os sujeitos que são capturados por ela já estão localizados numa rede de poder/saber que, ao ser exercidas, através das práticas discursivas e não-discursivas, coloca em funcionamento uma série de medidas de correção e reabilitação; portanto, estratégias de inclusão e normalização. Segunda impossibilidade: neste estudo, inclusão/exclusão funcionam como uma noção única, como dois termos que se incorporam um ao outro – "trata-se de pensar a inclusão e a exclusão como dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno, isto é, do fenômeno da construção, de tecitura do discurso" (Pinto, 1999, p. 39).

Em outras palavras, trata-se de um jogo em que a exclusão não se sustenta pelo seu contrário, pela sua oposição; em que ser excluído é o antônimo de ser incluído. Isso pode ser visível no caso do indivíduo leproso e da vítima da peste, em que coincidiam a questão do indivíduo com a condição de incluído e excluído. Porém, na complexidade das sociedades contemporâneas, tal relação é praticamente inverificável. Atualmente, a problemática da inclusão/exclusão vem atingindo a todos, nas suas mais diversas formas, ou seja, todos podem ser excluídos de alguma situação e incluídos em outra, não existe alguém completamente incluído ou completamente excluído; o que há são jogos de poder, em que, dependendo da situação, da localização e da representação, alguns são enquadrados e outros não (ibidem).

Logo, incluir e excluir estão no campo do discurso; quanto mais discursivamente se vão definindo os excluídos, maior é a possibilidade de inclui-los. Assim sendo, maior é a tendência à democracia, ao "politicamente correto"; o reverso também é válido: quanto menos discursivamente conhecido for o excluído, maior é a exclusão e, por isso, maior a possibilidade de um discurso autoritário e conservador. Esses discursos corroboram na promoção e divulgação das políticas de inclusão preconizadas por órgãos oficiais como o MEC/SEESP, daí a necessidade constante desses documentos de marcar quem é o aluno da Educação Especial, alargando a noção para além dos alunos que apresentam deficiências. Para isso, adotam o conceito de "necessidades educativas especiais". Segundo as atuais diretrizes da Educação Especial,

A ação da educação especial amplia-se, passando a abranger não apenas as dificuldades de aprendizagem relacionadas a condições, disfunções, limitações e deficiências, mas também aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica, considerando que, por dificuldades cognitivas, psicomotoras e de comportamento, alunos são freqüentemente negligenciados ou mesmo excluídos dos apoios escolares (Brasil, MEC/SEESP, 2001, p. 36) .

O estiramento da noção de quem é o sujeito partícipe das políticas de inclusão permite quadricular, dividir, categorizar e fixar cada vez mais a figura do anormal. Para isso, as práticas de inclusão constituem, num primeiro momento, uma "operação de ordenamento" (Veiga-Neto, 2001). Isso significa, antes de tudo, um movimento de aproximação, talvez aquilo que se chama, nas atuais propostas pedagógicas, de "convivência positiva". Aproximar, trazer junto, conviver no mesmo espaço são situações que provocam a necessidade de reconhecimento do outro. Há a implicação de um campo de saber, o que quer dizer que para incluir é necessário que se estabeleça um saber sobre esse outro, é importante que se marque a diferença entre o anormal e o normal ou, como diz Veiga-Neto, "detectada alguma diferença, se estabelece um estranhamento, seguido de uma oposição por dicotomia" (idem, p. 113).

