

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS - CAMPUS DE MARÍLIA

KALINY FERRAZ

**GOVERNAMENTALIDADE, DEFICIÊNCIA E EDUCAR: Possibilidades da Ética da
Amizade como Resistência**

Marília/SP
2020

KALINY FERRAZ

**GOVERNAMENTALIDADE, DEFICIÊNCIA E EDUCAR: Possibilidades da Ética da
Amizade como Resistência**

Dissertação apresentada à banca examinadora enquanto requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Linha de Pesquisa: História e Filosofia da Educação

Orientador (a): Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni

Marília/SP

2020

Ferraz, Kaliny

F381g Governamentalidade, Deficiência e educar : Possibilidades da
Ética da Amizade como Resistência / Kaliny Ferraz. -- Marília,
2020

113 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientador: Pedro Angelo Pagni

1. Filosofia da Educação. 2. Ética da Diferença. 3.
Instituição Escolar. 4. Amizade. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da
Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Nome: FERRAZ, Kaliny.

Título: GOVERNAMENTALIDADE, DEFICIÊNCIA E EDUCAR: Possibilidades da Ética da Amizade como Resistência.

Dissertação apresentada à banca examinadora enquanto requisito à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Pedro Ângelo Pagni (Orientador)
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências

Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências

Prof. Dr. Divino José da Silva
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Tecnologia

Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho (Suplente)
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Filosofia e Ciências

Prof. Dr. Hélio Rebello Cardoso Júnior (Suplente)
Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras

Marília, 26 de março de 2020.

AGRADECIMENTOS

Por ter pesquisado sobre a temática da amizade, se faz inevitável que eu me prolongue nos agradecimentos, devido a tantas amizades que tornaram essa dissertação – e minha existência – mais belas. Primeiramente, agradeço imensamente ao meu Orientador, o Sr. Dr. Pedro Ângelo Pagni, por suas pontuais instruções, por não ter hesitado em, prontamente, auxiliar-me nas dúvidas que surgiram durante o processo de elaboração deste trabalho, por ter acreditado nesta pesquisa. Obrigada pela seriedade e paciência!

Agradeço aos integrantes da banca examinadora composta pelos Prof. Dr. Divino José da Silva e Prof. Dr. Rodrigo Pelloso Gelamo. Ao primeiro, agradeço por ter aceitado o convite de participar da banca e pelas contribuições nessa dissertação. Ao segundo, agradeço por sua forma de condução na disciplina da pós-graduação, que esclareceu diversas questões na minha pesquisa; agradeço pelas várias vezes que me escutou, os seus conselhos e questionamentos desafiadores foram importantes!

Sou grata ainda ao Prof. Dr. Hélio Rebello Cardoso Júnior, por suas contribuições nesta pesquisa e na qualificação, por ter sido meu Orientador de iniciação científica, o que me abriu caminhos para o mestrado, quando me apresentou as relações entre Foucault e a Educação. Agradeço ao Prof. Dr. Alonso Bezerra de Carvalho, por me inspirar, desde as aulas da graduação, no que pude aprender tanto sobre afetos e a educação.

À minha amada mãe, Roseli B. Santos que, mesmo sem ter terminado o básico dos estudos, me ensinou o valor da educação e lutou para que eu tivesse o ensino formal. Agradeço e dedico a ela, cada conquista minha. Obrigada por sempre lutar por mim! Tenho orgulho imenso de quem você é, da onde chegou e pelos lugares que proporcionou que eu alcançasse. À meu pai, Heitor Ferraz, meu primeiro amigo, que ensinou muito sobre recomeços e reconstruções, tenho imenso orgulho do senhor. Agradeço ao melhor presente que meus pais me deram: meu irmão, Heitor Henrique Ferraz (ou Dedé, para os íntimos) amigo eterno. À toda minha família, obrigada por me ajudarem.

Tenho a sorte de ter os melhores amigos dentro da minha própria família. Aos primos que me ajudaram tantos nesse processo, com uma escuta sensível e momentos únicos de diversão, além de me inspirarem por se tornarem resistentes, mesmos as intempéries da vida. Dentre eles, agradeço a minha “irmã mais velha”, minha referência de força e inspiração: Ellen! Lé, obrigada por aguentar as choradeiras na sua casa ou pelo celular! Obrigada pela sua generosidade durante esse processo e durante toda minha vida. Também, ressalto meu amor

pela tia Marisa (*in memoriam*), que me ensinou sobre amizade, companheirismo, gentileza e a amar sem distinções.

Agradeço a minha amiga de todas as horas, Mariana Escher, por nunca me deixar sozinha – mesmo a 300 km de distância! Além de ser referência de perseverança, pois me lembro do seu processo – sofrido – de escrita. Obrigada pelo colo, carinho e o “Calma! Vai dar Certo”.

Agradeço as amigas que essa vida sofrida de escrita me trouxe! Isabela Vallino, Amanda Forner, Mariane Gomes, meus presentes da PPGE! Obrigada por compartilhar comigo as frustrações, prazos e medos!

Deixo meu enorme agradecimento à Maria Helena, por me acompanhar nessa vida desde quando tudo isso era um sonho adolescente. Obrigada pela amizade de tão longa data e por me acompanhar em mais um projeto! Sua amizade é valiosa.

Finalmente posso responder à pergunta diária da minha amada amiga Stela: “Terminei!”. Obrigada por sempre me aconselhar tanto, me ajudar nos processos de autossabotagem e procrastinação. Obrigada por trazer leveza aos meus dias e ser alguém com que posso contar.

À toda equipe do Colégio Cruz Azul, meu muito obrigada! Obrigada por suportarem todos os dias de manhã meu desespero para terminar essa dissertação. Obrigada por cada palavra de apoio e doses de ânimo para seguirem frente.

Também agradeço as equipes das escolas estaduais que lecionei desde 2018. Agradeço pelas experiências compartilhadas, a generosidade em auxiliar uma professora às vezes tão frustradas com idealizações que não tem relação direta com a realidade e a luta diária contra tantos fatores sociopolíticos para manter-se nessa profissão tão importante, porém tão pouco valorizada. A escola é um espaço único, com relações que escapam a qualquer tipo de normalização e que abre possibilidades de modos únicos e adoráveis de resistência. Mantenham-se assim professores, alunos, gestores, funcionários. Resistência é palavra de ordem dentro desse espaço que amo tanto e escolhi dedicar minha vida.

Agradeço aos meus alunos lindos que são fundamentais para a escrita dessa dissertação, pois me inspiraram a ver, nas relações de amizade, o potencializador para os criativos modos de existência. Também, obrigada por me ensinarem a ser professora! Obrigada por torcerem tanto por essa dissertação.

Agradeço as fieis companheiras de escrita Francesca e Tapioca, por sempre estarem ao meu lado – colo, na verdade – durante os estudos.

Por sempre ter uma fé muito grande, agradeço à Deus pelo dom da vida, da sabedoria e da perseverança.

Agradeço aos meus queridos colegas Gepefianos, tão amáveis e acolhedores desde minha primeira reunião. Obrigada por sempre estarem com palavras de carinho, compartilhando sabedoria. Essa pesquisa tem muito das nossas discussões nas sextas-feiras, dos nossos encontros inesperados no campus.

Agradeço a Faculdade de Filosofia e Ciências (UNESP/Marília) e seus funcionários que lutam tanto para continuarmos com esse ensino de qualidade que a UNESP fornece.

Por fim, agradeço ao apoio financeiro da CNPQ.

Conto o infinito de trás para frente
e me perco no meio;
corro atrás daquele velho sonho
e me canso após dez passos;
juro amor ao outro
e vou traindo o meu amor próprio;
sorrio do ser que tropeça
e sigo cacófato de mim mesmo;
assusto-me com a mudez
mas não aprendo a calar-me para ouvir;
grito ao surdo para convencê-lo
e não ouço a minha própria voz;
[...] impaciento-me com a lentidão alheia
e me demoro a decidir;
tento continuar o texto e a palavra foge;
e fugindo assim já não defino mais nada,
e não a encontrando, perco-me na trama,
e perdendo-me acabado por me encontrar:
calo-me e envergonho-me
do que pretendia como
eficiência

Alexandre Filordi de Carvalho, Deficiência, 2015

RESUMO

FERRAZ, Kaliny. **GOVERNAMENTALIDADE, DEFICIÊNCIA E EDUCAR: Possibilidades da Ética da Amizade como Resistência**. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

O presente estudo objetiva expor as relações de amizade enquanto modo criativo e resistente de inclusão dos discentes considerados deficientes, dentro do contexto escolar. Para tal finalidade, o embasamento teórico que respaldou esse estudo adveio das pesquisas de Michel Foucault acerca da governamentalidade e do Cuidado de Si. Segundo Foucault, desde o advento da sociedade neoliberal, adentra-se uma governamentalidade, onde tudo o que diz respeito à existência humana torna-se passivo de objeto de controle, normalização, organização e gestão que são administradas pelos dispositivos de governo. Para isso, são dotados vários dispositivos para normalizar, vigiar e enquadrar as vidas em tudo o que diz respeito ao seu corpo numa biopolítica. Contudo, existem modos de vidas que inventam novas asceses que resistem à governamentalidade, como por exemplo, os considerados deficientes. Durante algum tempo, esses modos de vida desviantes eram marginalizados, ou seja, retirados da sociedade, inserindo-os em manicômios ou outras instituições. Mas, nas últimas décadas, com as mudanças nos paradigmas políticos e educacionais, essas pessoas têm tido oportunidade de experimentar novas vivências sociais, uma vez que se fazem presentes em escolas, empregos e outras partições, devido ao avanço prático das políticas de acessibilidade. Em que pese isso, tais sujeitos continuam no processo de resistência devido as dificuldades persistentes, e várias medidas vêm sendo tomadas à questão que também permeia essa pesquisa, qual seja: como se relacionar com os modos de vida desviantes no contexto das instituições, principalmente a escolar, que objetivam normalizar essas vidas que continuam resistindo? A nossa hipótese é que a amizade proporcionada nos ambientes comuns, entre deficientes e não deficientes, como a escola, é inclusão que destoa dos parâmetros neoliberais de subjetivação e que realmente inclui as especificidades desses modos de existência. Vemos que, na relação de amizade dentro do cotidiano escolar, entre as crianças consideradas normais e anormais, há a possibilidade efetiva de experiências ao convívio que não busca, meramente, a superação de seus modos de existência, mas sim, nova ascese nas relações afetivas entre tais sujeitos.

