

INCLUSÃO E INCAPACIDADE, HOMO OECONOMICUS E GOVERNAMENTALIDADE

Felipe Luiz Gomes Figueira¹
Rogério Luis da Rocha Seixas²

Resumo: O presente artigo busca analisar o problema da inclusão a partir da crítica à separação entre razão e existência da vida humana que em nossa atualidade, encontra-se sob a égide da lógica do mercado. Nesse cenário analisaremos a relação entre inclusão e incapacidade, *homo oeconomicus* e governamentalidade. Diante disso, problematizaremos a inclusão, tanto como uma estratégia de governo, enquanto condição de um “imperativo de Estado”, realizando ações pontuais capazes de modificar os indivíduos, quanto na promoção de uma maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas. Problematizar a inclusão significa criticar as aparências e as suas armadilhas, quando se trata da governamentalidade e do biopoder. Fazer esta crítica sobre as práticas e as políticas que promovem a inclusão, implica entre outras consequências, ir contra a corrente dominante que “naturaliza” as verdades estabelecidas e consideradas como “verdades inquestionáveis”. Furtar-se a este tipo de temática se configura como uma atitude antifilosófica: os maiores problemas que nós temos são os valores pré-estabelecidos e as experiências muitas vezes não criam valores. Ao fim deste percurso objetiva-se visualizar uma nova imagem de inclusão.

Palavras-chave: Biopoder, Governamentalidade, *homo oeconomicus*, Inclusão.

Abstract: The present article seeks to analyze the problem of inclusion from the critique of the separation between reason and existence of human life, which today is under the aegis of market logic. In this scenario, we will analyze the relationship between inclusion and disability, *homo economicus* and governmentality. In this context, we will question the inclusion, as well as a governance strategy, as a condition of a "state imperative", carrying out specific actions capable of modifying individuals, as well as promoting a greater economy between the mobilization of powers and the conduction of the conduits. Problematizing inclusion means criticizing appearances and their pitfalls when it comes to governmentality and biopower. To make this critique of practices and policies that promote inclusiveness implies among other consequences to go against the mainstream that "naturalizes" established truths and considered "unquestionable truths." Being stuck to this kind of theme is an anti-philosophical attitude: the biggest problems we have are the pre-established values and experiences often do not create values. At the end of this course we aim to visualize a new image of inclusion.

Keywords: Biopower, Governmentality, *homo oeconomicus*, Inclusion.

¹ Doutor em Educação (UNESP-Marília) e Professor do Instituto Federal do Paraná-IFPR. E-mail: felipe.figueira@ifpr.edu.br.

² Doutor em Filosofia e Pesquisador docente convidado do Grupo Bildung-IFPR(UFRJ). E-mail: rogeriosrjb@gmail.com

Introdução

O modelo tradicional de escola (consequentemente, de sociedade tradicional), que estabelece ênfase na mera transmissão de conteúdos (erudição), mediante um grande verbalismo, não dá conta do “acidente”, do “diferente”. A razão disso é que neste tipo de ensino/instituição há uma padronização da figura do aluno, a saber, enquanto alguém “normal” e com uma capacidade de memória “suficiente” para absorver os saberes transmitidos pelo professor. Em seu curso *Os Anormais*, Foucault destaca uma noção de “governo da educação dos corpos das crianças”, principalmente quanto à questão da sexualidade, a partir de uma alteração importante no educar natural das crianças, que era exercido pelos próprios pais, que são “educadores naturais dos filhos” (FOUCAULT, 2011, p. 222). O termo governo, por sua vez, designa as práticas de ações de exercício de poder que visam conduzir a conduta dos outros ou a si mesmo ou ainda, em outras palavras, citando Foucault: “que visam estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244). Interessante como o autor observa que esta educação natural deveria seguir uma regra: “essa educação deve obedecer a certo número de regras que precisamente, devem garantir a sobrevivência das crianças, de um lado, e sua educação e desenvolvimento normalizado, do outro” (FOUCAULT, 2011, p. 222). Normalização que se configura como propriedade essencial do exercício do biopoder e constituição da biopolítica. Ainda neste curso, Foucault ressalta que ao final do século XVIII, vai ocorrer um fato novo, através da educação da corporeidade das crianças por parte dos pais. Da educação da vida dos filhos por parte da educação cuidada pelos pais, pede-se aos pais que “não apenas eduquem as crianças para que elas possam ser úteis ao Estado, mas pede-se que cedam efetivamente seus filhos ao Estado, que confiem a este se não a educação de base, pelo menos a instrução, pelo menos a formação técnica, a um ensino que será direta ou indiretamente controlado pelo Estado” (FOUCAULT, 2011, p. 223). Tem-se a constituição de uma educação estatal, visando à formação de corpos úteis para o lucro e a produção capitalista. Há uma padronização que de modo algum privilegia a diferença. O que se busca agenciar é a padronização. Deste modo, devesse duvidar que um modelo de escola pautado na governamentação da padronização consiga atender as múltiplas necessidades, pelo fato da sua concepção metafísica da unidade. A sua ideia de uno encontra-se dissociada da ideia de múltiplo. Para Gilles Deleuze, o múltiplo “[...] é a manifestação inseparável, a metamorfose essencial, o sintoma constante do único” (DELEUZE, 1976, p. 19). Disso decorre que a vida não é só “acerto”, mas é também “erro”. E mais do que erros e acertos, a vida é o que é. Diante disso, é possível problematizar: não seria

