

INCLUSÃO/EXCLUSÃO: DUAS FACES DA MESMA MOEDA

Márcia Lise Lunardi

Esse artigo pretende relacionar o discurso da surdez com as práticas de inclusão e exclusão que configuram as atuais discussões no campo da educação especial. O texto procura problematizar, através de algumas ferramentas do pensamento de Michael Foucault, a noção de normalidade que atravessa os discursos das políticas de inclusão e das pedagogias especiais. Para isso, discute o conceito de anormalidade, isto é, entender como a anormalidade é construída, como o outro é narrado e representado pelo discurso do colonizador em uma rede de saberes e poderes. Finalmente, problematiza o binômio inclusão/exclusão como uma oposição, como uma situação contraditória que dialeticamente se supera e sugere que esse processo possa ser entendido como fazendo parte de uma mesma matriz de poder.

Abordar a questão da inclusão/exclusão não significa vê-la como algo experienciado somente por grupos culturalmente diferentes ou, no caso, por grupos rotulados como deficientes. 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 (Pinto, 1999), o que há são jogos de poder em que, dependendo da situação, da localização e da representação alguns são enquadrados e outros não.

As políticas de inclusão escolar, que hoje vem configurando o campo da educação, definem e fixam quem é o anormal - categoria cada vez mais inventada pela modernidade: loucos, surdos, homossexuais, paraplégicos, meninos e meninas de rua, enfim, os "estorvos" - e a partir disso decidem se eles participam ou não dos espaços escolares junto com os normais. No entanto, essa lógica vem atravessada pela noção do sujeito pedagógico moderno: 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), 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 menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história" (2000, p.50).

Portanto, na perspectiva da modernidade, o sujeito inacabado, incompleto, alcançará através 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, a escola especial e a escola inclusiva, ambas entendidas no seu conjunto de práticas discursivas, acabam instituindo o próprio sujeito de quem falam, a quem representam. Portanto, esse artigo quer alertar para o quanto esses espaços pedagógicos, muito mais que descobrir e desvelar, inventam e produzem seus sujeitos.

Esse texto pretende apresentar essa discussão em duas partes: na primeira, discutirei a construção da deficiência a partir do discurso da normalidade no campo da educação especial. Para isso, utilizarei algumas noções de Michel Foucault quanto à compreensão da anormalidade. Na segunda, farei um deslocamento dessas compreensões para as práticas de inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber, entendendo-as como duas faces da mesma moeda.

Incluir para normalizar: estratégias de poder

Quando falamos da surdez ou, de outras áreas de grupos culturalmente diferentes - cegos, paralisados cerebrais, paraplégicos, crianças com problemas de aprendizagem -, logo nos reportamos para o cenário da educação especial. Esse espaço apresenta a existência de uma linha contínua de sujeitos deficientes, dentro o qual os surdos são forçados a existir (Skliar, 1997).

A educação especial é um dos locus privilegiados onde se travam as discussões e representações

acerca das políticas educacionais para os sujeitos deficientes. No entanto, é entendida pelos teóricos como uma subárea da educação, um local "menor", que trata de forma caridosa e benevolente aqueles sujeitos que de uma forma ou de outra caíram na desgraça da deficiência. A partir dessa perspectiva, os sujeitos deficientes são descaracterizados de sua condição social de sujeitos, cidadãos, pertencentes a uma nação, possuidores de sexualidade, idade, gênero, etnia.

A educação especial, como disciplina formal, em seu discurso e suas práticas hegemônicas, é descontínua em seus paradigmas teóricos; anacrônica em seus princípios e finalidades; relacionada mais com a caridade, a beneficência e a medicalização que com a pedagogia; determinada por técnicas discriminatórias e segregacionistas; distanciada do debate educacional geral e produtora/reprodutora, também ela, de uma falsa oposição entre inclusão e exclusão (Skliar, 1999, p. 17).

Nesse contexto, percebe-se qual é a representação de sujeito esperada pelo discurso pedagógico praticado pela educação especial - um sujeito doente, anormal, que necessita de uma re-educação, ou seja, de uma educação entendida e praticada enquanto terapia. Larossa (1999), coloca que o discurso pedagógico e o discurso terapêutico estão intimamente relacionados, isto é, o dispositivo pedagógico/terapêutico define e constrói o que é ser uma pessoa formada e sã e, nesse mesmo movimento, define e constrói o que é uma pessoa não formada e insana.

