

Diferença, subjetivação e educação: um olhar outro sobre a inclusão escolar¹

Pedro Angelo Pagni*

<http://dx.doi.org/10.1590/0103-7307201507608>

Resumo

A normalização é a linguagem do mundo atual, a identidade se constitui no princípio da lógica dos sujeitos que nele atuam, e a ordem é o signo tão propagado de seu progresso. Nesse contexto, os enunciados do discurso da inclusão se formaram e se apresentaram em consonância com essa linguagem, apoiando-se em sua lógica e em seu signo, ignorando todas as dissonâncias geradas pela experiência, pela diferença que a singulariza e pelo acontecimento que a significa. O propósito deste artigo é, ao recobrar a dispersão contida naquele discurso, problematizá-lo e indicar outro olhar sobre a relação com os deficientes, nos contextos familiar e escolar. Para tanto, recorreremos ao pensamento de Michel Foucault, para analisar a emergência dos discursos sobre a inclusão e para discutir as possibilidades de que práticas ditas inclusivas confirmem maior visibilidade à diferença e ao acontecimento, decorrentes da relação com as pessoas deficientes, na escola.

Palavras-chave: inclusão, diferença, deficiência, acontecimento, Foucault

* Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Marília, SP, Brasil. pagni@terra.com.br

1. Este ensaio apresenta resultados parciais da pesquisa “Biopolítica, ética da diferença e educação: outro olhar sobre a inclusão escolar retratos da positividade da deficiência”, apoiado na forma de auxílio regular à pesquisa pela FAPESP e pelo CNPq.

Difference, subjectivation and education: another look about school inclusion

Abstract

The normalization is the language of the present world, the identity is in the logic of the subject that it act and order the sign so propagated to your progress. In this context, the speech utterances of including formed and performed in line with that language, leaning in your logic and your sign, ignoring all dissonances generated by experience, the difference that the highlights and the event that the mean. The purpose of this article is, to regain the dispersion contained in that speech, discusses it and indicate another glimpse into the relationship with the disabled in family and school contexts. To this end, we appeal to the thought of Michel Foucault to analyze the emergence of speeches about the inclusion and to discuss the possibilities for that so-called inclusive practices give greater visibility to the difference and the event, arising from the relationship.

Keywords: *inclusion, difference, disabilities, event, Foucault*

A normalização parece ser a linguagem do mundo atual, a identidade se constitui no princípio da lógica dos sujeitos que nele atuam e a ordem é o signo tão propagado de seu progresso. Nesse contexto, os enunciados do discurso sobre a inclusão se formaram e se apresentaram em consonância com essa linguagem, apoiando-se em sua lógica e em seu signo, ignorando todas as dissonâncias geradas pela experiência, pela diferença que a singulariza e pelo acontecimento que a significa.

O propósito deste artigo é, ao compreender as condições de enunciação dos discursos sobre a inclusão, problematizá-las e indicar outro olhar sobre a relação com um outrem que é chamado de deficiente, particularmente, no contexto escolar. Para problematizar o discurso da inclusão, analiso as condições nas quais emerge e o contexto escolar no qual circula, recorrendo ao pensamento de Michel Foucault, para evidenciar os modos como tais condições se adequam a uma racionalidade econômica, avaliando o deficiente como um risco do investimento educacional e priorizando as tecnologias do biopoder como uma estratégia didática para torná-lo produtivo, mas invisível na esfera pública. Procuo entender também como tais modulações ocorridas na instituição escolar corroboram, no presente, as estratégias da biopolítica em suas relações com o neoliberalismo.

Embora essa temática específica tenha sido desenvolvida por estudos como os de Skliar (2001), Veiga-Neto e Lopes (2007), Lopes e Rech (2013) e Santos e Klauss (2013), parece que nela se vislumbra apenas a ponta de um *iceberg*, caso se explore o discurso sobre a inclusão em sua dispersão e as diferentes formas de legitimação das práticas ditas inclusivas na escola, em contraste com a “ontologia da diferença”, para usar uma expressão de Judith Revel (2004), que faz com que a vida resista, se exprima na forma de diferenciação ética e emerja como acontecimento. Este é o ponto de vista que gostaria de assumir neste artigo, delimitando essa temática ampla a um uso específico do pensamento foucaultiano não em sentido performativo ou, se preferirem, retórico, mas no de alguém que, na sua condição intelectual e como pai de uma criança com síndrome de Down, ocupa um lugar específico na dispersão sobre o discurso de inclusão e de emergência das práticas inclusivas que se legitimam na escola.

As condições dos discursos sobre a inclusão no cenário biopolítico contemporâneo

Ao analisar as relações do neoliberalismo com a biopolítica, Foucault (2008) argumenta que elas se configuram nos Estados Unidos, a partir da segunda metade

do século XX, como “uma maneira de viver e de pensar”, “um tipo de relação entre governantes e governados” (e não de uma técnica dos primeiros sobre os segundos), em que o “problema da liberdade” se impõe, sem que se reduza propriamente ao modo de ser dos direitos e dos serviços públicos (p. 301). Gradativamente, se veria essa forma de vida assumir uma “reivindicação global”, porém, se radicalizando em um modo de administração econômica que penetrou nas esferas ínfimas da vida humana, tornando-a parte de um capital e da constituição de um *homo oeconomicus* que não mais se empreende pela troca, mas no investimento e no empreendimento sobre si mesmo.