um *erro* o controle por parte da técnica (leia-se: intervenção e imposição) em relação à vida, na medida em que só se visa o “acerto”? Não seria, conseqüentemente, uma postura eugênica, fascista? Toda forma de fascismo estabelece uma hierarquia: o “certo” no topo e o “erro” na base.

Para pensar com Deleuze, entretanto, torna-se necessário pensar contra a lógica moderna do “penso, logo existo”, por duas razões em especial: 1ª Para Deleuze, na senda aberta por Nietzsche, o pensamento não se separa da vida; 2ª O pensamento (o *cogito*) não é superior à vida e a vida não é serva do saber. E devemos pensar já no horizonte de Michel Foucault, contra a lógica mercadológica que em tudo vê ocasião para o lucro, também por duas razões: 1ª A racionalidade econômica diz que devemos investir em nós mesmos enquanto “capital humano”; 2ª Para esta lógica, o deficiente torna-se algo de alto custo e de baixo lucro (neste ponto destacamos que tal lógica até pode abranger e gostar da diferença, mas não enquanto um gosto da *diferença* do indivíduo, mas enquanto espaço para inovação econômica, para novos espaços de comércio; os deficientes passam a se constituir enquanto campo a ser colonizado). Nesta condição, como se situa o discurso pedagógico que tanto exalta a prática da inclusão.

Por sinal, diante da estrutura política que determina as condições para emergência e execução de práticas de inclusão no Brasil, se faz necessário questionar os usos e implicações da noção e eventual promoção da inclusão, para se referir a um número cada vez mais intenso e diverso de indivíduos a serem incluídos no ambiente escolar ou que ainda serão incluídos. Também se torna um esforço válido, questionar a exclusão, vinculada à inclusão, quando esta é entendida enquanto o seu outro.

Problematizar a inclusão significa criticar as aparências e as suas armadilhas, quando se trata da governamentalidade e do biopoder. É “tornar difíceis os gestos fáceis demais”, como alerta Michel Foucault. Torna-se uma tarefa que este filósofo considera “absolutamente indispensável para qualquer transformação”. Fazer esta crítica sobre as práticas e as políticas que promovem a inclusão, implica entre outras conseqüências, ir contra a corrente dominante que “naturaliza” as verdades estabelecidas e consideradas como “verdades inquestionáveis”. Partindo da referência do curso dos *Anormais*, pode-se compreender que a “inclusão não é boa por si mesma. Assim como se pode compreender que muito frequentemente inclui-se para excluir, isto é, pratica-se uma inclusão excludente” (FOUCAULT, 2011, p.223). Desta forma, pode-se principalmente problematizar a inclusão em seu discurso e em suas implicações práticas, indicando um olhar diferente com referência a uma outridade, que recebe a

classificação de deficiente ou anormal, que se configura como principal objeto de ação inclusiva, no contexto escolar. Michel Foucault torna-se um referencial teórico importante, auxiliando na análise crítica de como esta inclusão adequasse à governamentalidade neoliberal, isto é, a uma racionalidade econômica da arte de governar, que qualifica o deficiente como um risco para o investimento educacional, em detrimento da subjetividade que a escola constrói. Um tipo de subjetividade que deve estar voltada para a competência de produzir, competir e empreender: o *homo oeconomicus*. As técnicas de biopoder são essenciais enquanto estratégias pedagógicas para esta inclusão e exclusão, tornando o não-produtivo, o não-competitivo, o deficiente um “abandonado”; um incluso, mas que é excluído por uma “condição de exceção”, tornando-se invisível no espaço público. Partindo destes referenciais teóricos, problematiza-se também a imbricação da instituição escolar com as estratégias da biopolítica vinculada ao neoliberalismo.