Nesse deslizar de parte e reparte, há um exercício de poder sendo operado, é claro, por aquele que está realizando a ação do repartir; um exercício que permite construir uma lógica em que, ao se incluir o anormal, se estaria proporcionando a esse sujeito uma certa seguridade e proteção, ao mesmo tempo em que a "convivência" com a anormalidade despertaria, no sujeito normal, a tolerância e a singularidade. O que quero dizer é que há, nas estratégias de inclusão, uma afirmação constante, pontuando quem é o outro e quem é o normal, permitindo, assim, a produção da exclusão pela inclusão. Nos discursos produzidos pelo MEC/SEESP, nessa operação fica nítida "a oportunidade de convívio com pessoas não portadoras de deficiência torna possível uma vida de normalidade para o portador de deficiência, que pode se perceber como uma pessoa capaz e se desenvolver em todos os aspectos"

Talvez seja justamente essa "vida de normalidade" que fixa a anormalidade – assim, a exclusão. É na separação e na diferenciação dos discursos da educação que o binômio inclusão/exclusão opera como um (de)marcador de normalidades, pois ocorre através de uma relação assimétrica. Essas relações, que são colocadas em funcionamento pela linguagem, situam aqueles que ficam fora da normalidade em um jogo de oposições. A linguagem muito mais que ser um veículo de acesso transparente, fixo e neutro das coisas que queremos expressar, é o meio pelo qual atribuímos sentido ao mundo e a nós mesmos, o que, no argumento pós-estruturalista, significa dizer que a linguagem produz aquilo que conhecemos como realidade, ao mesmo tempo que produz os sujeitos que estão aí implicados.

Os discursos, ao redor e dentro dos quais se produzem as noções de normalidade em torno dos sujeitos surdos, estão estruturados a partir de algumas dicotomias ou oposições binárias – ouvinte/surdo, língua oral/língua de sinais, deficiência/diferença, normalidade/anormalidade, minoria/maioria, saúde/enfermidade – que colocam, de um lado, um termo dominante que acaba funcionando como referência e que, por sua vez, só pode ser sustentado pelo segundo, que significa a falta ou a negação. Nas palavras de Skliar, (1999, p. 22) "as oposições binárias supõem que o primeiro termo define a norma e o segundo não existe fora do domínio daquele". Na oposição ouvinte/surdo, por exemplo, o primeiro termo funciona como padrão a partir do qual se hierarquizam todos os discursos nos quais os surdos são obrigados a narrar-se e a identificar-se. E mais: nessa cadeia de oposições, o primeiro termo, ou melhor, a norma – por efeito de uma fragmentação interna e da pluralidade contida nos discursos – tende a ser implícito e inquestionável. Portanto, o ouvinte não é examinado, analisado ou escrutinado, mas feito parecer natural somente quando o surdo é classificado e definido.

Os efeitos dessa invisibilidade da norma e desse jogo de oposições são produzidos compulsivamente nos espaços da educação dos sujeitos surdos e, em especial, nos processos de inclusão desses sujeitos. Nos documentos que utilizei para analisar a educação de surdos, especialmente os processos de inclusão, referem-se, em grande parte, única e exclusivamente, à experiência de alunos surdos dividirem a mesma sala de aula com aqueles chamados de normais. Neste sentido, a preocupação das políticas oficiais é tornar o cotidiano da escola inclusiva "um espaço democrático", no qual o princípio da diversidade seja a "base do desenvolvimento das relações humanas" (Brasil, MEC/SEESP, s.d.b, p. 10) . Para isso, chama a todos os membros da comunidade educativa a se tornarem "agentes modificadores" (ibidem) das situações de segregação em que estão submetidos os alunos deficientes.

Imbuídos por essa responsabilidade, os professores e equipe diretiva das escolas recebem indicações para preparar os alunos não deficientes para receberem os colegas deficientes, ou seja, "é o preparo para uma convivência igualitária, na qual a importância das diferenças entre indivíduos seja enfatizada" (Ibidem). Entre os inúmeros exercícios desenvolvidos para a ambientação da deficiência estão os que apresentam os "equipamentos" utilizados pelos deficientes. Estes exercícios têm por objetivo "ajudar [as crianças normais] perceber as limitações sob uma ótica mais positiva, por meio da familiarização dos equipamentos de apoio usados por pessoas portadoras de deficiência" (Brasil, MEC/SEESP, s.d.b, p. 13 e 14)

Quando os objetos usados pelas pessoas portadoras de necessidades educativas especiais são intercalados com objetos usados pelas pessoas não portadoras de deficiência, as crianças aprendem que, da mesma forma que elas usam a escova de dentes para fazer a tarefa de realizar a higiene bucal, as pessoas com deficiência visual usam o alfabeto Braille para ler [...]; as pessoas surdas usam o aparelho de surdez; os portadores de deficiência física usam muletas, etc.