Ao analisar a composição desse si a ser empresariado, é possível reconhecer as limitações e as potencialidades a serem exploradas em sua máxima capacidade e eficiência, numa avaliação minuciosa e decisiva sobre si e os demais indivíduos. Produzida graças ao desenvolvimento técnico-científico e à *ciência econômica*, tal avaliação permite o reconhecimento dos elementos inatos e do que pode ser adquirido pelos indivíduos, exigindo o máximo de produtividade e de eficiência de cada um, ao saber até onde a sua máquina-competência pode chegar, quais são seus eventuais desgastes e capacidades.

Dos elementos inatos ou hereditários relatados pela biologia ou, até mesmo, pelo atual desenvolvimento da genética, esse indivíduo poderia mapear a forma como as tendências herdadas interfeririam nas escolhas, limitariam ou incrementariam o equipamento de cada um, para ser mais bem explorado e para torná-lo produtivo de acordo com esse diagnóstico. Afinal, diz Foucault (2008): “um dos interesses atuais da aplicação da genética às populações humanas é possibilitar reconhecer os indivíduos de risco e o tipo de risco que os indivíduos correm ao longo de sua existência” (p. 313). Com esse interesse genético, parece ser possível mapear quais são os indivíduos de risco e os riscos de relações destes com outros seres capazes de perpetuá-los ou minimizá-los, definindo aqueles que possuem “bons equipamentos genéticos” e, conseqüentemente, produzirão indivíduos de “baixo riscos ou cujo grau de risco não será nocivo, nem para eles, nem para sociedade” (Foucault, 2008, p. 313), constituindo-se em matrizes raras que ingressam, frequentemente, no cálculo e se tornam uma alternativa ao investimento econômico.

O mesmo se pode dizer da classificação dos indivíduos que implicam em alto risco em razão de seus genes: a reprodução necessita ser monitorada para evitar seu perpetuamento e o seu equipamento genético, salvo não possa ser aprimorado,

requer um maior controle, no sentido de conduzi-lo ao exercício de funções sociais que exijam um baixo risco e pouca responsabilidade. Embora a inquietação com esse interesse econômico da genética traga tantas preocupações, na acepção de Foucault (2008), não se trataria mais de compreendê-la “nos termos tradicionais dos racismos”, pois se ocupa de um problema político atual: o de “constituição, de crescimento, de acumulação e de melhoria do capital humano” (p. 314). Esse é o interesse em torno do qual a genética ganha relevo entre os saberes e tem o seu investimento assegurado pela *ciência econômica*, pois auxilia a naturalizar a vida e a despolitizar as relações de poder que a compreendem, assumindo uma das formas de fascismo atual, quando seu uso extremado justifica as exclusões de certas deficiências e déficits, apoiando certos estados de exceção. No entanto, tão importante quanto essa composição do si mesmo a ser empreendida como forma de avaliação dos riscos e de formação do capital humano são os investimentos no seu aprimoramento ao longo da vida ou a sua qualificação para disputar o seu lugar no mercado, tal como tem sido frequentemente destacado como importante estratégia do neoliberalismo. Para formar “essas espécies de competência-máquina que vão produzir renda”, é necessário, segundo Foucault (2008), “investimentos educacionais”, isto é, não apenas a “instrução propriamente dita” ou o “aprendizado profissional”, desenvolvido na escola, mas a formação dos “elementos que entram na constituição de um capital humano”, “muito mais amplos” e “mais numerosos” do que esse tipo de instrução e aprendizado (p. 315).

No cálculo desses investimentos, em particular, entram, dentre outros aspectos, desde o “tempo de afeto consagrado pelos pais a seus filhos”, passando pela cultura desses pais e pelos estímulos ambientais, até os cuidados médicos e de higiene, para garantir, mais do que a formação do capital humano, o seu aprimoramento, para que possa ser “conservado e utilizado pelo maior tempo possível” (Foucault, 2008, p. 316). Trata-se, portanto, de aprimorar e conservar o capital humano; de formá-lo, cercando-o de cuidados psicológicos, pedagógicos e médicos, para que desempenhe efetivamente uma função econômica, fazendo com que aquele adentre as análises para o bom funcionamento desta, mas sem deixar que se estratifique a mobilidade do indivíduo, no que se refere ao empreendimento de si mesmo. Isso faz com que, quanto mais se invista em si mesmo, no que se entende como capital humano, mais se necessite continuar investindo, até o final da vida ou o esgarçamento das forças vitais, sendo esse um imperativo da

existência, que se apresenta a todos como um limiar entre a vida e a morte. Em outras palavras: o viver como sinônimo da mobilidade própria daquele investimento e empreendimento de si, e o morrer entendido como similar à imobilidade e à exclusão de quem está fora dessa meta (Duarte, 2010).