I. Governamentalidade Neoliberal e a Inclusão

As noções de governamentalidade e biopolítica são essenciais, pelo motivo de se concentrarem em um ponto único e vital: como governar a vida da população de indivíduos, de forma eficiente, segundo uma arte de governar no seio do mercado econômico, marcado pelo neoliberalismo. A governamentalidade expressa, a ação sobre as condutas dos corpos de cada indivíduo e pelas práticas operadas sobre a totalidade do corpo espécie da população. Nesse contexto, a vida biológica da população tornou-se uma das preocupações principais do Estado governamentalizado moderno.

Conforma-se uma biopolítica porque os novos objetos de intervenção de governo se destinam ao controle da própria espécie, acarretando na emergência de um novo agente político identificado como população. Assim, partindo do neologismo governamentalidade, problematiza-se uma nova racionalidade política em nossa atualidade, analisando os efeitos do *governo* sobre a vida da população enquanto um capital humano a ser gerenciado – que podemos identificar como uma biogovernamentalidade neoliberal, configurando-se como a conexão de uma biopolítica sobre a vida dos corpos, e como se pode governá-los segundo critérios desta biopolítica, inserida na racionalidade neoliberal.

A partir da biopolítica, configuram-se técnicas inéditas de posituação do poder. Empreendem-se práticas de normatização que se incluem no exercício das técnicas do biopoder para exercer esquadrinhamentos e intervenções, buscando garantir o governo

tanto sobre os indivíduos isoladamente, quanto o estabelecimento de um processo de exercício de governar estatal sobre uma totalidade. O sentido de vida aqui expressa o de gestão sobre o corpo social ou da população, com o objetivo de garantir as relações de produção, para a utilização econômica dos corpos e o aperfeiçoamento da força de trabalho entrando-se diretamente na noção de biopoder.

O biopoder combina estratégias de governo que transformou o objeto “indivíduo isolado” em um indivíduo integrante de um corpo espécie. Produzem-se e objetivam-se identidades que passam a ser normatizadoras e classificadoras, a partir de saberes que constituem discursos de verdade sobre tais identidades. As verdades vinculadas a essas identidades trazem embutidas efeitos de poder em função dos quais os indivíduos são classificados como inofensivos ou perigosos; normais e anormais; aptos e inaptos; e outras categorias. Mais especificamente com referência ao normal e anormal, as reflexões de Georges Canguilhem, foram essenciais para Foucault, quando aquele autor afirma que o normal define os valores de referências, as variações e medições de fenômenos biológicos, através de quantificações estatísticas, estabelecendo-se assim uma valoração e normatização, utilizadas na avaliação que destaca o que deve ser considerado como desejável em determinada sociedade, segundo certas circunstâncias (CANGUILHEM, 1995, p. 113).

As práticas pedagógicas não poderiam deixar de estar inseridas no conjunto destas estratégias. Inclusive, segundo Dussel e Caruso, a ação de normatização do biopoder, discrimina, desqualifica, marginaliza aqueles que não se enquadram, e que por consequência, são classificados enquanto capazes e incapazes (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.158). Estes autores também asseveram que o processo pedagógico do final do século XIX e início do século XX, estabelece a classificação dos alunos segundo suas capacidades e da separação-confinamento dos anormais em instituições especializadas (DUSSEL; CARUSO, 2003, p.159)

No âmbito da formação educacional, marcada pelas estratégias de governo neoliberal, emprega-se maior valor e importância na constituição de subjetividades que possam exercer autonomamente, o exercício de competir no mercado de trabalho. Os processos sociais são imanentes ao mercado e, portanto, passam a ser regulados pela lógica de mercado. Sendo assim, pode-se questionar se é possível a prática de uma inclusão de fato. Obviamente, o processo de pedagogização objetiva a constituição de sujeitos que possam investir em si mesmos e tornem-se potencialmente produtivos para a sociedade-empresa. Difícil escapar da dicotomia normal/anormal que avalia o indivíduo sob outra dicotomia: o

produtivo/improdutivo. Ao mesmo tempo, têm-se discursos e práticas inclusivas, embasadas na mesma normatização do biopoder, aparentemente buscando incluir a diferença e a deficiência como algo igual e que pode se tornar produtiva.