Palavras-chave: Amizade. Ética da Diferença. Governamentalidade. Instituição Escolar. Resistências.

ABSTRACT

FERRAZ, Kaliny. **Governmentality, disability and education: possibilities of the Ethics of Friendship as resistance**. 2020. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2020.

The present study aims to expose friendship relations as a creative and resistant way of including students considered disabled within the school context. For this purpose, the theoretical basis that supports this study comes, above all, from the studies of Michel Foucault on governmentality and Self-Care. According to Foucault since the advent of neoliberal society, it has entered into a governmentality in which everything that concerns human existence, becomes a passive object of control, normalization, organization and management that are administered by the government devices. For this several devices are provided to normalize, monitor and frame lives in everything that concerns your body in a biopolitics. However, there are ways of life that invent new asceticism that resist governmentality, such as those considered deficient. For a time, these deviant ways of life were marginalized, they withdrew from society and inserted them in asylums or other institutions. In recent decades, attempts have been made to capture these lives, placing them in schools, jobs and allowing more accessibility, however, these continue to resist and several measures have been taken to address the issue that also permeates this research: how to relate to deviant ways of life in the context of institutions, especially the school, which aim to normalize those lives that continue to resist? Our hypothesis is that the friendship provided in the common environments between disabled and non-disabled people, such as school, it is an inclusion that differs from the neoliberal parameters of subjectivities and that really includes the specifics of these modes of existence. We see in the friendship relationship within the school routine between children considered normal and abnormal, they can bring the experience of a coexistence that does not seek to overcome their modes of existence, but rather a new asceticism in affective relationships.

Keywords: Friendship. Difference Ethics. Governmentality. School Institution. Resistances.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. UM CAMINHO A PERCORRER: BIOPOLÍTICA, ESCOLA, INCLUSÃO	18
1.1 Contextos: Estado Moderno e Biopolítica	18
1.2 O Governo da Infância na Instituição Escolar	30
1.3 Corpos Desviantes: Da exclusão do anormal às tentativas de Inclusão a partir da biopolítica	38
2. DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E TRABALHO ÉTICO.	47
2.1 O Normal e o Patológico em Perspectiva Histórica	47
2.2 Processos de Subjetivação	59
2.3. Trabalho Ético das pessoas com deficiência na instituição escolar	64
3. A AMIZADE COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA A BIOPOLÍTICA	74
3.1 A dimensão erótica da <i>philia</i> pedagógica	74
3.2 Amizade e Estética da Existência	82
3.3. A amizade nas relações homossexuais	87
3.4 Amizade como resistência no espaço escolar	90
3.5. A amizade na instituição escolar entre deficientes e normotípicos.	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	101
REFERÊNCIAS	105

INTRODUÇÃO

Buscar um começo comumente se configura como a parte mais árdua da escrita. Contudo, o começo é marco, norte, desencadeamento formado a partir de pontos. Basta escolher qual ponto devemos começar. Esta pesquisa começa com diversos momentos iniciais, mas, como alguém que conta história, é necessário eleger apenas como marco.

Para o começo é necessário levá-lo aos meus laços e rastros de memória. Por se tratar de algo tão singular que está guardado em minha memória, peço licença para colocar-me em primeira pessoa e chamá-lo de você: pronome de tratamento que uso com o objetivo de convidá-lo a se aproximar dessa conversa. Nestas páginas que seguem, existe todo um cuidado meu para contigo, ou seja, meu Outro. Afinal, as páginas aqui escritas dessa pesquisa têm a finalidade de conversar com você, meu Outro. Sim, em maiúscula, afinal, é um ser com nome próprio. Contudo, em alguns momentos, também serei nós, porque reconheço que em mim existem muitos Outros que até aqui me conduziram, sejam por leituras, conversas, experiências. Nós, pois muitas vezes não compartilho sozinha, coloco-me no lugar de Outros, sem esquecer do meu lugar.

O marco que me traz a esse momento surge em experiência vivida em meus anos de vida escolar. Durante toda a etapa denominada como Fundamental II até o Ensino Médio compartilhei o espaço da sala de aula com aluno autista. Nem eu, nem os demais colegas, nem esse aluno e muito menos sua família, sabiam o que era o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Até então, ele era o estranho aluno que se recusava a conversar, realizar atividades ou trocar a marca do tênis. O diferente, incorrigível, o “café com leite”, o estranho.

Atualmente, como docente, percebo o quanto a escola enfatiza os alunos com deficiência como o “café com leite”, aquele que você não quer ser o estranho, o repugnante ou digno do sentimento mais puro de pena. Afinal, como a escola lida com um aluno que diz não, que desafia, se nega, resiste? Simples: molda-se para capturar esse indivíduo em práticas ditas inclusivas. Mas, como muito veremos nessa pesquisa, o ambiente escolar é espaço potencial de múltiplas formas de inclusão, sendo que algumas delas se caracterizam por se configurar como focos de resistência a essas capturas e enquadramentos.

Durante os estudos e leituras que o mestrado me levou, pude compreender que na atualidade, existe todo um empreendimento pessoal para normalizar nossas vidas, moldando nossa subjetividade. Então, a todo tempo existe um policiamento para nos enquadrar à vida de parâmetros sociais e econômicos.

Existem diversas pessoas que não conseguem se adequar a essa corrida e por isso demandam sua inclusão. São aqueles que resistem em última instância a não se deixarem dobrar, enquadrar, normalizar. Desse modo, essas vidas se governam conforme seus próprios registros éticos e não se dedicando a atender normalizações e moralizações instituídas. Ou seja, se há processos de subjetivação, também existem indivíduos que escapam e criam seus próprios modos de existência. Qual o papel dessas vidas quando se expressam? O que os signos, que essas vidas singulares trazem, têm? Eles nos afetam?

Ao longo de toda a história as pessoas com deficiência física, sensorial, ou cognitiva, sofreram e sofrem discriminação. A exclusão imposta por um mundo feito para os “normais” é imensa. Vejo como professora esses diversos corpos que criam suas próprias formas de viver, pois um acidente os marcou, sendo obrigados à adaptação num mundo que não foi feito para eles. Na escola, é comum os alunos, considerados deficientes, tenham alguém que sempre escolham por eles, que as pessoas não lhes dirijam à palavra em conversas, sendo considerados insignificantes. Porém, nesses corpos marcados por deficiências, existe forma única de existir, que a norma não consegue capturar, por mais que haja todo empenho nesse objetivo. Essas vidas precisam aprender a lidar com as marcas que seus corpos trazem dentro de uma configuração social competitiva. Nelas, onde muitos veem a fragilidade máxima da existência, esta pesquisa viu a potência da criação de novos modos de vida e de interpelações pessoais, o desenho de instigante viver comum, tão incomum nos nossos dias.

Não pensamos em abolir as fronteiras entre identidades e diferenças, afinal, sempre vão existir, mas podemos pensar em quais são os critérios para distingui-los. Quais são os critérios de um corpo normal? Não tem um membro que rompe com isso? Não tem um sentido que rompe com um corpo normal? Durante muito tempo, a resposta para essas perguntas seriam um simples “sim”. A vantagem de viver hoje em dia é que isso não é considerado mais uma questão simples.

Há mil maneiras de contemplar as diversidades dos corpos humanos. Elas só não são contempladas porque o mundo ainda foi feito para aqueles que não tem essas particularidades biológicas. Contudo, esses corpos existem e podem ocupar esses espaços e ressignificar seus modos de vida. Como exemplo, observam-se os autistas que se apoderam de espaços, sobretudo no mercado de trabalho, conseguindo ter seus modos de vida respeitados. Do ponto de vista genético, nada mudou. No entanto, o lugar simbólico das pessoas com essa condição vem mudando, em especial a percepção social sobre essa condição. Vemos pessoas com síndrome de Down se formando em universidade, fazendo filmes, ganhando prêmios. E os

atores dessas conquistas são as próprias pessoas que carregam em seu modo de vida alguma deficiência.

A escola deveria ser o lugar comum em que os diversos modos de vida pudessem se desenvolver como ativos em seu processo de autoconstituição, mas não é isso que acontece. Como um dispositivo a serviço da atual configuração social, a escola é a instituição que atua nos agenciamentos dos indivíduos, visando à normalização desses corpos e atribuindo-lhes identidades de acordo com seus nichos. Nesse contexto, surge as práticas inclusivas dentro da instituição escolar. Contudo, tais práticas não incluem os alunos considerados deficientes, mas sim tenta capturar essas vidas e atribuir-lhes curvas de normalidades dentro de sua própria deficiência, incluindo esses alunos na racionalidade econômica para serem eficazes, úteis e produtivos. Este é um dos aspectos que procuraremos demonstrar nesta dissertação, que versa sobre as políticas inclusivas e o papel dessas vidas encarnadas nos corpos deficientes que habitam a escola.