Com esse estrato discursivo, deparo-me com uma outra questão: a inclusão como uma operação de reconhecimento do outro. Nesse contexto, reconhecer o outro, dá-se pela aproximação que, num movimento linear, marca a oposição através dos sentidos que estabeleço para essa relação. Para incluir os surdos na classe regular, é importante que os ouvintes saibam que eles necessitam o aparelho para ouvir ou da língua de sinais para se comunicar. Assim, esses sujeitos são entendidos, representados e narrados a partir desse saber que os constitui. Conhecer o surdo por meio desses exercícios permite aos ouvintes afirmar: eles não são iguais a mim, e isso se dá porque a identidade normativa é de "pura relação", ela individualiza, ela opera através da comparação e nunca "reenvia a uma essência". Isso significa dizer que, no saber da norma, está implicado um processo de individualização, que "não se faz por categorias; e sim, no interior de categorias" (Ewald, 2000, p. 86).

Todos estamos incluídos, mas alguns mais que outros, pois a norma opera em mão dupla: ao mesmo tempo em que inclui, possibilita um estranhamento que permite manter os anormais a uma distância em que é possível que se estabeleçam as práticas da exclusão e também de normalização. Somos iguais, talvez porque somos da mesma espécie, do mesmo gênero, mas, no interior dessas qualidades, somos diferentes, tu usas aparelho auditivo, eu não. Novamente, aquilo que está em visibilidade é o desvio, aquilo que nos distingue dos outros.

Desse modo, ao incluir está-se normalizando, estão-se colocando em operação vários aparatos para analisar, examinar, classificar e recuperar; em outras palavras, estão em funcionamento as tecnologias de normalização.

Para Rabinow (1999, p. 45), o que é essencial nessas tecnologias é que elas desempenham um papel-chave na sistemática criação, classificação e controle de anomalias no corpo social. Para esse autor, duas são as reivindicações que inscrevem sua materialidade: primeiro, que certas tecnologias servem para isolar anomalias e, segundo, que é possível normalizá-las através de procedimentos corretivos ou terapêuticos, determinados por outras tecnologias relacionadas. "em ambos os casos, as tecnologias de normalização são técnicas supostamente imparciais no trato de perigosos desvios sociais".

Talvez uma das operações que são colocadas em funcionamento pela inclusão, como estratégia de normalização é a própria busca da ordem. Essa preocupação, que caracteriza a Modernidade como "um tempo marcado pela vontade da ordem" (Veiga-Neto, 2001, p. 112), é que permite pensar que a sociedade inclusiva e, então, a escola inclusiva poderiam estar operando como restauradoras do caos, "sendo o caos aquilo que está fora da ordem, o negativo da ordem" (idem). A idéia da ordem como um controlador do caos se estabelece a partir da instauração do Estado Moderno, pois, como coloca Bauman (1998, p. 28), "foi este [...] que legislou a ordem para a existência e definiu a ordem como clareza de aglutinar divisões, classificações, distribuições e fronteiras".

O buscar da ordem nas práticas de inclusão, aquelas voltadas aos sujeitos deficientes, é colocar no centro da discussão a anormalidade como desordem. Para tanto, é necessário novamente promover e reforçar uma medida, e só uma, para a conformidade. Assim, qual é a medida do sujeito a ser incluído no espaço pedagógico da escola inclusiva? Ou melhor, quem é o sujeito pedagógico instituído como padrão de comparabilidade que permite fixar quem é o sujeito pedagógico anormal? Cabe ressaltar que já atentei a essa partilha no capítulo anterior deste estudo, mas o que me interessa neste momento é constituir a figura do sujeito pedagógico moderno, aquele sujeito que serve como referência aos projetos políticos pedagógicos da escola moderna: um sujeito transcendental e único, um sujeito que, na definição kantiana, é, simultaneamente, sujeito cognoscente e objeto de seu próprio conhecimento.