Podemos observar um dos graves problemas da inclusão indiscriminada, na qual pode mais servir ao capital do que à inclusão propriamente dita: a diferença nadiferença. Para a lógica neoliberal, a economia torna-se a ciência-mãe. Tudo passa a ser calculado e o tempo se torna (ainda mais) dinheiro. Conforme dito na introdução deste artigo: tal lógica até pode abranger e gostar da diferença, mas não enquanto um gosto da *diferença* do indivíduo, mas enquanto espaço para inovação econômica, para novos espaços de comércio. Assim, “[...] aos poucos as falácias do neoliberalismo e da globalização vão sendo desveladas” (FREITAS, 2002, p. 300). Todavia, este autor advertirá: “Mas não nos iludamos quanto ao poder de renovação dessas “teorias” e se suas variadas formas de dissimulação” (FREITAS, 2002, p. 301).

Na medida em que os deficientes aprendem “mais lentamente” que os “normais”, tornam-se perda de tempo (leia-se: perda de dinheiro). O processo de formação mais se tornou um procedimento que do que um processo, e mais se tornou algo externo do que uma vivência. Enfim, há muito capital investido no humano e incluir os deficientes torna-se uma forma de se perder dinheiro.

A prática educacional torna-se um dispositivo essencial para o processo de biogovernamentalização neoliberal do Estado Moderno que assume a condução das condutas através de tecnologias de individualização (disciplinarização) e de totalização (biopolítica) para governamento dos sujeitos. Pois, como destaca Foucault: “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, 2001, p. 211). Nesta perspectiva, Veiga-Neto observa que a Escola atua como uma “espécie de *dobradiça* entre as práticas de condução dos indivíduos e da totalidade da população que se quer e precisa governar” (VEIGA-NETO, 2000, p. 179-217).

II. Inclusão como Estratégia de Governo e o *Homo oeconomicus*

A inclusão precisa ser problematizada, tanto como uma estratégia de governamento, na condição de um “imperativo de Estado”, impondo-se de modo imperativo a todos, promovendo ações pontuais capazes de modificar os indivíduos, quanto à promoção de uma

maior economia entre a mobilização dos poderes e a condução das condutas. Como afirma Corcini Lopes “a norma é que determina os limites do dentro e do fora da faixa da normalidade” (LOPES, 2015, p. 298). Neste sentido o processo pedagógico escolar atua na construção de novas identidades dos sujeitos, não exclusivamente como “homens-máquina”, adestrados para obedecer, produzir e consumir. Este novo tipo de sujeito que passa a ser compreendido como o *homo oeconomicus* – isto é, como agente econômico que responde aos estímulos do mercado de trocas mais do que como uma personalidade jurídica e política autônoma. Sendo assim, significa que o indivíduo vai “se tornar mais governamentalizado, podendo-se ter mais controle sobre ele na medida, só na medida, em que se constitui como *homo oeconomicus*.” (FOUCAULT, 2010, p. 317). Esta subjetividade constitui-se como um ser racional e calculista cuja principal característica é cuidar de sua vida, que passa a ser qualificada a partir de seu aspecto socioeconômico na condição de objeto da gestão entre custos e benefícios. Este estilo de vida, mais relacionado com o âmbito da *zoé* do que da *bios*, passa a ser considerado um fracasso moral do indivíduo, se esta *zoé* não for bem administrada. Quando tal fracasso acontece, ele se objetiva enquanto alguém irresponsável por suas escolhas, por não ter sido capaz de se manter como um empreendedor de si mesmo. Nesta constituição de sujeito se expressa uma lógica da competitividade.

Ressalte-se então dupla condição de ser desta subjetividade: enquanto, por um lado, é o sujeito egoísta, importando-se apenas com o seu interesse, o perseguindo como uma vontade infimamente subjetiva; por outro lado, cada um é dependente de um todo que é incontrolável e intotalizante – do mesmo modo, o interesse de um indivíduo vai se relacionar a toda uma série de efeitos que vai fazer tudo o que lhe é proveitoso e, também, será proveitoso aos outros. Sendo assim, o egoísmo e o interesse do *homo oeconomicus*, configuram-se como sendo as motivações para a produção da riqueza coletiva.

Assim sendo, temos uma subjetividade que reflete o individualismo e a apatia moderna, encontrando-se inserido no mercado econômico como um competidor, como um jogador. Para ele é somente seu interesse o que importa e, para este modelo de organização social, também é somente isto o que importa. No âmbito da formação educacional, emprega-se maior valor e importância na constituição de subjetividades que possam exercer a competição no mercado de trabalho, visando à inclusão no mercado de indivíduos que possam ser úteis para produzir e capazes de consumirem. Obviamente, no geral “todos” são apontados como sujeitos portadores de direitos, isto é, são tanto os que são capazes de produzir como os incapazes, são detentores de cidadania, porque são assim reconhecidos pelo Estado, embora

os que se encontram excluídos da condição de *homo oeconomicus* vivam situações precárias e de discriminação.