Em todo esse contexto que envolve a normalização, concorrência e resistência, a problemática que surge é: como se relacionar com os modos de vida desviantes no contexto das instituições, principalmente a escolar, que objetivam normalizar essas vidas que continuam resistindo?

A minha proposta advém da nossa experiência sobre inclusão e de muitas observações, que faço como docente dentro das escolas públicas e privadas, sobre os alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. A hipótese dessa pesquisa é que a amizade experienciada nos ambientes comuns entre deficientes e não deficientes, como a escola, é inclusão que destoa dos processos de normalização e que realmente inclui as especificidades desse modo de existência. Logo, o intuito é pensar a inclusão a partir da ética da amizade como uma alternativa aos dispositivos de normalização dos indivíduos.

Vemos na relação de amizade dentro do cotidiano escolar, entre as crianças consideradas com/sem deficiência, podem trazer a experiência de convívio que não busca a superação de seu modo de existência, mas sim, nova forma de relações afetivas e sociais.

As instituições provocam um empobrecimento das relações afetivas. Na contemporaneidade, as relações tornam-se vazias e as amizades se confundem com a cordialidade. Na escola, as relações já começam a ser delimitadas pelo lugar que se senta, com os grupos e duplas escolhidos pelos professores, todos de forma intencional. Mas, mesmo assim, as amizades fluem e invocam relações únicas e criativas.

A amizade se insere no campo ético à medida que Foucault defende tal “empobrecimento do mundo relacional pelas instituições e da busca no espaço vazio aí deixados para ‘criar novas possibilidades de relações’” (PAGNI, 2015, p. 365). A amizade, então, advém como uma relação em que exista a liberdade para inventar uma forma de se relacionar.

Numa relação entre amigos não existem regras normativas como em uma relação matrimonial, entre pais e filhos ou professores e alunos. A amizade é como um jogo em que as regras são criadas pelos participantes e usadas somente por eles.

Além disso, conviver com pessoas com deficiências nos mostra que é possível viver um pouco mais distante das normas. Inclusive, traz a consciência de que a deficiência é uma condição humana, pois não temos todas as eficiências exigidas e, em algum momento da nossa vida, podemos vivenciar uma experiência que limite alguma dessas eficiências, principalmente na velhice. Todos somos deficientes, mas encontramos um registro que nos consideram normais e nos encontramos nesse confortável lugar. Ninguém tem coragem de apresentar essa anormalidade, apesar de ser um fardo esconder, silenciar, diminuir essas deficiências. Conviver numa relação de amizade com pessoas que não conseguem tão facilmente esconder suas deficiências, permite expor as minhas. Assim, ser amigo de alguém que se relaciona consigo mesmo de forma não normativa, possibilita-me também ter a liberdade de me entender como sou e nos aceitarmos mutuamente.

Para conseguir alcançar essas problematizações e hipóteses, usamos como fundamento teórico os estudos de Michel Foucault. A partir dos estudos sobre biopolítica, biopoder, racionalidade neoliberal e governamentalidade é possível contextualizar profundamente a problemática que surge na contemporaneidade no âmbito socioeconômico. Em uma última fase, Foucault apresenta formas de resistências às tais relações de poder, através do Cuidado de Si que se configura como “a capacidade do indivíduo de efetuar determinadas operações sobre si para se transformar e constituir para si uma forma desejada de existência” (ORTEGA, 1999, p. 22).

Nesse contexto de resistência, Foucault vê nas relações homoafetivas uma forma de escape ou de curto-circuito nas relações tomadas pela racionalidade econômica, inclusive, as interpessoais, particularmente as denominadas amizades. Foucault entendia a amizade como um modo de relação que não se deixava capturar pelas instituições, precisando sempre ser reinventada (PELLIZZARO, 2015, p. 122).

Essas relações de amizade se configuram numa atualização da estética da existência por apresentar novas formas de relações, subjetividades e afetividades. Foucault demonstra como a amizade pode estar intrinsecamente ligada à questão da homossexualidade entendida como modo de vida. E é esta relação existente entre as duas que faz com que a homossexualidade seja vista de forma perturbadora pela sociedade, pois o que a incomoda não é o ato sexual em si, mas as possíveis relações de afeto que esse modo de vida pode apresentar: fidelidade, respeito, companheirismo e carinho. A amizade vivida nessa forma de sexualidade é responsável pela invenção de múltiplas relações.

Ainda, Foucault busca a amizade nos gregos, para compreender seu elemento transgressor. Na antiguidade, tentaram controlar o caráter subversivo da amizade com duas estratégias históricas: a *philia* grega e a ágape, esta última tenta desafetivar, convertendo a *philia* em uma forma de amor espiritual pelo outro (COSTA, 1999, p. 12). Desse modo, Foucault parece recuperar o poder subversivo desta relação, como uma forma de desvincular o sujeito das suas atuais identidades.

Se, por um lado, as relações de amizade são postas como tema familiar, por estarem presente em nossas vivências, por outro, trazem desafios de estudo por envolverem laços de intimidade, emoções e até a dimensão ética e política.

A temática da amizade foi bem estudada pela reflexão filosófica, sendo seu conceito interpretado por diversas formas de pensamento, entre as mais lembradas: a *philía* e o *eros*, em Platão, Aristóteles; a *amicitia*, em Cícero; a visão da amizade rara, em Montaigne; o amor-alegria, em Spinoza; o ágape e a caritas, no cristianismo; a ética da amizade, em Nietzsche; a política da amizade, em Derrida; a amizade como amor *mundi*, em Hannah Arendt (HERMANN, 2018, p. 54)

Todas essas problemáticas são situadas na instituição escolar. Como professora, escolhi a escola como o espaço em que continuarei atuando, mesmo depois de estar desprendida a ela. Essa escolha advém de uma paixão pela escola e também por compreender que ali existem diversas potências para resistências.

Coloco-me na encruzilhada em dedicar ao estudo de uma instituição tão sólida quanto a escola na atualidade. Munida de estratégias metodológicas foucaultiana, diluí uma história contada das origens, das verdades universais, contornando o olhar para os percalços, desvios, ocorrências da margem dos acontecimentos. Essa estratégia genealógica que vem de Foucault – inspirada em Nietzsche – reflete a visão que tenho no trabalho diário dentro da instituição escolar, em que observo as práticas não esperadas, a turbulência, a surpresa e o conflito que

desperta a necessidade de se reinventar a cada momento. Apesar de ser fundamental o planejamento do trabalho, o presente que existe carrega inúmeras singularidades que não são calculadas, muito menos capturadas.

Então, essa pesquisa, cujos resultados apresento nesta dissertação, se ocupa em compreender a inclusão como um modo de relação de poder dentro da instituição escolar e como pensar em novas possibilidades de inserir essas vidas desviantes em instituição que tenta normalizar seus corpos que, por sua vez, se mantêm resistentes. A amizade, então, torna-se uma possibilidade de relação que inclui os modos de vida de uma forma que não se preconize a normalização.

O resultado esperado com essa dissertação é a mobilização do olhar dos integrantes do contexto escolar para a reflexão ética sobre as transformações de si e dos modos de existências diversos que convivem dentro dessa instituição e sua emergência nas relações interpessoais ali circulantes.

Esse foi o desafio desta pesquisa na medida em que promulgamos uma metodologia mais política que se preocupa com as linhas de fuga e modos de existência que confrontam a normalização vigente. Por isso recorreremos aos trabalhos de Michel Foucault e outros filósofos em busca de uma fundamentação teórica para as questões que surgem dessa experiência com a política dos afetos nos corpos ingovernáveis. As pesquisas dessa última fase de Foucault e suas relações com a instituição escolar é algo novo no Brasil, que vem crescendo o número de produções acadêmicas, como cita Gallo:

É possível falar em três momentos da produção acadêmica a respeito da Educação no Brasil sob o impacto do pensamento de Foucault. Um primeiro momento, a partir da década de 1980, é marcado por pesquisas e publicações focadas na questão do disciplinamento, da análise do poder disciplinar, de modo especial nas instituições escolares. Aqui, certamente, é grande a influência de Vigiar e Punir [...]. Uma onda mais recente, centra-se no conceito de governamentalidade e suas possíveis implicações para o campo educacional, nas mais distintas perspectivas. Por fim, uma onda, ainda mais nova, foca-se nos textos dos últimos cursos de Foucault no Collège de France, que vêm sendo publicados, suscitando pesquisas em torno das noções de cuidado de si e de parresia, buscando estabelecer interlocuções e conexões com a problemática educativa. (GALLO, 2014, p. 17-18).

Uma grande contribuição acerca do mapeamento das produções bibliográficas foi feita por Júlio Groppa Aquino que, em 2013, onde rastreia o efeito-Foucault na produção intelectual brasileira. O autor procura obras e artigos acadêmicos com a temática foucaultiana a partir da década de 90 até 2012 e percebe o número crescente de tais pesquisas.

Portanto, a partir da infinidade de apontamentos de Foucault acerca da instituição escolar como forma de sujeitar os indivíduos, vários estudos vêm abordando os demasiados aspectos da escola. Contudo, muitos desses trabalhos permanecem nas obras de Foucault da fase genealógica, abordando as formas que os sujeitos são disciplinados. Nossa pesquisa visa a um passo à frente à medida que busca as resistências para tais disciplinamentos propondo a política dos afetos dentro da instituição escolar com os indivíduos considerados deficientes.