Por isso, a mobilidade passa a ser constitutiva de um investimento importante, como ocorre nos casos de migração dos indivíduos, dando-lhe a impressão de que, dessa forma, ampliam-se seus recursos e qualificações ou, até mesmo, seu senso de liberdade, quando, na verdade, respondem a certo princípio concorrencial do mercado e se enredam no seu jogo. Afinal, a busca de um ponto cego tanto do mercado quanto dos acontecimentos que atravessam a existência dos indivíduos começa a entrar no cálculo da busca de “inovações” nos mais diferentes campos, como uma marca global do neoliberalismo, para propiciar uma impressão de mobilidade produzida por um “sistema de diferenças” e uma aparente unidade capaz de aplacar os efeitos dessa economia da vida, que a torna escassa justamente onde transborda. De acordo com Foucault (2008), tem-se, nesse horizonte de análise:

a imagem ou a ideia ou o tema-programa de uma sociedade na qual haveria otimização dos sistemas de diferença, em que o terreno ficaria livre para os processos oscilatórios, em que haveria uma tolerância concedida aos indivíduos e às práticas minoritárias, na qual haveria uma ação, não sobre os jogadores do jogo, mas sobre as regras do jogo, e, enfim, na qual haveria uma intervenção que não seria do tipo da sujeição interna dos indivíduos, mas uma intervenção de tipo ambiental. (p. 355)

É nessa conjuntura global que as práticas ditas inclusivas aparecem no âmbito das políticas públicas, com vistas a garantir o direito das minorias, sob o influxo de movimentos sociais, porém, muitas vezes, dentro de uma lógica identitária e, lamentavelmente, de uma economia do capital humano que procura valorizar as diferenças naquilo que pode favorecer as *inovações* –, a eficiência no *empreendimento de si* e, enfim, a *mobilidade do mercado*. Por sua vez, os discursos sobre a inclusão aparecem aí, quase sempre, preservando a sua lavra funcionalista e, principalmente, se centrando no apelo à garantia de condições (econômicas, de acessibilidade, de igualdade étnico-racial, de gênero, etc.) para intervir sobre o ambiente, a fim de que cada um possa se empreender sobre si mesmo, algo que geralmente se faz pelo *investimento educacional* recebido tanto da escola quanto da família.

Os cálculos sobre as potencialidades dos componentes hereditários a serem transformadas em atos, das capacidades a serem desenvolvidas graças ao treinamento de habilidades, à aquisição de conhecimentos e à incorporação de hábitos, em ambas as instituições, se constituem em variáveis importantes na avaliação dos riscos do investimento do capital humano de cada indivíduo. No caso da escola, essa avaliação se dá por uma escala que privilegia o desenvolvimento de capacidades, o treinamento de habilidades e a aquisição de informações necessárias para o acúmulo de capital humano destinado à ação eficiente nos níveis superiores de ensino, ao consumo informado e à qualificação profissional. Para essas tarefas concorrem outros aparelhos estatais e dispositivos de sujeição da sociedade civil – inclusive a mídia –, que facultam aos indivíduos, mapeados com maior potencial e menor risco ao investimento educacional, uma ampla gama de possibilidades para se constituírem em empresários de si. Ao mesmo tempo, a formação desse capital humano torna-se um produto a ser oferecido e a concorrer no mercado com outros capitais humanos, produzindo satisfação pessoal no sujeito econômico, que passa a ser julgado por si e por outrem em razão de sua eficiência, de seu desempenho e de sua performatividade, ou seja, por medidas ou por regras supostamente iguais para todos, mas que instauram um jogo em que somente alguns se sobressaem em função de seus esforços, interesses, capacidades e, principalmente, competências.

Em torno desses resultados do *investimento educacional* se alinham a escola e a família, porém, se ajustando a essa racionalidade para qualificar e capacitar seus elementos, a fim de que também se tornem sujeitos econômicos, oferecendo-lhes as condições para que alcancem o grau máximo possível para si mesmos no jogo concorrencial existente e demandando-lhes que mobilizem as forças e a potencialidade disponíveis para melhor se empreenderem no mercado. Desde a infância até a emancipação jurídica do indivíduo, tanto aquelas condições materiais, afetivas e, principalmente, informacionais são oferecidas, quanto essa mobilização lhes é exigida pela escola e pela família para o seu desenvolvimento cognitivo, seu desempenho e sua performatividade. Dessa forma, ocorre uma espécie de preparo ambiental, realizada em função das intervenções dessas e de outras instituições, para que suas potencialidades e capacidades frutifiquem, tal como em todo capital humano no neoliberalismo, propiciando ganhos a outrem e satisfação a si.