É esse sujeito que, a partir da Filosofia Iluminista, constituiu-se como centro dos processos sociais: como um sujeito descoberto e derivado das práticas sociais, políticas, culturais e econômicas. Para Veiga-Neto (2000, p. 50), o sujeito compreendido pelo pensamento moderno representa as concepções de sujeito instauradas pela filosofia platônica e pela tradição hebraica que mais tarde foram retomadas pelo Cristianismo, Humanismo e Idealismo Alemão. Segundo esse autor:

O sujeito passou a ser visto como uma unidade racional que ocupa o centro dos processos sociais; mas dado que sua racionalidade não estaria completa, faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire da minoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história.

Logo, na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará, por meio do projeto educativo moderno – e aí está a escola para efetivá-lo –, sua plenitude, sua essência, constituindo-se, assim, no modelo instituído pela filosofia ocidental: um sujeito consciente, centrado, reflexivo, crítico, e, por que não dizer, normal, já que o projeto moderno opera no sentido de fabricar o sujeito de seu projeto.

Nesse sentido, as políticas de inclusão, entendidas no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam e de quem representam. E, aqui, utilizo-me da perspectiva dos Estudos Culturais para entender o quanto esses discursos, muito mais que descobrir e desvelar, inventam e produzem seus sujeitos. Portanto, são sujeitos diferentes sim, porque "são produtos da educação, criaturas da cultura, por isso flexíveis e dóceis de serem reformados e normalizados" (Bauman, 1998, p. 29). Em outras palavras, quanto mais moderna for a escola, mais restritos são os critérios de normalidade, mais refinado é o sistema de avaliação e mais drásticos são os procedimentos de comprovação que se empregam na reabilitação da anormalidade. Como resultado de tudo isso, maior é a quantidade de desvios que devem ser abordados através de medidas especiais.

Nesse movimento complexo de inclusão/exclusão, a norma novamente se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, através do biopoder. O interesse em uma população saudável, perfeita, normal incide numa questão mercantilista de produção, isto é, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. Portanto, falar em normalidade, para as práticas de inclusão "é ser capaz de, dentro de sua capacidade, ser produtivo para a sociedade em que vive. Demonstrando talento, aptidão, inteligência sobre determinado aspecto humano e social" (Espaço, 1999, p. 68) .

E aqui chegamos num ponto estratégico desta análise, porque, para as práticas da inclusão, a normalização institui-se como um princípio que "representa a base filosófico-ideológica" de sua operacionalidade (Brasil, MEC/SEESP, 1994, p. 37). Para o MEC/SEESP, a "normalização significa oferecer aos educandos com necessidades especiais modos e condições de vida diários os mais semelhantes possíveis às formas de condição de vida da sociedade", alertando que "não se trata de normalizar as pessoas, mas sim o contexto em que elas se desenvolvem" (Brasil, MEC/SEESP, 1997, p. 295). Porém, o que significa normalizar o contexto? Seria o tão aclamado espaço da escola inclusiva como o da afirmação da tolerância, que passa a ser visto como um ganho político na luta pelos direitos humanos e sociais? Seriam as aceleradas inovações tecnológicas que acenam para as melhores e menores próteses

e para os implantes cocleares? E, principalmente, onde estaria o limiar entre a normalização do sujeito surdo e a normalização do contexto educativo?