Para atender todos esses conjuntos de ideias, essa dissertação está organizada em três capítulos. Começamos com a revisão de conceitos estudados por Foucault que fundamentam a racionalidade neoliberal e são base para as problematizações acerca da inclusão. Ainda, para se compreender as problematizações, situamos a instituição escolar e seus dispositivos que visam à governamentalização da infância. Por fim, discutimos como a inclusão se torna um dispositivo da biopolítica.

No segundo capítulo, ocupamo-nos de entender como a subjetividade é formada nas instituições, sobretudo as dos sujeitos deficientes, e sua possibilidade de autoconstituição a partir do cuidado de si. Para isso, traremos uma perspectiva história dos indivíduos considerados deficientes, partindo desde sua exclusão até a atualidade com políticas inclusivas. Após esse movimento, é discutido os processos de subjetivação os quais capturam os diferentes modos de vida e lhes atribuem identidades a fim de inseri-los na racionalidade neoliberal. Por fim, apresentando uma forma de resistência, é situado o trabalho ético das pessoas consideradas deficientes.

No terceiro capítulo, dedicamos somente à temática da amizade. Em um primeiro momento voltamos aos gregos para compreender a *philia* e *eros* na concepção de Platão. Para o filósofo, a *philia* tem sua dimensão pedagógica de um Eros sublimado. Com base na obra *Amizade e Estética da Existência* em Foucault, de Francisco Ortega, a amizade é compreendida sob o Cuidado de Si e como uma possibilidade de resistência. Por suas experiências homossexuais, Foucault evidencia as relações de amizades entre os gays como uma forma de resistência por gerar um curto-circuito nas relações. Trazemos essa discussão e associada à questão da amizade em seu caráter subversivo. Por fim, discutimos a amizade como resistência no espaço escolar, sobretudo entre deficientes e normotípicos, considerando-a como uma relação que envolve a inclusão de forma diferente da proposta pela instituição escolar. Apresento, enfim, as considerações finais da dissertação, fazendo uma apreciação geral sobre a pesquisa.

1. UM CAMINHO A PERCORRER: BIOPOLÍTICA, ESCOLA, INCLUSÃO

Para compreendermos a amizade como uma forma de resistência na relação entre modos de vida considerados deficientes e não deficientes, dentro da instituição escolar, é preciso situar algumas implicações que advém com o Estado Moderno e as tecnologias empreendidas na vida da população.

Seguindo nessa direção, posicionamos os conceitos de Estado Moderno e Biopolítica, por Michel Foucault, para interpretar as normalidades que constituem os grupos e suas respectivas identidades, bem como as práticas inclusivas no contexto escolar. Também, é exposto nesse capítulo sobre a governamentalidade no contexto escolar da infância, evidenciando a escola como instituição disciplinadora. Dessa forma, se torna possível compreender a problemática que envolve a biopolítica e as ideias de inclusão escolar aos indivíduos deficientes.

1.1 Contextos: Estado Moderno e Biopolítica

Segundo Foucault (2010), desde o século XVI, surge um novo modo de poder em esfera política, denominada Estado. Essa forma de poder está em contínuo avanço e inova na ideia de uma racionalidade intitulada razão de Estado, ou seja, novas práticas políticas visando à manutenção do Estado através de dispositivos de poder.

O que veio à luz – é o que procurei lhes mostrar – foi uma arte absolutamente específica de governar, uma arte que tinha sua própria razão, sua própria racionalidade, sua própria *ratio*. Acontecimento na história da razão ocidental, da racionalidade ocidental, que não é sem dúvida menos importante do que aquele que, exatamente na mesma época, isto é, fins do Século XVI – correr do Século XVII, foi caracterizado por Kepler, Galileu, Descartes, etc. (FOUCAULT, 2008, p. 383).

Até o final da Idade Média, o poder régio se distinguia das relações de poder moderno. O saber, entendido como uma prática discursiva que se propõe a produção de verdades, tinha a função de fixar a legitimação do poder real com o recurso da espada ou o “fazer morrer”. Contudo, na modernidade, emerge uma nova economia de poder e estrategização que inclui princípios, mecanismos, procedimentos, instrumentos distintos do poder soberano. (GADELHA, 2009, p. 57)

Por economia, compreendia-se somente uma forma de governo, porém, a partir do século XVIII, incorpora uma série de processos complexos que envolvem a correta administração dos indivíduos, bens, riquezas, toda a gestão de uma família ou Estado. (FOUCAULT, 2008, p. 126-127)

Governar um Estado será, portanto, aplicar a economia – uma economia no nível de todo o Estado, isto é, [exercer] em relação aos habitantes – às riquezas, à conduta de todos e de cada um a uma forma de vigilância, de controle, não menos atenta do que a do pai de família sobre a casa e seus bens. (FOUCAULT, 2008, p. 127)

Foucault aponta uma continuidade ascendente e descendente nas artes de governar modernas. O seu sentido ascendente se dá à medida que quem “quiser ser capaz de governar o Estado, primeiro precisa saber governar a si mesmo; depois, num outro nível, governar sua família, seu bem, seu domínio; por fim, chegará a governar o Estado” (FOUCAULT, 2008, p. 125). A continuidade descendente segue a mesma lógica, porém de modo contrário, ou seja, um Estado é bem governado quando os pais de família sabem governar sua família, bens e a si próprio (FOUCAULT, 2008, p. 126). Além disso, o governo também se encarrega dos homens em suas relações, vínculos, hábitos, riquezas, epidemias, mortes, qualidade, clima, território. (FOUCAULT, 2008, p. 128)

Todas essas complexas artes de governo têm uma finalidade que se opõe ao da soberania. A finalidade da soberania consiste em seu próprio exercício, ou seja, buscam a obediência de seu povo para que o príncipe mantenha seu principado. Na teoria clássica da soberania, que antecede a moderna, o atributo fundamental era o direito de vida e de morte. Desse modo, o soberano tem o direito da vida, pois pode fazer morrer e deixar viver, sendo o súdito desprovido de seu pleno direito à vida. Esse efeito de poder se exerce pelo fato do soberano ser capaz de matar seu súdito (FOUCAULT, 2010, p. 202). Contudo, após o século XIX, uma nova configuração desse direito surge, consistindo no direito de fazer viver e deixar morrer, em oposição ao direito soberano de fazer morrer e deixar viver.

E eu creio que, justamente, uma das mais maciças transformações do direito político do século XIX consistiu, não digo exatamente em substituir, mas em completar esse velho direito de soberania – fazer morrer ou deixar viver – com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-la, perpassa-lo, modifica-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de “fazer” viver e de “deixar” morrer. O direito de soberania é, portanto, o de fazer morrer ou de deixar viver. E depois, este novo direito é que se instala: o direito de fazer viver e de deixar morrer (FOUCAULT, 2010, p. 202).

Em conjunto com essa mudança nas relações do direito à vida, no decorrer do Estado Soberano para o Estado Moderno, também se mudam as técnicas de poder. Entre os séculos XVII e XVIII, as técnicas do poder disciplinar visavam aos corpos individuais, assegurando-lhes uma distribuição espacial, incluindo sua separação e ordenação, para exercer a vigilância e aumentar sua força útil por meio da disciplina. (FOUCAULT, 2010, p. 203)

A partir do século XVIII, surge uma outra tecnologia de poder que incorpora as disciplinas, mas inova ao se aplicar sobre a vida dos homens, e não somente ao corpo. Foucault denomina essas novas técnicas de poder, que se dirigem aos processos humanos, a natalidade, mortalidade, longevidade, como biopolítica.

Trata-se de um conjunto de processos como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população, etc. São esses processos de natalidade, de mortalidade, de longevidade que, justamente, na segunda metade do século XVIII, juntamente com uma porção de problemas econômicos e políticos, constituíram, acho eu, os primeiros objetos do saber e os primeiros alvos de controle dessa biopolítica. (FOUCAULT, 2010, p. 204)

Na parte final da obra “A Vontade de Saber”, Foucault, pela primeira vez, escreve sobre esses dois termos ao qual se referiu em suas conferências no Rio de Janeiro, em 1974: biopoder e biopolítica (CASTRO, 2018, p. 103). Portanto, a questão do poder não é mais abordada em suas formas de repressão dos corpos, mas sim em relação à soberania. Desse modo, “enquanto o poder soberano expõe a vida à morte, o biopoder, em contrapartida, exerce de maneira positiva sobre a vida, busca administrar e aumentar suas forças, para distribuí-las em um campo de valor e utilidade”. (CASTRO, 2018, p. 104)

A biopolítica é um fenômeno que ocorre com a política na história ocidental concomitante com o Estado Moderno. Esse conceito remete em tornar a atitude política, ou seja, a atividade do Estado, em uma ação de governo sobre a vida biológica dos indivíduos. Foucault, também utiliza o conceito de biopoder, em que essa ação não se faz somente no corpo do indivíduo, mas sim na população como um todo. Através do biopoder e da biopolítica se promove a vida dos indivíduos e da população em todos os âmbitos. Por isso, surge a partir do século XVIII, políticas públicas em que o Estado passa a ter como tarefa o cuidado com a saúde e a situação social das pessoas.

Pode-se distinguir biopoder de biopolítica, sendo o primeiro um termo geral que se atribui a ação do Estado sob o indivíduo, que caracteriza como poder disciplinar. E torna cada

corpo humano em dócil e produtivo através das instituições. Mais tarde, a biopolítica surge como algo complementar à ação sobre os indivíduos, sendo uma ação às populações.