Desde o nascimento até o momento em que adentram no ensino superior ou na vida pública – neste caso, no mercado de consumo e de trabalho –, os cálculos de risco no investimento em cada indivíduo são avaliados, elaborados e efetivados, levando-

-se em conta a composição de cada máquina, suas competências e capacidades. Parece ser desse modo que estratégias desenvolvidas por essas instituições garantem a distribuição dos investimentos conforme as capacidades de cada qual, almejando o seu máximo rendimento, ao mesmo tempo em que as suas práticas procuram oferecer as condições de igualdade inicial e juridicamente instituída, necessárias a toda concorrência, por um lado, para que aos diagnosticados como menos capazes ou, mesmo, como incapazes existam condições compensatórias para atuarem, ainda que como coadjuvantes, nos ganhos de outrem e na satisfação de si. Por outro lado, em tais práticas, a atuação dos mais capazes ou capacitados no processo de empreendimento de si lhes conferiria o papel de protagonistas, já que estrategicamente a eles estaria destinada a capacidade de inovação, produzindo a mobilidade própria dessa configuração da biopolítica no neoliberalismo, a saber: a da criação de novos produtos capazes de ampliar os ganhos de outrem, a renda para si e, conseqüentemente, a sua própria satisfação. As diferenças seriam diagnosticadas, assim, em função desse escalonamento de capacidades individuais que, economicamente, fazem funcionar melhor o jogo da livre concorrência, descentralizando, por meio da multiplicação de suas artes de governo, a intervenção do Estado, que apenas reage às reivindicações das minorias para regular a vida da população e para apoiar esse *investimento educacional*, no sentido de propiciar a sua distribuição compensatória para cada indivíduo e de garantir os preceitos jurídicos de igualdade naquele jogo.

Ainda que na esfera pública sejam consonantes, na maioria das vezes, com os objetivos do jogo do mercado, tanto aquelas reivindicações quanto essa intervenção estatal se constituem em condições de emergência das políticas de inclusão no jogo concorrencial próprio do neoliberalismo. Isso porque forçam a alteração das regras desse jogo para corrigir eventuais desigualdades suscitadas por condições de diferenciação entre seus jogadores – em função de suas condições genéticas, físicas, cognitivas, psicológicas, econômicas, étnico-raciais, de gênero, etc. –, instituindo práticas que visam manter certo equilíbrio na consecução da eficiência dos lances, na inovação das estratégias e na mobilidade daqueles que se alteram em protagonizar as jogadas, ampliando os ganhos de todos da mesma equipe e, ao mesmo tempo, a satisfação propiciada pelo consumo de cada um. No entanto, nem essas práticas produzem esse equilíbrio, em razão do descompasso existente entre a previsibilidade das jogadas e o imprevisível dos lances, nem a diferença dos jogadores pode ser dirimida por alterações de regras que almejam corrigir as desigualdades, sobretudo,

quando o objeto da regulamentação não é totalmente passível de comparação por assimilação ou abstração, regida por um cálculo econômico, mas é um sujeito impassível, errante e imprevisível como a vida. Justamente por isso, esse sujeito capaz de criar modos de existência outros para habitar eticamente o mundo, teria como sua condição ontológica a liberdade; como sua virtualidade, a assunção de uma atitude vital; e como seu resultado, a diferenciação produzida por essa experiência.

É esse sujeito ético que as políticas de inclusão procuram, por um lado, tornar presente, no que se refere às condições de capacitação e às potencialidades de suas capacidades, e, por outro, fazer invisível em suas diferenças. E buscam calar-se em relação às suas resistências, enquadrando-os em um jogo cujas regras se alteram para que seus resultados reflitam sobre o ganho de outrem e a satisfação pessoal de cada um. O que permanece intacto nesse jogo é o esvaziamento de sentidos para reduzir a vida à sua racionalização, sequer lógica, somente econômica. Não se trata mais, desse modo, de incluir para requerer desses sujeitos que se diferenciam como anormais apenas a sua presença como objetos, nos termos em que emergem na Idade Clássica na análise de Foucault (2001), mas como sujeitos que participam ativamente desse jogo, com suas capacidades, qualificações e limitações, subjugando-se, mais do que às suas regras para poder simplesmente jogar, a um dispositivo de inclusão que depende da expectativa de outrem em relação ao seu desempenho.

Ao cumprir esse papel previsível no jogo, porém, esse sujeito deveria deixar de ser o que é, de diferenciar-se eticamente dos demais, escondendo o si mesmo no empreendimento de um eu esperado socialmente, justamente para ser aceito, como se houvesse somente a racionalidade econômica, uma lógica unificadora da pluralidade dos modos de habitar o mundo, definida por uma justificação seja natural, seja transcendental, seja histórica. Esses outros lugares de enunciação, porém, não parecem suficientes para que a diferenciação ética que compreende a deficiência se torne visível e nela se perceba não uma vida que se esvai, mas uma experiência singular que potencializa e resiste a sua destituição nas relações de poder vigente. Para que isso acontecesse, seria importante que, de sujeito participante do capital humano que, com todas as suas limitações, empreende a si próprio e ocupa um lugar no jogo hierárquico do capital, tal como proposto pelo discurso sobre a inclusão, os deficientes passassem a assumir uma posição de sujeitos da enunciação desse discurso: um lugar mais digno de ocupar-se de si mesmo e de exprimir a sua diferença ética no âmbito de uma isonomia quantitativa de opiniões.