Partindo deste ponto, a inclusão não se configura como uma prática que objetiva “igualar” as condições de vida e de participação de todos, mas é a estratégia de colocar todos em circulação e assim integrando a um tipo de “gradiente de inclusão”, sendo este ativado a partir da educação e da participação no mercado (LOPES, 2015, p.299). Ao criarem-se normas de participação no mercado, promove-se e até elogia-se a diferença individual, contudo por intermédio do Estado e este por meio da educação, a investe-se na constituição de indivíduos em que alguns se responsabilizam e fazem a gestão de outros e cada um investe e compete consigo mesmo e com os outros para manterem-se na posição que ocupam. Sem dúvida que existe uma preocupação em se “educar melhor profissionalmente” os indivíduos. Os discursos por parte do Estado e do mercado concordam diretamente neste sentido de educação profissional ou técnica. Demonstra-se o modo de normalização mais sutil: qualificar sujeitos produtivos e que possam gerar lucro. Nesta condição, o *homo oeconomicus* se constitui como aquele pronto pela “inclusão no mercado”, como sucesso desta estratégia. Os que não conseguiram, são qualificados como incapazes por não se adequarem a um padrão de normalidade que se identificaria com a capacidade de estar apto ao mercado de trabalho e se tornar um sujeito competitivo.

Inclusão não é apenas um preparar para o trabalho. Inclusão não é submissão, “integração” (MENDES, 2006, p. 391) às normas que os “normais” estão submetidos. Incluir não pode ser pensado sob o viés da racionalidade econômica, mas a partir de uma concepção que não se restrinja a perdas e ganhos. É necessário questionar até a ideia de vitória na qual o indivíduo bem sucedido se torna o sujeito de posses materiais. Segundo a lógica capitalista, mais importante que o ser, é o ter. O burguês identifica o que é com o que tem e com o que consegue ampliar de patrimônio. O burguês não pergunta: “quem és tu?”, mas, “o que tu tens?”

E na ânsia totalitarista do ter, o que não se torna “empresário de si” é culpabilizado e tido enquanto um fracassado, o que equivale a dizer que a responsabilidade da exclusão recai enquanto culpa do próprio excluído (FREITAS, 2002).

Nas palavras de Michel Foucault contra o espírito neoliberal:

A sociedade regulada com base no mercado em que pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca das mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial. Não uma sociedade de supermercado – mas uma sociedade empresarial (FOUCAULT, 2006, p. 152).

Os pragmáticos, nesta esteira, adoram parâmetros duros, imutáveis, não gostam de se colocar em questionamento, considerando a abertura como algo desnecessário, uma perda de tempo, e nisso naturalizam o preconceito. Sob esse pragmatismo duvida-se inclusive que haja alguma necessidade de se oferecer educação para os deficientes, *pressupondo* que a educação formal seria inútil para tais indivíduos. O deficiente torna-se uma *coisa*, alguém que não poderia ser “empresário de si”, mesmo que se desenvolvam um conjunto de estratégias com o objetivo de minimizar as existências ditas anômalas, buscando capturá-los por meio de mecanismos de inclusão. Ora, ter capacidade, mas ser marginalizado é diminuir a potencialidade de o indivíduo engajar-se na vida.

É através dessa mentalidade – de longa duração, fruto duma hierarquização que separa a razão da existência – que diversas leis foram criadas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, prevista na Constituição, sob a Lei n. 4024/61:

Art. 30. Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escola sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.

Parágrafo único. Constituem casos de isenção, além de outros previstos em lei:

- a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;
- b) insuficiência de escolas;
- c) matrícula encerrada;
- d) doença ou anomalia grave da criança(grifo nosso) (BRASIL, 1997, p. 134-145)

Tal Lei, por sua vez, é muito semelhante a uma lei provincial do Rio de Janeiro, a de n. 1 de 02/01/1837, em seu artigo 3º: São proibidos de frequentar as escolas públicas: 1º: todas as pessoas que padecerem de moléstias contagiosas; 2º: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos.