Portanto, é esse sujeito definido a partir da sua deficiência, da sua falta, do seu desajuste, que está sendo alvo das políticas de educação especial, entre elas e talvez a mais perigosa, a política de inclusão/exclusão. No entanto, antes de discutir essa política, interessa compreender a construção da normalidade a partir da sua relação com a deficiência. Segundo Pinto (1999, p.38), Foucault fala de normalização, e é disso que a inclusão trata, mas através de seu reverso; ou seja, é descrevendo, incessantemente, o anormal que o discurso chega à noção de normalidade sexual. Foucault (1997; 2000), abordou a questão da anormalidade através de um estudo arqueológico sobre o homem anormal do século XIX: o monstro humano, o indivíduo corrigível, e o onanista.

O indivíduo anormal do século XIX seguirá marcado - e muito tardiamente, na prática médica, na prática judicial, tanto no saber quanto nas instituições que o rodearão - por essa espécie de monstruosidade cada vez mais difusa e diáfana, por essa incorrigibilidade retificável e cada vez mais cercada por certos aparatos de retificação. E, por último, está marcado por este segredo comum e singular que é a etiologia geral e universal das piores singularidades (Foucault, 2000, p.65).

Aproximando-nos desse estudo de Foucault, é possível problematizar a naturalização da anormalidade no interior das pedagogias especiais e das políticas de inclusão. Em outras palavras, questionar a representação de surdez que é constituída pelo olhar clínico da educação especial e das políticas de inclusão, isto é, pelos discursos produzidos pelos sujeitos ouvintes ou, talvez, pelos sujeitos normais. Aqui inscreve-se o caráter binário com que são pensadas e articuladas as propostas educativas e curriculares das escolas de surdos e escolas inclusivas.

A educação especial conserva para si um olhar iluminista sobre a identidade de seus sujeitos, isto é, vale-se das oposições de normalidade/anormalidade, de racionalidade/irracionalidade e de completude/incompletude, como elementos inclusão/exclusão a partir das noções de poder/saber de Michel Foucault centrais na produção de discursos e práticas pedagógicas. Os sujeitos são homogeneizados, infantilizados e, ao mesmo tempo, naturalizados, valendo-se de representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em suas linguagens (Skliar, 1999, p. 19).

Tanto as políticas educativas quanto as práticas pedagógicas dos espaços institucionais abordam a questão da diferença a partir do olhar da normalidade. Segundo Davis (apud Silva, 1997, p. 8), a noção de norma e normalidade é uma invenção relativamente recente. Embora, como diz Davis, a tendência a fazer comparações seja muito antiga, a gênese da idéia de norma e normalidade localiza-se nos séculos XVIII e XIX, em conexão com o processo de industrialização e de transformação capitalista. Desenvolveu-se aí, em conexão com noções sobre nacionalidade, raça, gênero, criminalidade e orientação sexual, um conjunto de práticas e discursos centrados ao redor da noção de norma e de normalidade. O conceito de norma nasce ligado ao conceito de "média". Este, por sua vez, está conectado ao nascimento da Estatística como uma ciência das coisas do "Estado", como uma espécie de aritmética política. O objetivo dessa estatística é descrever as populações através do cálculo da média de algumas características vitais. A partir desse cálculo podia-se chegar ao "homem médio", que se torna então uma espécie de ideal.

Nesse sentido, a norma se estabelece a partir do controle, da regulação da população, ou seja, através do biopoder. O interesse em uma população saudável, perfeita, normal, incide em uma questão mercantilista de produção, ou seja, sujeitos governados e adestrados para a produção e o consumo. Portanto, segundo Foucault (1997, p. 86),

Para gerir essa população, é preciso, entre outras coisas, uma política de saúde que seja suscetível de diminuir a mortalidade infantil, prevenir as epidemias e fazer baixar as taxas de endemia, intervir nas condições de vida para modificá-las e impor-lhes normas (quer se trate da alimentação, do

habitat ou da organização das cidades) e assegurar os equipamentos médicos suficientes.

A normalidade é o local onde a possibilidade de governar os corpos se materializa, pois, considera os sujeitos a partir da normalização, possibilitando o controle, e exercendo o bio-poder, o poder sobre a vida. Nessa perspectiva, "a normalidade não é o grau zero da existência, mas um local de bio-poder" (Silva, 1997).

Aqui inscrevem-se o discurso e a prática da medicalização na vida do sujeito surdo. Esta medicalização não refere-se somente ao corpo deficiente, ela é praticada sobretudo, em sua vida e em sua escolarização. Para a maioria dos ouvintes, a surdez está relacionada com a incapacidade de comunicação, representada por um mundo de silêncio e escuridão, e a partir dessa matriz representacional se praticam diferentes formas de controle e governo de suas vidas, ou seja, de seu corpo, de sua linguagem e de sua mente. Observa-se isso em diferentes momentos e práticas da história dos surdos: a busca frenética para fazê-los falar; a centralidade da oralização como marco principal na definição de políticas pedagógicas para a sua educação; a proibição do uso da língua de sinais, língua essa constituidora de identidades e comunidades; isolamento comunitário entre crianças e adultos surdos; práticas de colonização e controle de seus corpos e mentes, como a experiência biônica dos implantes cocleares.