Do acidente ao acontecimento – desafios didáticos da diferença

A adoção desse outro ponto de vista daria maior visibilidade ao que os deficientes são, ao sujeito ético que perfazem, ainda que se encontre aí um limiar extremamente complexo, assim como se apresentaria dessa forma um contraponto tanto ao discurso sobre a inclusão quanto às práticas ditas inclusivas, emergentes nas condições neoliberais da biopolítica. Embora pareça um pouco raro, por buscar evidenciar a diferença que esse outro suscita e por tentar articulá-la à experiência vivida nessa relação, o ser deficiente tenta encontrar elementos, em ambos os movimentos, para compreender esta última e para exprimir o *pathos* que a sustenta, num duplo movimento: pensar-se e exprimir-se.

O primeiro movimento é o de que esse pensar requer um trabalho de si e uma atitude crítica que é uma forma de não querer ser governado pelos dispositivos das políticas de inclusão – certa rebelião irrefletida sobre a produtividade –, que convocam o sujeito a uma atitude diante da própria vida e o invocam a assumir uma postura no mundo. O movimento de exprimir-se, por sua vez, requer que, nesse trabalho, a poética atue como instrumento a serviço de um *ethos* que se forma, se reforma e se transforma, em busca de desacomodar e desgarrar o si de um eu pré-formatado, adequado aos dispositivos de subjetivação e, dentro deles, aos mecanismos de inclusão, constituindo uma estilística; a um modo de ser em que a diferença dá a tônica, e não a identidade. Insisto, neste caso, nesse processo de subjetivação em que a poética teria um lugar privilegiado, em consonância com aquela atitude do sujeito, para que este se ocupe de si, antes de ter qualquer autoconhecimento, desgarrando-se do eu ao qual se aprisiona, para ser outro (de si) (Pagni, 2014).

Isso consiste em admitir que, ao invés da integração ao discurso e às políticas da inclusão, há possibilidade de que, para ser outro de si, o estranhamento suscitado na relação com outrem e a diferença propiciada pela deficiência dele seja algo que o produz e o move, quando não o comove. Parece nascer de uma relação como essa um pensar imanente da diferença, de uma ontologia, provocado por um outro que se apresenta como uma alternativa a ser incluído, porque convoca não a eficiência, mas a deficiência, que, por sua vez, se constitui no móvel desse processo de subjetivação, num devir do sujeito ético, de sua (trans)formação como tal e de seu posicionar-se no mundo.

Em tal convocação, enfim, se vê o estalar de uma resistência aos dispositivos de subjetivação existentes, dentre os quais se destaca o das políticas de inclusão, graças

a uma atitude ética que não se dobra à moral instituída, tampouco às tecnologias do biopoder existentes, exigindo da utilização dos sujeitos que a desenvolvem um olhar mais aberto e, ao mesmo tempo, mais atento. Abertura e atenção que funcionam como um antídoto ao discurso fácil da eficiência e, particularmente, como um modo de amenizar a inclusão que conduz ao respeito às diferenças para, simplesmente, aceitá-las, convivendo com modos de ser outros, inclusive, os que se denominam deficientes. Quem sabe, não sejam esses modos de ser deficiente uma forma outra de viver, capaz de deslocar os sujeitos, convidando-os a serem outros de si mesmos, em um devir capaz de transfigurá-los e, com isso, concorrer para a criação de outros modos de sua existência no mundo.

Poder-se-ia denominar o impulso representado por esse olhar, que é, ao mesmo tempo, de um esforço didático para as práticas educacionais com as pessoas com deficiência, no sentido de como a nossa relação de pais e de professores com a diferenciação ética expressa por filhos e alunos deficientes pode nos (trans)formar, invocando que nos ocupemos de nós mesmos e de nossas próprias vidas. Essa perspectiva é assumida porque a (d)eficiência de muitos pais e familiares, ao falar de uma experiência com um outro bastante singular, possui um alcance que escapa aos conceitos existentes, aos princípios de universalidade e racionalidade que os regem. Caso sejamos honestos com a sua adoção, ela sugere ser necessário aventurar-se por uma experimentação conceitual nova ou, então, por uma relação com um outro, estranho e muito diferente do que somos – quem sabe, um deficiente com quem experienciamos esteticamente mais do que aprendemos didaticamente. Especificamente, neste caso, esse outro pode ser do modo como é em razão de uma vicissitude própria da existência humana, de um acidente genético ou, mesmo, de qualquer outro tipo, quando se vê a vida, senão interrompida, ao menos transformada por algo que a revolve de modo violento e inesperado.

Poder-se-ia falar, inclusive, numa força plástica, deformativa, nos termos em que Catherine Malabou (2009) analisa como uma plasticidade destrutiva, do ponto de vista de uma ontologia do acidente. Mas, neste caso, creio que o acidente que produz essa força – embora possua uma forma bastante peculiar – pode ser acolhido como um acontecimento, e não simplesmente levá-lo a romper definitivamente com o sujeito ético que o acolhe e dissociar-se dele.