Essa dicotomia somente funciona quando a inclusão se reduz a uma fronteira institucional, ou seja, onde a questão central incide em decidir qual é o espaço mais "normalizado" para a convivência entre os deficientes. E, mais uma vez, parece haver um consenso que coloca, de um lado, a escola especial – como um espaço segregatório e discriminatório – e, de outro, a escola inclusiva – um espaço democrático e humanista. Conforme Sklin (1999, p. 26):

A crítica ao discurso dominante de inclusão nada tem que ver com uma cega afinidade ou com uma defesa desnecessária das escolas e das pedagogias especiais. Não é essa a interpretação que se deve fazer. A aparente oposição entre escola especial e escola comum somente remete a um aspecto que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não-oficiais.

Tratar do espaço da inclusão na perspectiva em estudo é entendê-lo como um espaço discursivo, que funciona como marcador, como um lugar onde situar os alunos surdos, que nada mais é que espaços constituídos por relações de poder. A normalização do espaço significa, nos documentos analisados, "a criação de espaços inclusivos", que compreende desde "a sensibilização do corpo docente, discente e dos funcionários da rede de ensino" (Brasil, MEC/SEESP, s.d.a, p. 24) até, como é o caso dos surdos, a acessibilidade ao currículo através "da língua de sinais e da língua portuguesa" (Brasil, MEC/SEESP, 2001, p. 32) .

No entanto, esse "ambiente favorável à aprendizagem" não consegue fugir da metodologização e da burocratização dessas línguas, muito menos da própria constituição do sujeito surdo como um anormal, como um excluído. O que quero dizer é que, no que se refere à inclusão de sujeitos surdos, estamos diante de mais uma metodologia, talvez mais elaborada e mais consistente, que nada mais é do que um amplo conjunto de técnicas e procedimentos no atendimento a esses sujeitos no ensino regular. Por isso, é necessário "um programa de aprendizagem de língua de sinais" para "preparar as pessoas ligadas ao portador de deficiência auditiva na língua em que ele é capaz de compreender"; exercícios de "simulação de deficiências" com o fim de "preparar os alunos para abrir espaço e receber seus colegas com deficiência" (Brasil, MEC/SEESP, s.d.b, p. 10).

O que esses estratos anunciam é o caráter discursivo em que estão envolvidas as práticas de inclusão/exclusão, pois deixam bem claro que não há nelas nada de neutro, tampouco de óbvio. Os discursos são mobilizados para as pessoas ouvintes adentrarem curiosamente no mundo dos surdos, reconhecendo sua língua e sua cultura, porém mantendo uma distância necessária que permite demarcar a fronteira entre normalidade e anormalidade, ou seja, uma distância segura a ponto de que os surdos não se incorporem ao mundo dos ouvintes.

Essa lógica continua atravessada por categorias que designam alguns estilos de falar como "naturais" e algumas culturas como "maioria", mas num processo mais sutil e talvez mais minucioso e, por isso, talvez mais perverso. Engendra-se, nessa rede discursiva, onde se localiza o binômio inclusão/exclusão, uma estratégia de acolhimento e consentimento para receber o outro surdo, a qual, recalcada sob o véu da hospitalidade, coloca nas mãos da normalidade ouvinte o limite entre aquilo/aqueles que são tolerados e aquilo/aqueles que são excluídos. Estamos diante de uma fronteira "na qual a normalidade ouvinte sempre mostra sua disponibilidade, sua capacidade de hospedar o outro" destaca (Skliar, 1999, p. 28).

A partilha ouvinte/surdo inscreve-se na ordem estabelecida pelas operações "inclusão>saber>exclusão", que, no conjunto de seus saberes, constituem discursos que colocam os sujeitos sob condições de excluídos para depois arrebatá-los nas políticas de inclusão. Dito de outro modo, "a inclusão não é o contrário da exclusão, mas bem, é um mecanismo de poder disciplinar que a substitui, que ocupa seu espaço, sendo ambas figuras igualmente mecanismos de controle" (idem, 2002, p. 73).