Vários saberes foram dedicados para desenvolver as técnicas da biopolítica, tais como: estatísticas, mapeamentos, demografias. Concomitante, é introduzido o conhecimento da medicina em seu âmbito da higiene pública, com toda uma organização – coordenação, tratamentos, prevenções, campanhas – que mapeiam possíveis morbidades humanas em suas causas e efeitos. Desse modo, o homem em seu aspecto biológico (doenças, velhice, natalidade, mortalidade) também é capturado por tecnologias de poder. Entende-se biopoder como::

O conjunto dos mecanismos pelos quais aquilo que, na espécie humana, constitui suas características biológicas fundamentais vai poder entrar numa política, numa estratégia política, numa estratégia geral de poder. Em outras palavras, como a sociedade, as sociedades ocidentais modernas, a partir do século XVIII, voltaram a levar em conta o fato biológico fundamental de que o ser humano constitui uma espécie humana. É em linhas gerais o que chamo, o que chamei para lhe dar um nome, de biopoder. (FOUCAULT, 2008, p. 3)

As artes de governar, nesse contexto de biopolítica e biopoder, instalam-se em diversos processos que abrangem a vida humana, tais como a proporção dos nascimentos e dos óbitos, a taxa de reprodução, a fecundidade de uma população etc. Logo, esses processos próprios da espécie humana são os primeiros objetos de saber e alvos de controle da biopolítica e do biopoder. Ou seja, as técnicas do poder disciplinar não se aplicam somente ao corpo, mas sim à vida dos homens em todas as suas diversas esferas, ao homem-espécie. (FOUCAULT, 2010, p. 204)

Contudo, as artes de governar, que advém na modernidade, não mais se configuram como manuais de conduta aos príncipes ou tratados da ciência política, mas sim como diversas possibilidades de governar a si e aos outros. Nesse momento, o poder não objetiva mais o bem-estar da população que governa, tampouco a relação entre o governante e seu povo, mas sim o próprio Estado, desde sua manutenção até sua consolidação. (FOUCAULT, 2006, p. 307-308)

Para contemplar tal objetivo, o Estado necessita voltar-se ao conhecimento de sua população. Este novo elemento que surge, chamado população, não pode ser considerado sinônimo de sociedade, tampouco o indivíduo-corpo, mas sim um novo corpo com numeráveis cabeças (FOUCAULT, 2010, p. 206). Assim, surgem diversos saberes empreendidos para quantificar e qualificar essa população, dos seus conhecimentos mais

pormenores, as suas estatísticas, classificações, organizações, entre outros. Por meio de tecnologias, cuidar de todos os aspectos relacionado a vida da população governada: religião; moralidade; saúde; abastecimento; ruas, pontes, calçadas e edifícios públicos; segurança pública; artes liberais; artes e ciências; comércio; fábricas; empregados domésticos e carregadores; pobres; etc. (FOUCAULT, 2006, p. 312).

Nos procedimentos da biopolítica, trata-se não apenas de distribuir, vigiar e adestrar os indivíduos no interior de espaços determinados (como por exemplo, no interior de instituições como a prisão, o hospital, a fábrica), mas trata-se de dar conta dos fenômenos mais amplos da vida biológica. Trata-se de organizar um "meio" que permita circulações; trata-se de regular os processos da vida (como natalidade, a mortalidade, a morbidade, os deslocamentos) segundo o princípio geral da "segurança", trata-se, em suma, de atuar sobre os fenômenos naturais que se manifestam em uma determinada população. (FONSECA, 2008, p. 157)

Por população se entende, não apenas um aglomerado de pessoas, ou uma sociedade, mas sim um novo corpo no qual as artes de governo se empenham em capturar todos os fenômenos concernentes a ela. A população, então, torna-se um novo corpo, em que a biopolítica se ocupa como um problema político, biológico e de poder. (FOUCAULT, 2010, p. 206)

Como já supracitado, todo esse empenho na vida da população visava a “aumentar permanentemente a produção de alguma coisa nova, considerada como podendo consolidar a vida cívica e o poderio do Estado” (FOUCAULT, 2006, p. 315). Essa nova *ratio* gera a forma governamental de Estado que opera, atualmente, com inúmeros aparatos intervencionistas e controladores, operando na regulação das populações, na esfera econômica, educacional e na qualidade de vida dos indivíduos. Por meio de mecanismos reguladores, a população vai se equiparando em uma média para obter uma sociedade otimizada, num estado de vida que maximiza suas forças. (FOUCAULT, 2010, p. 207)

As técnicas reguladoras se incorporam ao poder disciplinar e intervêm nos modos de existências, em que o poder se concentra na população como um problema político e biológico, promovendo uma regulamentação da vida.

Uma técnica que é, pois, disciplinar: é centrada no corpo, produz efeitos individualizantes, manipula o corpo como foco de forças que é preciso tornar úteis e dóceis ao mesmo tempo. E, de outro lado, temos uma tecnologia que, por sua vez, é centrada não no corpo, mas na vida; uma tecnologia que agrupa os efeitos de massas próprios de uma população, que procura controlar a série de eventos fortuitos que podem ocorrer numa massa viva;

uma tecnologia que procura controlar (eventualmente modificar) a probabilidade desses eventos, em todo o caso compensar seus efeitos. É uma tecnologia que visa, portanto, não o treinamento individual, mas, pelo equilíbrio global, algo como uma homeostase: a segurança do conjunto em relação aos seus perigos internos. (FOUCAULT, 2010, p. 209)

A partir da explosão demográfica e da industrialização, a velha mecânica do poder soberano não é capaz de capturar as massas. Então, a partir do século XVII, a primeira adequação é a inserção do poder disciplinar atuando sobre o corpo dos indivíduos, sobretudo, nas instituições como a escola, hospital, quartéis, entre outras. Em seguida, no final do século XVIII, uma segunda acomodação age nos fenômenos populacionais, atuando com uma biorregulação estatal (FOUCAULT, 2010, p. 210). O Estado moderno desenvolve diversos dispositivos de controle da população, tais como a obrigatoriedade de todos os indivíduos frequentarem a escola, a vigilância da polícia, a estatística, o controle de epidemias pela saúde. O objetivo do Estado é que a população se torne dócil e produtiva. Todos esses conjuntos de fatores constituem a ação biopolítica do Estado.

Com relação ao poder disciplinador e regulamentação, um novo elemento surge e aplica-se tanto no corpo quanto à população: a norma. A partir dessa junção da disciplina e regulamentação, surge a norma. o poder incube-se da vida, “é dizer que ele conseguiu cobrir toda superfície que se estende do orgânico ao biológico, do corpo à população, mediante o jogo duplo das tecnologias de disciplinas, de uma parte, e das tecnologias de regulamentação”. (FOUCAULT, 2010, p. 213)

A normalização faz a demarcação do que é o normal e o anormal. A normalização disciplinar estabelece padrões construídos em função de determinados resultados, tornando gestos, atos, pessoas em normais ou anormais, por meio de processos de adestramento e controle, próprios do disciplinamento (FOUCAULT, 2008, p. 75). A norma, então, é correlacionada à governamentalidade, pois atua no governo das populações de forma eficaz e captura até os pormenores relativos à vida.

Foucault passa a entender os modos que nos tornamos sujeitos modernos,. compreendendo que somente o poder disciplinar não é mais capaz de se apoderar da variedade de processos de subjetivação presentes na sociedade, Foucault expande suas análises e passa a dizer sobre a governamentalidade, conjuntamente com biopoder e biopolítica.

O conceito de governamentalidade aparece pela primeira vez na aula de 1º de fevereiro de 1978, quarta aula do curso “Segurança, território e população”, com o objetivo de tratar a

gênese de um saber político que busca a regulação da população. Como exposto, a biopolítica visa à regulação do corpo da população em uma anátomo-política, porém, Foucault inova com a noção de governo, isto é, os tipos de “racionalidade que envolvem conjuntos de procedimentos, mecanismos, táticas, saberes, técnicas e instrumentos destinados a dirigir a conduta dos homens”. (GADELHA, 2009, p. 120)

A questão do governo, para Foucault, não se refere aos regimes políticos existentes no Estado. Quando aborda o conceito de governo, situado nos estudos das artes de governar, é discutido a gestão da vida da população e a condução de comportamentos dos indivíduos. (FONSECA, 2008, p. 158)

A partir desse desdobramento das artes de governo, entra-se na era da governamentalidade, em que tudo o que diz respeito à existência humana, tanto no âmbito coletivo quanto individual “torna-se passivo de objeto de ordenação, de alinhavo, de controle, de saberes, de gestão, de medida de cálculo, de organização e aperfeiçoamento das funções preestabelecidas pelos dispositivos de governo” (CARVALHO, 2015, p. 26). A governamentalidade é produzida por forças associativas e excludentes, conforme cada papel e finalidade a ele propostas. Todo esse empreendimento surge após o movimento iluminista, a partir da necessidade social de criar mecanismos para defendê-la de todo tipo de desvio de norma. Nesse contexto, as formas de governo se concentram nas populações separadas, classificadas e controladas.

A governamentalidade é um processo que surge nos séculos XV e XVI, incluindo as formas complexas de governo que visam à população. E utiliza uma série de saberes para alcançar um Estado governamentalizado.