A alusão de Deleuze (2001) ao poeta Joe Bousquet, que, após um acidente, se tornou paraplégico e acolheu a tetraplegia como um acontecimento que teria sacudido

sua vida, como uma ferida existente antes da chaga, parece-me emblemática para se pensar como esse outro, denominado deficiente, pode lidar com o seu próprio acidente, seja ocorrido a certa altura da vida, seja proveniente de seu nascimento, isto é, resultante de uma síndrome qualquer, genética. No caso de Joe Bousquet, na interpretação do filósofo francês, ele parecia, senão estar preparado, ao menos tentar se colocar à altura do acontecimento que lhe adveio com a paraplegia, após um acidente na juventude. De certo modo, havia se preparado toda uma vida para acolher esse modo de ser, mais limitado fisicamente, mais difícil e, por assim dizer, mais deficiente, no que se refere às tarefas ordinárias e a sua existência no mundo, mas sem conseguir definitivamente estar à altura – algo que procurou fazer com um gesto, por meio da escrita, e com a sua poesia. No entanto, esse gesto ou, melhor seria, essa atitude de afirmação da vida, mesmo quando tudo conspira contra ela, se desenvolve não somente na elaboração solitária da sua escrita e na forma de sua expressão poética, como também em virtude de relações outras e com outrem, em encontros que lhe sinalizaram caminhos e aos quais procurou empreender sentidos. Esses encontros fortuitos, por vezes, e persistentes, por outras, possibilitaram, mais do que sinais, um fortalecimento inicial para enfrentar o seu acidente ocorrido na juventude, fazendo dele e das condições resultantes para si um acontecimento a ser acolhido, graças a esse preparo para o impreparável e a uma formação sem fim, propiciada por um outro com o qual aprendia cotidianamente e enfrentava suas limitações existenciais para, nessa mesma existência, firmar-se, pensar-se, exprimir-se. Essa relação com outro, que compreende não apenas outras pessoas ou outrem, como também outras coisas, livros, etc. ou, mesmo, um outro de si mesmo, suscitado em tal relacionamento, que parece válido para aquele que, antes de ter um acidente qualquer, havia vivido sem encarná-lo como acontecimento, fazendo a diferenciação entre um antes e um depois – essa relação, afirmo, é ainda mais importante para aqueles que nasceram com alguma deficiência, por um acidente genético, por exemplo. Isso porque, para estes últimos não há um antes e um depois, há um *sempre acidente* com o qual devem se relacionar, muitas vezes, com certa revolta, que se manifesta ao se perceberem como deficientes por um acidente que provém de sua condição genética, pelos estigmas sociais que os cercam e pela impossibilidade, por mais que o desejem, de superar essas condições estabelecidas de fora, por um outro, por um outrem e pelo mundo. Simplesmente, são deficientes, assim nasceram e sempre serão dessa forma, salvo se forem incluídos, ainda que pouco se sintam em condições para tal, no sentido de

ultrapassar aquelas barreiras às quais estão condicionados. Neste caso também, se há um preparo ou uma formação, ela deve implicar nessa relação com o próprio acidente, no mobilizar da revolta para a sua afirmação na vida e para o seu acolhimento como um acontecimento que os torna, em alguns aspectos, deficientes e, em outros, lhes permite ver nessa deficiência a sua diferença. E, como se sabe, a diferença se percebe e se pensa, inevitavelmente, na relação consigo e com os outros, não na comparação, mas na repetição, como dirá o próprio Deleuze (1988), como uma dimensão ética e poética dessa formação que possibilita a afirmação da vida pelo que a excede e que não se encontra ainda totalmente domado. É justamente esse alcance ético da formação ou da preparação desses indivíduos que parece ser excluído de boa parte dos discursos e das promessas por eles postuladas sobre a inclusão escolar, uma educação inclusiva e que se constitui no principal impasse dessa formação.

Em grande medida, isso ocorre porque esses discursos sobre a inclusão não querem olhar para esse outro, para a sua deficiência e para a sua diferença, no sentido de aceitá-la como é: uma diferença que se repete, mas não é igual em cada ser que se manifesta. Tampouco as práticas chamadas inclusivas se dispõem a acolher essa diferença – a da deficiência ou a da disfunção produzida em outrem por um acidente genético ou de outra ordem – como um acontecimento que, diante de um encontro imprevisto, obrigaria o sujeito que as empreende a se deslocar, a se modificar e a produzir outro olhar não somente sobre esse outro, como também sobre si mesmo. A abertura necessária a esse encontro, a espera paciente pelo acontecimento por ele suscitado e a disposição de se voltar sobre si a partir do que se passa nessa afecção estariam relacionadas às atitudes desses sujeitos diante da vida, aos seus modos de se conduzir no mundo e às experiências responsáveis pela sua formação que, em virtude de sua singularidade e multiplicidade, ultrapassam a educação escolar, o preparo e a qualificação profissional.

Nesse sentido, são condições éticas que fogem do escopo da eficiência exigida numa ação pedagógica ou didática qualquer, nos termos anteriormente mencionados, que ampliam a ânsia de incluir o diferente e, particularmente, o deficiente, em nome de certa racionalidade econômica. Raramente, essa racionalidade que forma o sujeito econômico, porém, se dá conta de que aquele outro, denominado de deficiente, também tem uma conduta, faz escolhas e age no mundo, mesmo com as limitações acidentais que possui. Olhar para esse outro como ele é, permitir que seja quem é e o que pode ser, se desprender dos próprios preconceitos e da racionalidade

técnica que governa as práticas ditas inclusivas parece ser, assim, o seu principal entrave na atualidade.