Em nome desse descontrole da exclusão, desse suposto afastamento dos excluídos, a inclusão, enquanto processo de normalização, é uma forma de dominação, de controle e de "governo". Governo que não é só dos outros, mas governo de si. Ou seja, a inclusão não controla somente a população, o próprio excluído/incluído autogoverna-se. Para Foucault, a questão do governo está fortemente imbricada com a questão do autogoverno. Para o autor, essas questões estão relacionadas com o poder pastoral, que tem suas origens na "pastoral cristã, característica da sociedade de lei", diz Veiga-Neto (1996). Nesse sentido, o poder pastoral é exercido pelo pastor sobre seu rebanho, assegurando-lhe alimentação, segurança e salvação: "O poder pastoral supõe uma atenção individual a cada membro do rebanho", coloca Foucault, (1990, p. 100).

A metáfora do pastor pode ser utilizada para entender o processo de inclusão/exclusão, uma vez que esse já se consolida sem o controle e vigilância do Estado – o rebanho não necessita mais do controle, do olhar vigilante do pastor, pois tanto o sujeito quanto a população já estão regulados por esse olhar dentro si. Nesse contexto, o próprio excluído é pastor de si, ou seja, ele mesmo controla-se,

regula-se por meio dos processos de subjetivação. Seu comportamento como sujeito e resultado da disciplina, que não se estabelece na forma pela qual o Estado programa a conduta total de seus cidadãos; antes, a disciplina "é o meio pelo qual o governo equipa os indivíduos", para Hunter, (2000, p. 57).

Nesse sentido, através das tecnologias de poder e saber, os anormais, entre eles os surdos, são incluídos para serem tratados e reformados, criando-se, assim, as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los. Essas estratégias, por sua vez, por meio de diferentes tecnologias, produzem a normalização, que pode supor desde a "ocultação da inclinação", a "compensação de um déficit", a "correção de um desvio", a "negação da diversidade" conforme, Ferre (2001) até, ousaria dizer, o "gerenciamento do risco".

Pensar que as políticas de inclusão funcionariam como uma tecnologia do gerenciamento do risco social é significá-las como técnicas de segurança, como prática normativa que se dirige para a gestão da população. Com isso, quero argumentar que a norma também opera, como medida comum, como regra de juízo, não só a um indivíduo que se quer normalizar, mas também a uma população que se pretende regulamentar. Para isso, a norma já não mais se utiliza da disciplina, mas sim da segurança que se constitui com a noção de risco. Segundo Ewald (2000, p.88), "o risco é para a segurança o que a norma é para as disciplinas, sendo a categoria risco constitutiva da segurança". É nesse sentido, afirmo que os processos de inclusão dirigidos à população surda estariam funcionando como "rastreadores dos riscos" e, como efeito, estariam operando como um mecanismo de normalização, até porque "já não há problema social que não seja hoje tratado em termos de risco: higiene, saúde, poluição, inadaptação, delinquência" (idem, p. 106).

Por intermédio da inclusão, os sujeitos surdos estariam sob uma vigilância que permitiria, de antemão, evitar situações indesejáveis que hoje são inadmissíveis nos atuais discursos de uma sociedade inclusiva, de uma sociedade democrática. Por exemplo: o analbafetismo entre a população surda, a falta de oportunidades de trabalho, sentimentos de segregação e discriminação, a baixa escolaridade, a ineficiência de métodos e propostas pedagógicas que atendam a especificidade dessa população, entre outros.

A noção da normalidade institui-se como uma racionalidade que torna difícil uma visão que não a considere; por isso, nenhum ato, nenhuma manifestação de qualquer grupo que seja consegue permanecer de fora dessa matriz. Assim, podemos pensar que o propósito da educação inclusiva e da educação especial não é eliminar o "anormal", mas, em vez disso, é distinguir e distribuir essa anormalidade, permitindo que algumas formas mais próximas da média sejam praticamente invisíveis, enquanto outras são visibilizadas e estigmatizadas. Talvez possamos pensar na escola como uma analogia para o que Foucault fez ao tratar das prisões – a escola não pretende eliminar as diferenças sociais, mas distingui-las, criar sistemas de classificação para diferenciar os grupos e usá-los para normalizar o poder à medida que as transgressões são assimiladas em uma tática geral de sujeição (Foucault apud Dreyfus e Rabinow, 1995).