Diante desses problemas, dirá Cury: “Desse modo, o estatuto da escravatura, tacitamente acolhido, tem, por abjeto que seja o outro como objeto, propriedade, mercadoria” (CURY, 2008, p. 210). E poderíamos estender este raciocínio ao seguinte horizonte: o lugar do “certo” é o topo de pirâmide e o do “erro”, na base. Mas o que se tem por certo é mesmo certo? Ensino regular *versus* escolas especiais. E isso sem remeter a algo ainda mais genérico, a saber, o dualismo que ainda persiste entre a “escola da elite” e a “escola do povo”. A este respeito, afirma Dubet em seu artigo “Escola e exclusão”:

A análise do papel da escola nos mecanismos da exclusão escolar implica isolar, evidentemente de maneira teórica e abstrata, os mecanismos e os fatores pelos quais a escola “acrescenta”, alia fatores de desigualdade e de exclusão que ultrapassam a simples reprodução das desigualdades sociais. Trata-se dos diversos “efeitos” escolares que remetem à própria ação da escola. Pode-se sensatamente pensar que, se a soma desses “efeitos” não constitui nem a única nem a principal causa da desigualdade e da exclusão, representa entretanto um papel que não pode ser negligenciado (DUBET, 2003, p. 35).

O que quer aquele que procura manter a hierarquização? Furtar-se a este tipo de questão se torna uma atitude antifilosófica: os maiores problemas que nós temos são os valores pré-estabelecidos e as experiências muitas vezes não *criam* valores. O que é mais difícil é romper com as imagens de formação.

III. Crítica, autonomia e a inclusão da diferença.

Foucault observa em sua análise, referente ao opúsculo kantiano sobre a *Aufklärung*, dois traços importantes: a reflexão crítica sobre a atualidade e a necessidade de se incluir o outro e a consideração sobre si mesmo, para que se possa exercitar uma ontologia histórica crítica da atualidade de nós mesmos para questionarmos “O que nós somos”. Temos uma atitude de refletirmos sobre os limites que nos constituem como sujeitos, não com o intuito de analisarmos nossa capacidade cognitiva, mas sim de agirmos de modo a não permanecermos formatados a estes limites que nos mantêm naquilo que nós somos. Foucault descreve esta atitude crítica como um: “*Éthos* filosófico que seria possível caracterizar como crítica permanente que expressa não apenas o sentido de nosso ser histórico, mas também uma crítica permanente de nós mesmos”(FOUCAULT, 2001, p. 1397). Configura-se um *éthos* crítico que visa transformar a noção de crítica kantiana em uma atitude prática da razão para se alcançar modos de ultrapassagem dos nossos limites. Objetiva-se transformar toda a crítica conduzida sob a forma de uma limitação necessária em uma “crítica prática que determina a

forma de uma transgressão (*ultrapassagem*) possível” (FOUCAULT, 2001, p. 1393). O termo “ultrapassagem” designa melhor esta questão da atitude-limite como ato-poder de prática de liberdade, desassujeitando-se, e, principalmente, fazendo-o de forma refletida e mais exitosa possível, ciente da necessidade de experimentar sua atualidade. A transgressão apresenta um caráter mais psicológico de pura rejeição ou reação à condição do sujeito e sua atualidade. O *éthos* crítico, por sua vez, trabalha sobre os nossos limites, na análise histórica das formas das subjetividades atuais. Como observa Dekens: “Foucault não se dispõe a analisar as estruturas universais do conhecimento, mas as condições históricas de emergência de um pensamento ou de uma ação, que nos identifica em como nos constituímos como sujeitos que somos” (DEKENS, 2011, p. 36). A questão da crítica é de ordem ética e política, na medida em que implica nossas relações com nossa atualidade e com nós mesmos, como experimentamos o momento presente. Tal enquete, longe de ser transcendental no sentido de se elaborar as condições de uma nova metafísica, encontra-se no campo da atitude crítica, enquanto a expressão de uma “ética da verdade” como atitude por parte do indivíduo em assumir a coragem da verdade de si, para poder exercer maior autonomia sobre sua conduta, recusando-se assim a ser permanentemente governado por outros – uma coragem ética e também política por parte do sujeito que assume o exercício do *éthos* crítico, pela qual se decide pensar e agir por si mesmo, conduzindo sua própria existência de modo reflexivo, para ultrapassagem dos limites impostos. Fomenta-se um ganho maior de autonomia, semelhante a como invoca Kant em seu texto de 1784. Porém, há uma modificação fundamental, segundo a perspectiva de Foucault: esta não se limita ao campo do conhecimento ou à iniciativa de se analisar os critérios do que se pode conhecer, mas sim em termos de obrigação e coragem de governar mais a si mesmo de modo livre e crítico. Exercer-se uma atitude de deixarmos de ser o que nos tornamos, para sermos de outro modo, nos convocando a ultrapassar os próprios limites que impõe uma menoridade. Somos desafiados a exercitar uma atitude radical de transformarmos a nós mesmos. Como afirma o autor: “somos prisioneiros de algumas concepções de nós mesmos e de nossa conduta. Devemos libertar nossa subjetividade, nossa relação a nós mesmos” (FOUCAULT, 2001, p.1396). Problematiza-se um *éthos* que expressa uma prática de liberdade que possa abrir possibilidades para novas relações do indivíduo consigo mesmo e com outros. Prática de liberdade que precisa ser compreendida como: “a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos” (FOUCAULT, 2001, p.1392). Requer um trabalho de transformação sobre nós mesmos, sobre os nossos limites. Foucault está se referindo aqui principalmente às práticas de