Para que a falta de preparo para enfrentá-lo não sirva de desculpa para a inação, para que possamos olhar para a deficiência e, muitas vezes, dela nos acercar, parece ser preciso nos perguntar: para que não nos sentimos preparados na ação educativa desse outro? Seguramente, não é para compreendê-lo e governá-lo, por meio de saberes e de técnicas, ajustando-o à racionalidade econômica antes mencionada ou para nos assegurar de como conduzi-lo e de como incluí-lo, denotando nossa própria eficiência; ao contrário, é para cuidar eticamente desse outro, cujo acidente é a própria diferença e cuja deficiência é o acontecimento, no sentido de que acolham a este e potencializem ainda mais a diferenciação ética que representa, a fim de que ele possa formar seu modo de ser ou o seu *ethos*, exprimi-lo ao mundo e, quem sabe, gerar nele modos de existência outros, capazes de transformá-lo.

Seria necessário, para isso, não somente que esse outro, a sua diferença e a sua deficiência fossem considerados como acontecimentos, como também a ele fosse lançado outro olhar, compreendido por outro tipo de saberes e envolvido em outras relações de poderes, abrindo-se para que se apresente e para que possamos ouvi-lo do modo como é. Como há certa apreensão do que advirá desse outro e a suspeita de que, talvez, daí decorram algumas incertezas em relação ao que somos, inseguranças relativas ao modo de viver e existir, desgovernos no modo como conduzimos a nós e aos outros, deslocamentos diante de uma deficiência que pode ser nossa, parece melhor admitir a falta de preparo para educá-lo. Essa honestidade para conosco parece importante como um ponto de partida tanto para pais e familiares quanto para professores e profissionais de pessoas com alguma deficiência, que nela encontram sua diferença e com esse outro se relacionam, desde que não seja utilizada como desculpa para nada fazer, para se paralisar e para se reafirmar em suas cristalizações diante dele.

Penso que para os pais e familiares essa virtude é mais admissível, embora nem sempre tranquila. Na convivência com os seus filhos e parentes com deficiência, na relação com esse(s) outro(s), gradativamente, a estranheza suscitada pela sua diferença se torna familiar, próxima, algumas vezes acolhida como um acontecimento, ao ponto de amenizar o acidente que o produz e, quase, esquecer-lo, para ser encarado

como uma experiência particular daquela relação e singular com esse outro². A particularidade dos afetos e, por assim dizer, os sentimentos com-

2. Narrativas de experiências singulares como essa podem ser encontradas em Pagni (2012), Solomon (2014), dentre outros.

preendidos nessa relação, assim como a condição de pai e familiares que congregam esse vínculo de sangue, por assim dizer, seguramente, é um dos aspectos que geram essa diferenciação em relação aos profissionais, aos saberes e às técnicas de que se utilizam, responsáveis por educar esse outro.

Ordinariamente, naquela particular experiência com essa pessoa deficiente e na sua singular relação com os pais e os familiares, os profissionais acabam mobilizando outros recursos para produzir saberes e técnicas, até mesmo certa sabedoria prática, na condução desse outro. Raramente, porém, tais experiências são consideradas pelos chamados profissionais em razão de sua validade, de sua discutível possibilidade de generalização e de não se pautar em um discurso de verdade, assegurado pela ciência e pela racionalidade econômica. Isso porque essas narrativas e saberes, produzidos por meio da experiência singular, que inegavelmente são um modo de se acercar dos modos de ser e de viver desse outro – ou, mesmo, a sabedoria prática daquele pai ou familiar que procura educá-lo – extrapolam tanto essa racionalidade quanto aquele saber científico, confrontando-os. Por isso, em geral, essas narrativas e sabedoria são excluídas dos saberes e das técnicas do biopoder existentes e em circulação por meio das práticas de muitos desses profissionais, mesmo quando postulam sustentar uma educação pautada na abertura à diferença do outro. Ao desqualificarem outras iniciativas de seu empreendimento que, muitas vezes, apelam a uma racionalidade mais ampla e a uma verdade que não basta ser enunciada e testada pela ciência, pois necessita ser vivida e provada na existência, aquelas práticas ditas inclusivas e esses profissionais acabam se colocando como a única alternativa para educar esse outro, diferente e deficiente, ignorando outras possibilidades para tal ação que, mesmo envolvendo atividades múltiplas, são concebidas como unas em relação ao seu sentido. As eventuais parcerias e a transversalidade dos saberes e das técnicas para educar esse outro, a fim de oferecer condições para a conversão de sua deficiência em diferença e de seu acidente em acontecimento, poderiam, assim, ser mais fecundas, para rearticular os sentidos da educação inclusiva e para romper com o seu sentido unidimensional.