"Que estranha sociedade é a sociedade normativa" - notas para finalizar

Ocupei-me, neste artigo, de uma problemática onde se inscreve as estratégias de normalização do sujeito surdo. São os discursos que funcionam como um duplo entre inclusão/exclusão, fronteira que narra e localiza o lugar dos sujeitos surdos, e a noção de risco social como mecanismo de controle e normalização desses sujeitos. Procurei desenvolver a idéia de que as práticas discursivas envolvidas na educação dos sujeitos surdos, sejam elas inclusivas ou especiais, não são apenas estratégias comunicativas ou mera transmissão de idéias; são, antes de tudo, constitutivas de realidades. Nesse sentido, ao ordenar e classificar para incluir, esses discursos estão fabricando determinados sujeitos surdos que, nesse caso, podem ser entendidos como sujeitos de risco.

Portanto, trata-se de uma população que precisa de intervenção a fim de evitar uma situação de risco, que pode estar tanto atrelada à desordem causada por esses alunos, que colocam em perigo a estabilidade da escola, como também pode estar associada a uma operação de risco para os próprios sujeitos, que poderia ser o fato de os alunos surdos não estarem freqüentando ou se adaptando aos espaços inclusivos.

As noções de inclusão/exclusão e de risco e segurança que procurei desenvolver ao longo deste artigo permitiram produzir um deslocamento do que vinha entendendo como norma. A normalização foi trabalhada no sentido da população, ou melhor, de uma regulamentação em que a disciplina que se operava sobre o detalhe, o corporal e o individual é transferida para o nível do biopoder, institui-se na forma de uma população que se quer gerenciar e controlar, mas esse controle, agora, vê-se estendido em redes flexíveis e flutuantes. O que tentei sinalizar foi a passagem de uma "sociedade disciplinar" para uma "sociedade de controle", esta última cunhada por Deleuze, "na sociedade de controle, os indivíduos vivem em uma corporação de formas sociais em eterna mudança, na qual a subjetividade é construída através de índices de troca flutuantes e mercados determinados pelas moedas-padrão", coloca Popkewitz (2001, p. 130).