Todas essas formas de controle e regulação da surdez constituem-se em estratégias de poder utilizadas pelos especialistas/experts na produção de políticas de inclusão para os sujeitos surdos. No entanto, inclusão/exclusão são faces da mesma moeda, ou seja, elas operam simultaneamente, não se resolvem dialeticamente, fazem parte de um mesmo sistema de representação, ou seja, fazem parte de uma mesma matriz de poder.

Inclusão/Exclusão: educar especialmente para quê?

A inclusão e a exclusão podem ser entendidas a partir de diferentes campos conceituais; no entanto, não podem ser entendidas fora do exercício de poder. Ao tratar do poder, entendo-o, a partir de Foucault, como uma ação produtiva sobre outras ações - não como uma propriedade, uma sanção negativa, mas como uma estratégia das redes de relações sempre tensas, sempre em atividade.

Esse poder, por outro lado, não se aplica pura e simplesmente como uma obrigação ou uma proibição aos que "não têm"; ele os investe, passa por eles através deles; apoia-se neles, do mesmo modo que eles, em sua luta contra esse poder, apoiam-se por sua vez nos pontos em que eles o alcançam. O que significa que essas relações aprofundam-se dentro da sociedade, que não se localizam nas relações do Estado com os cidadãos ou na fronteira das classes e que não se contentam em reproduzir, ao nível dos indivíduos, dos corpos, dos gestos e dos comportamentos, a forma geral da lei ou do governo (Foucault, 1999, p. 26).

As discussões atuais sobre igualdade e justiça para todos giram em torno do problema da inclusão/exclusão, que por meio de estratégias de poder definem 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 incluí-los. Essa inclusão é atravessada pelas idéias de participação, ou seja, "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).

Nesse contexto, um outra leitura pode ser feita em relação aos processos de inclusão/exclusão, ou seja, a crise do Estado-providência, as transformações do mundo do trabalho - crise salarial, desemprego, precarização das condições mínimas de sobrevivência - juntamente com a tendência da política neoliberal fragilizam as fronteiras da exclusão. Essas "aparecem, desaparecem e voltam a aparecer, se multiplicam se disfarçam; seus limites se ampliam, mudam de cor, de corpo, de nome e de linguagem" (Skliar, 1999, p. 16).

Assim, o binômio inclusão/exclusão, não pode ser mais pensado como forma antagônica, onde a exclusão sustenta-se pelo seu contrário, pela sua oposição; onde ser excluído é o antônimo de ser incluído. Incluídos e excluídos fazem parte de uma mesma rede de poder, isto é, excluídos em alguns discursos e incluídos em outras ordens discursivas. Neste contexto, percebemos que ser surdo e participar de um processo de escolarização juntamente com os sujeitos ouvintes não significa estar incluído e gozar de todos os benefícios que esta suposta inclusão o proporcionaria. Vejamos isso mais de perto.

Na educação de surdos, os processos de inclusão referem-se em grande parte, única e exclusivamente, à experiência de alunos surdos dividindo a mesma sala de aula com aqueles chamados de normais. Nesse sentido, as discussões em torno da educação de surdos travam-se em um incansável questionamento: incluir os surdos na escola regular ou deixá-los na escola especial?

A resposta a essa questão remete à compreensão que se tem dos processos de inclusão no

discurso das políticas oficiais: a inclusão é caracterizada por uma fronteira institucional.

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 (Skliar, 1999, p. 26).

Tanto as escolas especiais quanto as escolas regulares não se questionam à respeito da representação da escola para a comunidade surda. Questões como - o que significa para uma criança surda conviver afastada de seus pares? Qual a compreensão do conhecimento e dos saberes que circulam pela escola sem que esses passem pela experiência visual? Qual o espaço ocupado pela língua de sinais nos discursos curriculares e pedagógicos das instituições que têm em seu corpo docente alunos surdos? - parecem estar implicadas no campo das representações acerca dos surdos e da surdez.

Essas representações de dão a partir de diferentes eufemismos: deficiente auditivo, incapacitado, portador de necessidades educativas especiais, anormal, doente. Para tanto, a educação desses sujeitos é analisada como uma prática de normalização e de controle social, em que as diferenças são disfarçadas, mascaradas e obscurecidas por um conjunto de acepções que entendem as políticas de diferenças culturais como pluralidades e diversidades. Esses eufemismos acabam encobrindo e legitimando estratégias conservadoras em que a referência torna-se sempre a norma, o ideal. Sendo assim, os processos de exclusão/inclusão são pensados e executados a partir da idéia da falta, da carência de algum atributo que impossibilitaria ou, no caso da inclusão - através de uma pedagogia terapêutica -, possibilitaria ao indivíduo participar do processo de escolarização.