Por esta palavra ‘governamentalidade’, entendo o conjunto constituído pelas instituições, os procedimentos, análises e reflexões, os cálculos e as táticas que permitem exercer essa forma bem específica, embora muito complexa, de poder que tem por alvo principal a população, por principal forma de saber a economia política e por instrumento técnico essencial os dispositivos de segurança. Em segundo lugar, por ‘governamentalidade’ entendo a tendência, a linha de força que, em todo o Ocidente, não parou de conduzir, e desde há muito, para a preeminência deste tipo de poder que podemos chamar de ‘governo’ sobre todos os outros – soberania, disciplina – e que trouxe, por um lado, o desenvolvimento de toda uma série de aparelhos específicos de governo [e, por outro lado], o desenvolvimento de toda uma série de saberes. (FOUCAULT, 2008, p. 291-292)

Todas essas tecnologias desenvolvidas pela governamentalidade têm sua atuação na população, a qual consiste em algo além de um aglomerado de indivíduos, passando a ser “um

sujeito político, como novo sujeito coletivo absolutamente alheio ao pensamento jurídico e político dos séculos precedentes”. (FOUCAULT, 2008, p. 56)

Os conceitos de governamentalidade, biopolítica e biopoder são analisados, por Foucault, na questão da gestão da população. É necessário distinguir quem é a população e o povo, pois os dois conceitos não são sinônimos. O povo é aquele que não obedece a governamentalidade do Estado, quem resiste, não se dobra, as franjas da sociedade.

O povo é aquele que se comporta em relação a essa gestão da população, no próprio nível da população, como se não fizesse parte desse sujeito-objeto coletivo que é a população, como se se pusesse fora dela, e, por conseguinte, é ele que, como povo que se recusa a ser população, vai desajustar o sistema. (FOUCAULT, 2008, p. 57)

A população é essa multiplicidade de indivíduos em um Estado “governamentalizado” e o povo se constitui por aqueles que não pertencem a essa população. Então, por qual motivo a população se mantém com essa obediência aparentemente voluntária, como se fosse algo natural ao humano?

Como discutido, o Estado promove a vida da população, mas o custo é o controle dos corpos. Toma-se o exemplo da segurança pública na qual se enquadra em uma ação biopolítica, mas que a população deseja que exista tal segurança com a vigilância, muros, câmeras e abordagens, mesmo que isso valha o próprio controle social. O Estado é biopolítico, mas a população também se mantém obediente e se enquadrada em tal paradigma.

A problemática central não se reduz ao abuso de poder e controle do Estado sobre a população, mas sim ao excesso de obediência. Para além de investigar as justificativas dessas formas de governo, deve-se questionar por que a população se mantém obediente. Logo, em vez de salientar somente quem manda, é necessário adentrar na concepção de quem obedece.

A população se mantém semelhante e unida a partir da obediência, ou seja, em se manter sob o mesmo julgo. Desobedecer pressupõe a divisão, pois se torna o modo de viver que não age de acordo com a norma. Obedecer causa a sensação de pertencimento, união e segurança. (GROS, 2018, p. 25)

A desobediência traz a carga da responsabilidade dos seus atos, o peso dos julgamentos, a culpa de um fracasso. Quando se obedece, a ação é comandada por outro e a população não é imputável de culpa. Desse modo, a obediência é a inércia do mundo, mantendo a ordem e controle de todos os indivíduos.

Foucault esclarece que o motor da obediência é o desejo (2008, p. 95). A obediência da população ao gerenciamento ocorre de forma naturalizada por causa do desejo, onde se penetram as artes de governo. Esse desejo “é tal que, se o deixarmos agir e contanto que o deixemos agir, em certo limite e graças a um certo número de relacionamentos e conexões, acabará produzindo o interesse geral da população”. (FOUCAULT, 2008, p. 95)

O indivíduo, de resto, pode perfeitamente se enganar, em seu desejo, quanto ao seu interesse pessoal, mas há uma coisa que não engana: que o jogo espontâneo ou, em todo caso, espontâneo e, ao mesmo tempo, regado do desejo, permitirá de fato a produção de um interesse, de algo que é interessante para a própria população. Produção do interesse coletivo pelo jogo de desejo: é o que marca ao mesmo tempo a naturalidade da população e a artificialidade possível dos meios criados para geri-la. (FOUCAULT, 2008, p. 95)

Em “Nascimento da Biopolítica” (2005), Foucault relaciona o liberalismo com os problemas específicos da vida das populações: o objeto do curso é, portanto, demonstrar que o neoliberalismo é condição de compreensibilidade da biopolítica. Logo, o gerenciamento da vida das populações advém do contexto histórico do neoliberalismo e se torna evidente as relações entre esse regime para o surgimento das ações da biopolítica.

A corrente liberalista, do século XVIII, entende o mercado regido por leis naturais, sendo desnecessária a intervenção do Estado na economia, influenciado pela noção de “mão invisível” de Adam Smith (2007). Desse modo, o mercado se configura num espaço de trocas que funcionam segundo as necessidades humanas. No neoliberalismo, existe uma nova formulação da ideia de mercado, fundamentado na concorrência, em que os homens livres podem concorrer, sendo essa a principal diferença que o neoliberalismo opera em relação ao liberalismo.

No neoliberalismo, a noção de concorrência não é mais vista como um funcionamento natural, mas é preciso ações governamentais sobre a sociedade para que a concorrência se desenvolva da maneira mais otimizada possível. Por isso, interessa a Foucault o contexto do neoliberalismo relacionado ao surgimento da biopolítica, pois essa ideologia econômica se apresenta como uma forma de governo. Esse modo de governo, , de conduzir as condutas das populações, coloca em prática o objetivo de como gerar uma sociedade em que a concorrência pode se dar na melhor forma possível. Para que a concorrência possa se instalar são necessárias algumas concorrências dentro da sociedade que são prejudicadas pela equalização gerada por políticas como, por exemplo, as do Bem-Estar Social. Dentro das políticas

públicas neoliberais, podem existir pautas para redução das desigualdades, mas jamais de forma efetiva.

Existe, então, uma alteração na percepção do capitalismo. A sociedade não é mais vista como um grande supermercado em que se trocam os produtos quando são necessários, como no liberalismo, mas sim um grande aglomerado de lojas que concorrem entre si. Os próprios indivíduos da sociedade são empresas que concorrem entre si. Toda essa racionalidade econômica promove um empresariamento da vida em que se produz sujeitos e se incorporam enunciados da gerência como princípios éticos de subjetividade.

A economia se torna uma ciência das escolhas que os indivíduos fazem sobre como alocar os seus – raros – recursos para obter maiores ganhos. Essa atividade humana é vista como algo que permite uma pessoa obter uma renda, isto é, o capital; e como é gerado essa renda, portanto, pode-se dizer que as capacidades dos indivíduos se compreendem como capital humano. O salário não é mais o pagamento da força ou tempo de trabalho na produção, mas torna-se o retorno de um investimento das habilidades individuais. O neoliberalismo, então, converte-se em um modo de existência em que somos Capital Humano, ou seja, indivíduos produtivos que agem e respondem aos desafios que são colocados pelo mercado capitalista.

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. (PAGNI, 2015, p. 91-92)

O neoliberalismo propõe vidas qualificadas em que se entende modos de vida disciplinados, controlados, previsíveis, eficientes, governados. Todos os indivíduos precisam fornecer o máximo de sua produtividade e utilidade. Existe todo um conjunto de ideologias que marcam a subjetividade do indivíduo com a importância de investir em si mesmo, por isso a necessidade de cursos de formações, viagens, cuidado com o corpo e mente. Todos os modos de vida que não são qualificados nessa racionalidade neoliberal, não merecem ser vividos.

Nesse contexto, surgem novos saberes para melhoramento populacional em diversos âmbitos, como a biossociabilidade que visa ao aprimoramento de formas de sociabilidade surgidas da interação do capital com as biotecnologias e a medicina (VEIGA-NETO, 2002, p. 15). Assim, cria-se a subjetividade pautada pela bioidentidade, com o discurso da preocupação com a saúde, sendo empreendido saberes médicos, psicológicos, genéticos para o melhoramento do físico e da mente dos indivíduos. A saúde se configura como um capital humano que precisa ser eficiente em todos os âmbitos.

Criam-se novos critérios de mérito e reconhecimento, novos valores com base em regras higiênicas, regimes de ocupação de tempo, criação de modelos ideais de sujeito baseados no desempenho físico. As ações individuais passam a ser dirigidas com o objetivo de obter melhor forma física, mais longevidade, prolongamento da juventude, etc. Na biossociabilidade todo um vocabulário médico-fiscalista baseado em constantes biológicas, taxas de colesterol, tônus musculares, desempenho físico, capacidade aeróbica populariza-se e adquire uma conotação "quase moral", fornecendo os critérios de avaliação individual. Ao mesmo tempo todas as atividades sociais, lúdicas, religiosas, esportivas, sexuais são ressignificadas como práticas de saúde. (VEIGA-NETO, 2002, p. 13)

Para acrescentar técnicas neste empresariado, saberes genéticos passam a compor os modos de vida para alcançarem o máximo de resultados dentro dessa corrida neoliberal. Nesse contexto, há o interesse genético para mapear os indivíduos de risco e a reprodução de indivíduos com baixos riscos para si e para a sociedade. O desenvolvimento científico constitui-se em matrizes que se incorporam no cálculo econômico e uma alternativa ao empreendimento de si. (PAGNI, 2017, p. 263-264)

Na regulação sobre a vida da população, a biopolítica neoliberal se apresenta como uma racionalidade e instaura o neoliberalismo como um modo de existência. Nesse âmbito, os indivíduos não precisam mais que o Estado os governe, pois os regimes de verdade, na biopolítica neoliberal, se internalizam nas subjetividades; e os próprios indivíduos empreendem técnicas administradas por si mesmos.