De algum modo, a sociedade de controle poderia ser significada como um amálgama entre a modernidade e a pós-modernidade, ela estaria na fissura desse espaço e tempo em que "mecanismos de comando se tornam cada vez mais 'democráticos', cada vez mais imanentes ao campo social, distribuídos por corpos e cérebros dos cidadãos" para Hart e Negri (2001, p. 42). Estamos diante de outras formas, talvez mais sutis, porém mais intensificadas de normalização e disciplinamento; outras ferramentas que permitem agenciar a eclosão da diferença, entre as apresentadas nesse texto, inclusão/exclusão e risco social.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. O mal estar da pós-modernidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- BRASIL, MEC/SEESP. Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001.
- _____. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: iniciando a conversa. Turma do Bairro na Classe, n. 1, p. , s.d.a. Brasília, s.d.
- _____. A integração do aluno com deficiência na rede de ensino: novos conceitos, novas emoções. Turma do Bairro na Classe, n. 2, p. , s.d.b. Brasília, s.d.
- _____. Programa de capacitação de recursos humanos do ensino fundamental: a educação dos surdos. Série Atualidades Pedagógicas, n. 4, V. II, Brasília, 1997b.
- BRASIL, MEC/SEESP. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.
- DREYFUS, H; RABINOW, P. M. F. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- ESPAÇO: Informativo técnico-científico do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). n. 12, dez./1999. Rio de Janeiro: INES, 1999.
- EWALD, F. Foucault, a norma e o direito. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.
- FERRATER MORA, J. Diccionario de filosofía. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.
- FERRE, N. P. de L. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In: LARROSA, J; SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 195-210.
- FOUCAULT, M. Omnes et singulatim: hacia una crítica de la razón. In: _____. Tecnologías del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.
- _____. M. Clase del 15 de enero de 1975. In: _____. Los anormales. Buenos Aires: fondo de Cultura Económica, 2000, p. 39-59.
- _____. O panoptismo. In: _____. Vigiar e punir. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 1999a, p. 162-187.
- _____. História da sexualidade I: a vontade de saber. 13. ed. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1999b.
- HALL, S. Quem precisa de identidade? In: SILVA, T. T. (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 103-133.
- HART, M.; NEGRI, A. Império. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- HUNTER, I. Subjetividade e governo. In: Pedagogia dos monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras. Belo horizonte: Autêntica, 2000, p. 141-164.
- PINTO, C. R.J. F. e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste encontram os nossos excluídos. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, jul./dez., 1999.
- POPKEWITZ, T. S. Administração da liberdade: a cultura redentora das ciências educacionais. In: WARDE, M.J. (Org.). Novas políticas educacionais: críticas perspectivas. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História e Filosofia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1998, p. 147-17
- _____. Lutando em defesa da alma: a política de ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RABINOW, P. Antropologia da razão: ensaios de Paul Rabinow. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1999.
- SILVA, T. T. Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SKLIAR, C. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 15-32, jul./dez. 1999.
- VEIGA-NETO, A ordem das disciplinas. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996. Tese (Doutorado em Educação).
- _____. M. F. e os Estudos Culturais. In: COSTA, M. V.. Estudos Culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000, p. 37-69.
- _____. Incluir para excluir. In: LARROSA, J. e SKLIAR, C. (Orgs.). Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Rio de Janeiro: Vozes, 2000, p. 07-72.

Notas

1 Documentos oficiais elaborados e divulgados pelo Ministério de Educação em parceria com a Secretaria de Educação Especial (período 1994 – 2002). Ênfase na produção técnico-científica voltada para a política de educação de surdos.

2 A partir do campo dos Estudos Culturais, o papel da linguagem e do discurso ocupa um lugar central nos processos de construção das representações. Portanto, ao referir-me à noção de representação neste estudo, à associao ao terreno Estudos Culturais, ao que Hall (2000) e Woodward (2000) colocam como sendo o processo pelo qual a linguagem é utilizada para produzir significados. "Representação –

01/12/2011

:: Revista do Centro de Educação ::

como sendo o processo pelo qual a linguagem é utilizada para produzir significados. Representação – compreendida aqui como marca, traço, significante e não como processo mental – é a forma material, visível e palpável do conhecimento” (Silva, 1999, p. 32). Portanto, representar e conhecer são processos inseparáveis, em que perguntar por quem está autorizado a conhecer o mundo se traduz em perguntar sobre quem está autorizado a representá-lo (ibidem).

3 Também compreendido como “Século das Luzes”, “Ilustração”. Segundo Ferrater Mora (1994, p. 1761), no Dicionário de Filosofia, “a Ilustração se caracteriza por seu otimismo no poder da razão e na possibilidade de reorganizar, a fundo, a sociedade com base em princípios racionais”.

4 Foram os hebreus quem desenvolveram e amplificaram o tema pastoral com, sem dúvida, uma característica muito singular: Deus, e somente Deus, é o pastor de seu povo. Somente há uma exceção positiva: David, como fundador da monarquia, é invocado sob o nome de pastor. Deus lhe tem encomendado a tarefa de reunir um rebanho” (Foucault, 1990, p. 100).

Correspondência

Márcia Lise Lunardi - Rua Benjamin Constant, 1160/410, Santa Maria, RS. Cep - 97050-022.

E-mail: lunardi@smail.ufsm.br

Recebido em 10 de agosto de 2005

Aprovado em 06 de setembro de 2005

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2005 - Nº 26 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**