Afinal, incluir para excluir ou excluir para incluir?

Se tentasse responder a esse trocadilho, diria dois sim. Um porque 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 se autogoverna. 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" (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" (Foucault, 1990, p. 100).

A metáfora do pastor pode ser utilizada para entender o processo de inclusão/exclusão, pois ambos já se consolidam sem o controle e a vigilância do Estado, isto é, 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. Eles não necessitam mais do olhar cuidadoso do pastor, já o incorporaram tanto na sua forma individualizante (cada um) quanto totalizante (população). Nesse contexto, o próprio excluído é pastor de si, ou seja, ele mesmo se controla, se regula, através dos processos de subjetivação. Seu comportamento como sujeito é 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" (Hunter, 2000, p. 57).

Assim, através das tecnologias de poder e saber, os anormais, entre eles os surdos, são incluídos para serem tratados e reformados, ou seja, normalizados, criando assim as condições necessárias para supervisioná-los e administrá-los.

O segundo sim, em relação a resposta ao trocadilho, faz referência a expansão da normalidade a partir da anormalidade, ou seja, construindo a surdez, os ouvintes constituem a oralidade como norma e esta passa a ser seguida pelas diferentes instâncias sociais, entre elas a escola. A escola, nessa perspectiva, pode ser entendida a partir da noção de panoptismo trabalhado por Foucault: "panopticon não é apenas uma técnica altamente eficaz e astuta de controle dos indivíduos; é também um laboratório para sua eventual transformação" (Dreyfus e Rabinow, 1995, p. 208).

As escolas de surdos, sendo elas especiais ou não, na busca de categorizar, nomear e situar os surdos na rede da deficiência, usam a tecnologia do panoptismo. O controle e a medicalização da surdez instituíram uma ortopedia dos corpos e das mentes dos sujeitos surdos, constituindo uma fronteira de inclusão/exclusão.

No entanto, percebe-se que essa fronteira se fragiliza se compreendermos esses processos a partir de uma mesma matriz de poder. Inclusão e exclusão não são produtos de causa e consequência o fato de ser surdo e não ouvir não significa estar excluído do mundo auditivo, nem tampouco a protetização ou a oralização dariam o greencard para a inclusão. Em uma rede de poder, os discursos se deslocam, se fragmentam, se constituindo em outras formas de poder e representação. Portanto, aquilo que deve ser posto em discussão não é o caráter binário das políticas de inclusão/exclusão, mas os argumentos, as condições de possibilidade que fundamentam essas políticas, como também quais os

significados e representações que se produzem e reproduzem nestas propostas.

Enfim, fazemos, como sujeitos, parte do ballet das inclusões e exclusões, que percorrem a história do país, dos grupos a que pertencemos, das classes em que nascemos ou em que somos jogados ao longo da vida. Inclusões e exclusões que estão inscritas na vida e na morte de cada sujeito (Pinto, 1999, p. 55).

Bibliografia

DREYFUS, Hubert, RABINOW, Paul. Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Tradução: Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

HUNTER, Ian. Subjetividade e governo. In: Pedagogia dos monstros: os prazeres da confusão de fronteiras. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: O sujeito da educação: estudos foucaultianos. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 35 - 86

FERRATER MORA, José Diccionario de Filosofía. Tomo II. Barcelona: Editorial Ariel, 1994.

FOUCAULT, Michael. Tecnologias del yo y otros textos afines. Barcelona: Paidós Ibérica, 1990.

_____. Resumos dos cursos do Collège de France (1970-1982). Tradução: Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

_____. Vigiar e Punir: nascimento da prisão. Tradução: Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Los Anormales. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 2000.

PINTO, Céli. R.J. Foucault 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. p. 33 - 55.

POPKEWITZ, Thomaz 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- 171.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A Política e a epistemologia da normalização do corpo. In: Revista Espaço, Rio de Janeiro, n. 8, agost/dez, 1997.p. 3- 15.

SKLIAR, Carlos. A Reestruturação curricular e as políticas educacionais para as diferenças: o caso dos surdos. In: AZEVEDO, J. C. de; SANTOS, E. S. do e SILVA, L. H. da (Orgs) Identidade social e a construção do conhecimento. Porto Alegre: Ed. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, 1997, p.242-281.

_____. A invenção e a exclusão da alteridade "deficiente" a partir dos significados da normalidade. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.24, n.2, jul./dez., 1999. p. 15 -32.

VEIGA-NETO, Alfredo. 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.

_____. Michael Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2000. p.37-69.

[Edição anterior](#)

[Página inicial](#)

[Próxima edição](#)

Cadernos :: edição: 2001 - Nº 18 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**