A biopolítica neoliberal captura as vidas e as inserem nessa racionalidade. Desse modo, as vidas que escapam e que antes eram excluídas, passam a ser governadas dentro de sua especificidade sob o prisma da inclusão. Em vez de se prevenir a deficiência, enfoca-se no desenvolvimento das eficiências, no qual cada indivíduo se empenha em combater suas deficiências. As formas de exceção – também conhecidas como minorias – passam a ser alvo de saberes científicos para mapear modos de maximizar os comportamentos saudáveis e minimizar os desviantes. Como efeito, há redução de formas de vidas inovadoras ou de

resistências, pois são rapidamente capturadas, por isso que poucos conseguem resistir ao biopoder.

Em um contexto mais atual, essa discussão é retomada por Frédéric Gros (2018), ao questionar o porquê nos mantemos obedientes mesmo diante do estado catastrófico em que se encontra a sociedade. De modo geral, acordamos que a ordem do mundo atual está desesperadora, mas ainda é tão difícil desobedecer.

A obediência tem um poder normalizante e proporciona a sensação de pertencimento, tão quista em nossa sociedade. Ser diferente tem o alto ônus de ser sozinho, excluído, rejeitado.

Essa é a lição ‘demasiado humana’: é só na obediência que nos agrupamos, que nos assemelhamos, que não nos sentimos mais sós. A obediência faz comunidade. A desobediência divide. Não há outro meio de nós sabermos e nos sentirmos unidos a não ser sujeitarmo-nos ao mesmo jugo, ao mesmo chefe: doçura infinita, calor aconchegante do rebanho que se acerca de um pastor único. Cristo parece ignorar a que ponto ser livre nos torna desesperadamente sós. (GROS, 2018, p. 25)

Junto com a noção de agrupamento, a obediência proporciona a desresponsabilização dos atos tomados, uma vez que realizamos por obediência a ordem de outrem. Carregar o fardo das responsabilidades das ações tomadas é insuportável, sendo bem melhor alguém comandar e ser responsável por minhas decisões, mesmo que isso tenha como consequência o caos. Contudo, entra-se num paradoxo, afinal, se desobedecermos, estamos sendo irresponsáveis, ou será que a obediência é irresponsabilidade? Acerca dessa discussão, Gros (2018, p. 186) aduz:

Afinal quando dizemos: mas não posso ser considerado responsável, pois eu só estava obedecendo, queremos dizer que a obediência faz entrar num regime de desresponsabilidade. A partir do momento em que obedeco, estou fora. A partir do momento em que obedeco, o que executo não é mais da minha responsabilidade. Será preciso desobedecer a esse ponto para ser responsável? (GROS, 2018, p. 186)

Obedecemos a ponto de cometer atos que reprovamos, afinal, uma recusa de nossa parte não surtirá efeito, visto que outro será colocado em meu lugar para executar o ato. Essa é a figura do carrasco: não é quem julga, incrimina ou quem foi prejudicado pela pessoa condenada, mas sim o que apenas executa a fim de cumprir a ordem e, caso se negue, outro o

substituirá. O carrasco apenas obedece, está livre das responsabilidades, apesar de ser responsável a ponto de obedecer.

Contudo, há diferença quando realizamos, mesmo que por obediência e sabendo que outro nos substituiria em caso de recusa. Quando somos nós quem fazemos, não altera a ordem mundial, mas muda nossa existência. Frédéric Gros (2018) articula essa discussão fundamentando-se na biografia de Claude Eatherly, piloto do esquadrão norte-americano para proceder o bombardeio nuclear ao Japão, durante a Segunda Guerra Mundial. É ele quem envia o “sinal verde” ao piloto que transporta a bomba atômica que devasta as cidades de Hiroshima e Nagasaki. Ao voltar, Eatherly não consegue se ver desresponsabilizado pelo número de mortos e desenvolve uma série de comportamentos patológicos (GROS, 2018, p. 194-196). Logo, desse relato é possível compreender um eu indelegável que existe e precisa escolher entre a obediência ou desobediência, superando o desejo de sempre obedecer.

Por isso, o foco não é resistir ao poder em suas formas instituídas, mas sim, por nosso desejo de sempre obedecer, à nossa adoração ao comando de um líder, a procura incessante a um guru para responsabilizar por nossas escolhas. O desejo sustenta toda obediência.

Na época do Estado Soberano, a proibição – o não – do soberano era capaz de ir contra o desejo dos seus súditos e a preocupação era em como legitimar essa ordem na vontade dos indivíduos. A partir da nova racionalidade econômica-política dos fisiocratas, o problema não é mais em como dizer não ao desejo dos indivíduos, mas em como dizer sim a tais desejos (FOUCAULT, 2008, p. 96). Para isso, surge toda uma filosofia utilitarista que alinha esse desejo às demandas econômicas e políticas da Idade Moderna.

Então, vê-se que a partir do advento da população, a arte de governar detém de uma série de dispositivos para regular e normalizar, que utilizar diversos saberes a fim de capturar o conjunto de fenômenos da vida humana, tanto no polo do corpo individual ou de uma anátomo-política quanto do corpo social ou da biopolítica da população.

1.2 O Governo da Infância na Instituição Escolar

A infância, entendida como uma invenção moderna, ocupa diversos espaços sociais, tais como a mídia, medicina, psicologia, consumo etc. Logo, sua existência é atravessada por processos de acumulação de saberes sobre o corpo, o desenvolvimento, as capacidades, as vontades, dentre outros. Ou seja, esses processos estão acoplados a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, resultando na

produção de uma infância governada. Nessa perspectiva, temos uma infância administrada e conduzida segundo modelos científico e institucional. (RESENDE, 2015, p. 7)

Philippe Ariès (1978) defende a tese de que a infância é uma invenção da modernidade. Essa tese é diferente daquela dos medievais, para os quais o mundo infantil e o mundo adulto se misturavam, pois a criança era apenas um adulto em miniatura. A infância, segundo Ariès, marca uma cronologia em que a criança apresenta traços específicos em sua corporeidade e sua racionalidade, os quais devem ser respeitados, pesquisados e desenvolvidos pela educação. Nesse caso, o corpo da criança é visto, a partir da Modernidade, como frágil, descontrolado, e sua racionalidade ainda incipiente e incapaz de governar a si mesma. Deve-se, portanto, submeter a criança a um processo formativo, a um processo educativo que deverá formar um corpo disciplinado. (DANELON, 2015, p. 219-220)

Trata-se, então, da descoberta de que a criança ocupa um lugar distinto daquele do adulto no universo e que, portanto, cuidados específicos e especiais devem ser ministrados a elas. Emerge a escola como lugar por excelência em que a criança será educada em seus aspectos racionais, físico, moral e espiritual.

A disciplina aparece na sociedade moderna como uma tecnologia de exercício de poder e de governo sobre pessoas. O disciplinamento atua, com suas técnicas, sobre o corpo e sobre a subjetividade dos sujeitos. Conforme Danelon (2015):

A disciplina emerge quando o discurso deixa simplesmente de dizer como as coisas se constituem para esmiuçar, de forma científica, o que as coisas são. Nesse caso, o discurso passa a ser a morada da verdade [...], [a] vontade de verdade, ou seja, a produção de verdade sobre o sujeito. (DANELON, 2015, p. 231)

Essa vontade da verdade está ancorada nas instituições. Essas instituições se apropriam dos discursos para produzir verdades sobre os sujeitos, produzir normalidade e anormalidade. Através das instituições disciplinares, a sociedade exerce a técnica – a disciplina é uma tecnologia – de controle sobre os corpos. (DANELON, 2015, p. 233)

Além das práticas do poder disciplinar supracitadas, também existem as do âmbito discursivo. O fundamental desse último eixo são as práticas discursivas, as quais podemos conceituar como uma rede de signos interligada a outros inúmeros discursos (ou redes de discurso), em um sistema aberto, que tanto registra quanto reproduz e estabelece os valores de determinada sociedade (BRANDÃO, 2015, p. 392). Logo, é um equívoco entender o discurso como um encadeamento lógico de frases e palavras que pretendem um significado entre si,

mas, antes, ele se colocará como um importante instrumento de organização funcional e de ordenação do imaginário social.

Essa busca incessante pela verdade resulta na desqualificação de outros discursos, principalmente nesta época atual do cientificismo. Nas escolas, existe um silenciamento dos alunos, visto que o seu discurso não é científico, logo, não tem valor. Esse disciplinamento na escola, por meio da prática discursiva, advém da noção de que a instituição escolar é a detentora do saber.

Na sociedade atual, os saberes científicos estão contemplados como verdadeiros e todos os outros, ditos populares, são desconsiderados. Isso promove a consolidação de diversas práticas, como, por exemplo, o crescimento da psiquiatria dentro da instituição escolar. É comum, na escola, a prática de encaminhar aos saberes da medicina os alunos que apresentam comportamentos desviantes, que têm dificuldades para aprender ou um ritmo próprio que seja diferente dos colegas (ZUCOLOTO, 2007). Assim, num sentido positivista, responsabiliza-se o indivíduo apenas em seu caráter biológico pelo eventual fracasso, o que, na verdade, pode incluir políticas públicas insuficientes para a educação, a organização da instituição escolar, fatores socioeconômicos, entre outros.

A criança encaminhada erroneamente ao âmbito da medicina recebe um laudo que marca toda sua subjetividade, a partir do instante em que se classifica sua personalidade numa síndrome que precisa ser tratada e superada.