Outro aspecto que me parece importante a ser considerado é que tanto familiares quanto profissionais, dentre os quais se destacam os professores, na relação com os deficientes, para além de conduzir pedagogicamente estes últimos, isto é, dotando-os de aptidões, capacidades e conhecimentos por meio da transmissão de verdades, estão sujeitos também a serem transformados, na medida em que o seu efeito psicológico, isto é, o de mudar o modo de ser desse outro, se converte num trabalho de

si sobre si. Isso porque esse outro desloca pais e, principalmente, profissionais – da temporalidade vivida e marcada por um tempo cronológico, para um ralentando rítmico que os faz acercarem-se de um tempo *aiônico*, como fazem quaisquer crianças. O mesmo ocorre com os deslocamentos que esse outro provoca em relação ao espaço que ocupa. Afinal, ele habita a imprevisibilidade nômade, muitas vezes com doenças, limites, mas também com uma astúcia despreziosa, porque, ao se perceber limitado diante da veloz racionalidade, inventa um modo outro de resolver as coisas, deslocando os hábitos mentais daqueles que eventualmente procuram conduzi-lo, às vezes, desmontando-os, como se fossem qualquer um, qualquer ser vivente e errante. Produz com isso acontecimentos, discursivos ou não, que fogem das expectativas, muitas vezes, não apenas porque nasceu com um acidente que se tornou um acontecimento para quem com ele se relaciona, como qualquer outro poderia proporcionar. Dessa forma, nessa relação, caso haja abertura a esses deslocamentos de tempo e de espaço, disposição para alterar a racionalidade e acolher os acontecimentos tanto discursivos quanto não discursivos ou, mesmo, estéticos, por assim dizer, se produz reciprocamente uma experiência singular, que pode variar de caso a caso, pessoa a pessoa, talvez, com algo em comum.

Parece necessário discutir, porém, se para esse outro restaria também essa possibilidade de transformação, de converter-se em sujeito ético e, principalmente, de acolher o seu próprio acidente como acontecimento, fazendo de sua vida a expressão plena da resistência. Esse parece ser o principal desafio para esse outro olhar sobre a inclusão escolar, sobretudo porque, antes de auxiliar nesse trabalho de si em que atua o deficiente, para que acolha como acontecimento o seu próprio acidente, que determina a sua vida e a expõe a uma errância gritante; para que se transforme, se exponha e, quem sabe, se assuma, se não como enunciador, ao menos como sujeito ético capaz de exprimir publicamente essa própria diferenciação ética. Esse me parece ser o principal desafio para qualquer didática da diferença.

Quem sabe, o que assombre nessa possibilidade, nesse campo de visibilidade e nesse desafio, seja perceber que a vida pode ser errante, como assinalado por Foucault (2007), mais simples e, quem sabe, se não mais feliz, passível de ser vivida com intensidade, nos termos em que essas pessoas deficientes a exprimem, sem que seja medida pela racionalidade econômica, pelo cálculo das perdas e ganhos no investimento que fazemos em nosso capital humano e pelo modo como nos empreendemos a nós mesmos, ao qual estamos submetidos.

Referências bibliográficas

- Deleuze, G. (1988). *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal.
- Deleuze, G. (2001). *Lógica do sentido* (4ª ed.). São Paulo: Perspectiva, 342p.
- Duarte, A. (2010). *Vidas em risco: crítica do presente em Heidegger, Arendt e Foucault*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Foucault, M. (2000). O que é crítica? *Cadernos da FFC*, 9(1), 169-189.
- Foucault, M. (2001). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.
- Foucault, M. (2007). La vida: la experiencia y la ciencia. In G. Giorgi, & F. Rodriguez, *Ensayos sobre biopolítica: excesos de vida* (pp. 41-59). Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (2008). *Nascimento da biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Lopes, M. C., & Rech, T. L. (2013). Inclusão, biopolítica e educação. *Educação*, 36(2), 210-219.
- Malabou, C. (2009). *Ontologie de l'accident. Essai sur la plasticité destructrice*. Paris: Éditions Léo Scheer.
- Pagni, P. A. (2012). Aprendizados com a diferença em uma experiência de paternidade: do testemunho ao cuidado. *Pedagogía y Saberes*, 37(1), 133-140.
- Pagni, P. A. (2014). *Experiência estética, formação humana e arte de viver: desafios à educação escolar*. São Paulo: Loyola.
- Revel, J. (2004). O pensamento vertical. Uma ética da problematização. In F. Gros (Org.), *Foucault: a coragem da verdade* (pp. 65-87). São Paulo: Parábola.
- Santos, I. M., & Klaus, V. (2013). A inclusão e o sujeito empresário de si. In E. T. H. Fabris, & R. R. Klein, *Inclusão e biopolítica* (pp. 61-78). Belo Horizonte: Autêntica.
- Skljar, C. (2001). Seis perguntas sobre a questão da inclusão ou de como acabar de uma vez por todas com as velhas - e novas - fronteiras em educação: Educação especial e políticas inclusivas. *Pro-Posições*, 12(2-3), 11-21.
- Solomon, Andrew. (2014). *Longe da árvore: pais, filhos e a busca da identidade*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Veiga-Neto, A., & Lopes, M. C. (2007). Inclusão e governamentalidade. *Educação & Sociedade*, 28(100) - Especial, 947-963.

Submetido à avaliação em 07 de maio de 2014; aprovado para publicação em 01 de agosto de 2014.