liberdade contra o governo da individualização, que de forma permanente, busca fixar os indivíduos a determinados tipos de identidades fixas. São identidades naturalizadas pelos processos de objetivação e subjetivação exercidos pelas estratégias de governamentalidade biopolítica que se manifestam através das práticas sociais. Busca-se um enfrentamento estratégico a ser exercido diante da tentativa da normalização do biopoder.

Segundo Dalbosco, a *Ausgang* (saída) da menoridade comentada por Kant exigiria uma tomada de consciência do indivíduo sobre a sua responsabilidade enquanto se mantém na condição de menoridade (DALBOSCO, 2010, p. 216). Este autor ainda relaciona a questão da *Aufklärung* com a necessidade de um trabalho pedagógico do indivíduo sobre si mesmo (DALBOSCO, 2010, p. 216). Dalbosco destaca outro ponto que considera importante: o trabalho ético-pedagógico do indivíduo sobre si mesmo exige a presença do outro, pela razão de que do ponto de vista pedagógico, o indivíduo não adquire sozinho a consciência da sua menoridade (DALBOSCO, 2010, p. 216). Levanta-se aqui a relação entre o mesmo e o outro, e o modo de se tratar o governo de si e do outro. Surge então a questão: Este outro que se percebe como incluso, pode diante do outro considerado normal, ter condições de sair de sua menoridade? O discurso ao qual Dalbosco aparentemente encontra-se vinculado, ainda destaca a necessidade de se incentivar a função da Escola em produzir sujeitos autônomos e críticos.

Sob a perspectiva da “crítica radical”, aventada por Foucault, a Escola moderna não pode mais ser entendida como um meio para desenvolver a liberdade, racionalidade e igualdade humanas, embora o discurso político educacional sempre destaque o universal. A concepção idealista da escola como formadora de indivíduos conscientes, além de educadora de mentes iluminadas intelectualmente e moralmente perde totalmente o seu sentido. A crítica para o momento da escola deve estar voltada para a imposição de novas práticas de políticas de educação, e desvendar quaisas relações estabelecidas entre a escola e os novos dispositivos na formação de subjetividades. Aparentemente os discursos técnicos e pedagógicos inspirados em concepções idealistas e iluministas, ressaltam a formação de cidadãos autônomos e críticos, que assim se possa respeitar a diferença, mas na realidade produzem sujeitos massificados para serem gerenciados num estado governamentalizado. A diferença torna-se a mesmidade nesta massificação. Veiga-Neto observa que a sujeição de corpos e mentes, o disciplinamento, a desigualdade, entre outros aspectos, compõem as condições de possibilidade do funcionamento da escola moderna e da formação de novas subjetividades (VEIGA-NETO, 2003, p.55). Acrescentamos ainda a estruturação maquinal

presente no modo de ser da escola atual, administrada por uma razão de Estado também transformada em uma máquina, obedecendo a padrões econômicos e técnicos para operar. Os discursos pedagógicos de sujeitos autônomos em sua capacidade de escolher e agir, atuando como agentes críticos de seu momento limitam-se aos discursos de retórica pedagógica. Por sua vez, o aparato do Estado, com seu corpo de *experts*, como uma máquina, não finda a formulação de políticas para a educação, visando melhorar a aprendizagem dos alunos. Assim, segundo Veiga-Neto, proceder a uma crítica radical à inclusão educacional, como encontramos em Michel Foucault, significa de fato conhecer, analisar e problematizar as condições para a sua emergência e o mais essencial, em que medida esta pode ou não promover uma autonomia para os alunos, para que não se transformem em eternos sujeitos tutelados e simultaneamente normativamente qualificados e classificados, enquanto anormais e economicamente inúteis, caracterizando-se como prejudicialmente gestáveis e passíveis por consequência de exclusão (VEIGA-NETO, 2011, p. 124). Robert Castel afirma que o excluído é aquele que por sua invisibilidade não perturba, não mobiliza e não altera a rotina do mundo. Sua presença não é notada porque não influi em nada e para nada (CASTEL, 2007,pp.17-50). Em outros termos, partindo de uma analogia com a noção de *homo oeconomicus*, nada produzem ou empreendem. Aqui, a banalização da inclusão como normatização ou estratégia de governmentação econômico, compromete diretamente seu significado ético e também político.

Considerações Finais

O que alguns veem como limitação, algo apenas negativo, outros veem como condição de possibilidade para que algo exista, portanto algo afirmativo. Na medida em que se há uma superação da hierarquização entre razão e existência, é possível chegar à seguinte lógica:

- 1º Existem as vivências, e isso é o que há de mais fundamental;
- 2º Existem pessoas a pensar as vivências, o que já é algo tardio;
- 3º Existem pessoas a pensar o pensamento (no caso, os eruditos, que acabam sabendo muito dos outros, mas de si pouco sabem, porque pouco vivem).

Disso resulta que para a linguagem poder abarcar todo o mundo, deveria ser uma duplicação do próprio mundo, o que é impossível. A linguagem é uma simplificação do mundo: ela simplifica o mais complexo, que são as vivências, a pluralidade. A definição não é equivalente à coisa. A função mais elevada da linguagem é a de facilitar a vida, e apenas isso. Daí a seriedade das seguintes questões que se impõem como desafios à escola: 1ª Como

garantir o acesso à comunicação para as crianças e jovens com deficiência sem fala? 2ª Como ensinar as crianças com deficiência, e sem o uso da linguagem falada a aprender a ler e escrever? A partir disso, é possível problematizar: se a escola (neste caso a sociedade não se separa da escola) não consegue abarcar o mais simples, que é o que há de mais fundamental, como poderá abarcar o mais complexo (o que não implica em nenhum registro de ordem teleológica)?

Os deficientes nos ensinam, muitas vezes, a simplicidade, o que nos leva a uma “nova imagem do pensamento”. Ser simples é dar uma explicação mais direta das coisas, é não mascarar a vida, é agir e pensar, mesmo que tudo isso não habite na consciência. Os deficientes podem até não serem empreendedores de si, mas isso não implica que vivam mal, que não tenham qualidade de vida, pois uma coisa não tem relação com a outra. O que eles têm é um modo de vida completamente outro, errante, que não pode ser lido e esquadrihado sob o viés da padronização, da normatização, enfim, sob o viés da lógica que separa o pensamento da vida.

Por fim, é possível aplicar a filosofia para pensar o problema da inclusão, mas não de forma utilitária, pragmática, pois é própria do filósofo uma repetição da reflexão, uma repetição da diferença.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Presidência da República, Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília, DF: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – CORDE, 1997.

CANGUILHEM, G. *O Normal e o patológico*. Trad. Maria Thereza. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1995.

CASTEL, R. “As armadilhas da exclusão” in: Robert Castel, Luiz Eduardo Wanderley e Mariângela Belfiore-Wanderley. *Desigualdade e a questão social*. São Paulo, EDUC, 2007, pp. 17-50.

CURY, C. R. J. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. Educação em Revista. Belo Horizonte, n. 48, p. 205-222, dez. 2008.

DELEUZE, G. *Nietzsche e a filosofia*. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DEKENS, O. *Michel Foucault. La vérité de mes livres est dans l'avenir*. Paris : Armand Colin, 2008.

DUBET, F. *Escola e exclusão*. Trad. de Neide Luzia de Resende. Cadernos de Pesquisa, n. 119, julho/2003.

FOUCAULT, M. *Dits et écrits II, 1976-1988*. 2. ed. Paris; Gallimard, 2001.

_____. *Seguridad, territorio y población*. México: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. *Nascimento da Biopolítica*. Tradução de Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70, 2010.

_____. *Os Anormais: curso no Collège de France (1974-1975)*. Tradução Eduardo Brandão – São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2011.

FREITAS, L. C. *A internalização da exclusão*. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

LOPES, M. C. Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir. In: RESENDE, Haroldo (Org.) *Michel Foucault: O governo da infância*. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 33 set./dez. 2006.

VEIGA-NETO, A. *Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades*. In. PORTOCARRERO, V.; CASTELO-BRANCO, G. (Orgs.) *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro, 2000.

_____ *Foucault e a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____ inclusão, exclusão, in\exclusão. Revista Verve, 20. São Paulo; Puc, 2011.