O problema se agrava quando a criança é encaminhada para os serviços de saúde para que receba um parecer médico e um tratamento para seus “distúrbios” de comportamento e de aprendizagem. Assim, após confirmado na clínica o pré-diagnóstico escolar, a criança passa a ser prisioneira de uma condição que não é sua. Submetida a essa condição, as ações da criança passam a ser analisadas em meio às siglas que lhe são atribuídas: “a criança esquece o casaco porque tem TDAH”; “a criança tem dificuldades na escola porque tem déficit de atenção”; “a criança não obedece porque é TOD”; “a criança não consegue escrever porque é disléxica” etc. Ao ser discursivizada pelo outro por meio de enunciados desqualificatórios, o aluno passa a viver em estado de sofrimento e a desenvolver sintomas, os quais tendem a reiterar o diagnóstico. (SIGNOR; BERBERIAN; SANTANA, 2017, p. 760)

Para se enquadrar nas práticas escolares, os pais dos alunos e até a própria escola recorrem a discursos médicos para que os alunos alcancem os resultados esperados por meio de uso de medicamentos. Muitas vezes, personalidades estão sendo diagnosticadas como patologias e marcando as subjetividades, resultando em indivíduos que justificam atitudes simples como transtornos e delimitando suas possibilidades. Assim, por exemplo, um aluno

com dificuldade em memorização é encaminhado a um psiquiatra e utiliza medicamentos que alteram seu sistema nervoso central para conseguir se enquadrar na corrida neoliberal. e sua subjetividade sempre vai ser limitada a uma condição patológica inexistente. Claro que existem casos de síndromes e transtornos, mas comumente, as famílias e a escola usam tal laudo para limitar o aluno, transcrevendo em sua subjetividade diversas deficiências que restringe esse aluno por toda sua vida e só servem para enquadrá-lo na racionalidade neoliberal.

Os exemplos de práticas escolares respaldados por um saber – muitas vezes de outras ciências – incorporado pela instituição operam na subjetivação dos corpos, tornando-os disciplinados, governáveis, docilizados.

Sabe-se que a educação, embora seja, de direito, o instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso, segue, em sua distribuição, no que permite e no que impede, as linhas que estão marcadas pela distância, pelas oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (FOUCAULT, 2009, p. 43-44).

A escola é concebida como mediadora entre a sociedade e o indivíduo, logo seu papel fica na responsabilidade pela instrução voltada ao cumprimento dos deveres sociais. Para alcançar tal objetivo, a escola passou a exercer dupla função: reter e instruir os indivíduos. Desse modo, a escola atua afastando a criança de seu meio para ocupá-la, compulsoriamente, na sua instrução e normalização. (DANELON, 2015, p. 114)

O modelo escolar moderno é implantado e difundido, de maneira que a partir do século XVI, essa implantação e difusão se desenvolvem, acelerando-se e ganhando contornos mais precisos no final do século XIX. A obrigatoriedade escolar foi, paulatinamente, sendo imposta em diversas partes do mundo ocidental, transformando a escola em uma obrigação que se alastrou, tanto no nível individual como no nível social, sendo que a população infantil passa a ser “obrigatoriamente” escolarizada. No Brasil, a obrigatoriedade do ensino infantil passa a ser discutida após a segunda metade do século XIX (RESENDE, 2015, p. 132). Segundo Foucault, é preciso compreender essa fase do neoliberalismo como um conjunto de práticas que constituem formas de vida cada vez mais conduzidas para princípios de mercado e de autorreflexão, em que os processos de ensino-aprendizagem devem ser permanentes. (LOPES, 2015, p. 291)

Nesse contexto, o biopoder combina estratégias de poder e governo que conduz o indivíduo isolado – em sua ação disciplinar – para um indivíduo integrante de um corpo

chamado população. Portanto, as práticas de disciplinamento foram reguladas à população, convertendo-se em normativa, ou seja, delimitando os seres normotípico ou não.

Ao olhar para a população, o governo se interessa pelas vidas dos governados e os administra. Ele investe para que os indivíduos vivam mais, que se alimentem de maneiras específicas e que aprendam e adotem hábitos de higiene e cuidados com a saúde e a educação. Todos os investimentos foram feitos para que a vida se mantivesse preservada e segura. (LOPES, 2015, p. 295)

Sendo assim, a instituição escolar passa a governar a vida. O discurso pedagógico dentro do contexto escolar produz um saber sobre a criança, definindo-a e atribuindo-lhe uma identidade. Também, produz um saber sobre as formas de ensino e aprendizagem, estabelecendo procedimentos, ações e resultados esperados e padronizados através de currículos, metodologias e seriação. Esses saberes, dentro da escola, torna uma instituição que disciplina e governa as pessoas.

A partir do momento em que a infância é inventada pela Modernidade fazendo-a ocupar esse espaço como sujeito-objeto, a educação passa a ser um imperativo, o que leva, também, a invenção da pedagogia moderna, como um campo-científico e como política de conhecimento, constituindo-se de discursos voltados para o estudo e a acumulação de saberes sobre a criança e seu corpo, seu desenvolvimento, suas capacidades, suas vontades, suas tendências, suas brincadeiras, suas potencialidades, suas fragilidades, suas vulnerabilidades, seus instintos, suas paixões e potências que, por sua vez, se acoplam a práticas discursivas e não discursivas em que tais saberes se imbricam em mecanismos de poder, cujo resultado será a produção de uma criança específica, a produção da subjetividade infantil moderna (DANELON, 2015, p. 129-130).

A finalidade de tal procedimento é fixar a infância na teia dos saberes que os adultos constroem sobre ela, saberes esses que lhe permitem conceituar, classificar, diagnosticar e prognosticar a infância. Como será discutido mais adiante, tais saberes aliados às práticas, compõem o processo de subjetivação dos indivíduos, pois lhe atribuem uma identidade que define e inclui esses sujeitos dentro de uma racionalidade neoliberal.

Então, Foucault, por meio da genealogia, opõe-se à hierarquização científica do conhecimento e seus efeitos de poder intrínsecos, pois, como o filósofo questiona quantos saberes são desqualificados no momento em que dissemos que tal saber é uma ciência? Qual sujeito falante, qual sujeito de experiência e de saber minimizamos quando dissemos “eu, que faço esse discurso, faço um discurso científico e sou cientista”? (FOUCAULT, 2009, p. 15).

Por isso, a tarefa fundamental de quem se propõe a uma análise genealógica é a de destruir as verdades imutáveis, a primazia das origens e as doutrinas do desenvolvimento e do progresso (DREYFUS; RABINOW, 2010, p. 144). Isso se aplica, principalmente, à instituição escolar, uma vez que ela é considerada a detentora do saber e, nas últimas décadas, tem priorizado, exclusivamente, o conhecimento científico, desqualificando os saberes ditos populares e mantendo essas hierarquizações de discursos. Ainda, os discursos ditos científicos e consolidados como verdades refletem-se em uma série de práticas que, por sua vez, também não são passíveis de críticas e, frequentemente, são reverberadas na própria instituição escolar.

Nota-se uma infinidade de regras do espaço escolar que objetivam a disciplinarização e a normalização dos corpos e que não são criticadas por serem respaldadas em um discurso científico, tais como a crescente medicalização dos alunos, a padronização excessiva das avaliações e práticas pedagógicas, a busca por métodos de penalizações “eficientes” para alunos “desviantes”, entre outros.

Aqui, podemos entender a função atual da escola a partir da distinção entre instrução e disciplina que Kant faz em “Sobre a Pedagogia”. Para o autor, a instrução está correlacionada com a autonomia, porém, para alcançar esse nível, é necessária uma obediência cega, ou seja, a disciplina.

A disciplina submete o homem às leis da humanidade e começa a fazê-lo sentir a força das próprias leis. Mas isso deve acontecer bem cedo. Assim, as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que se acostumem a ficar sentadas, obedecendo pontualmente o que lhes é mandado. (KANT, 2006, p. 12-13)

A escola, então, serve para se aprender a obedecer. Mas, claro, que existem os que resistem, os denominados incorrigíveis: aqueles diante dos quais os aparelhos disciplinares (escola, igreja, fábrica) confessam sua impotência. Mesmo vigiado, punido, sancionado, o indivíduo continua desobediente, mantém-se desviante. (GROS, 2018, p. 28)

O espaço escolar também se molda para contemplar os objetivos do poder disciplinar. A disposição da sala de aula compõe alunos um ao lado do outro sob o olhar atento e vigilante do professor. A ordenação por filas delinea o modo de repartição dos indivíduos na composição e funcionalidade do espaço escolar. Os alunos são determinados por sua idade, desempenho, comportamento, capacidade, traduzindo concretamente a repartição de méritos e valores na ordem espacial escolar.

Além de disciplinar o aluno, a escola exerce influência em diversas áreas da vida, como o comportamento, saúde, higiene, moralidade, entre outros. A maioria das crianças e adolescentes passam grande parte de seu tempo dentro da instituição escolar e, ainda, muitos protelam sua saída quando vão para a faculdade, para a pós-graduação e formações continuadas. Ou seja, a escola é a instituição que envolve a população em diversos pontos da existência humana.

Assim, o que se coloca em questão, é entender como esse governo da infância está sendo feito, de que maneiras se governam a infância hoje e para onde estamos indo com essas práticas. Segundo Veiga-Neto (2015), “conhecer os modos pelos quais as crianças estão sendo governadas tem tudo a ver com o tipo de sociedade futura que está hoje a ser gestada nas famílias, nas escolas, e nos espaços sociais mais abertos”.

A infância foi o foco principal das estratégias do governo. Primeiro, porque a infância está correlacionada com a população, na medida em que ela soa como um prenúncio de sua possível renovação. Logo, dessa forma, corrigir, educar, controlar, medicalizar a criança é evitar o adulto desviante que nela pode existir.

Entende-se que as artes de governo, para Foucault, é o conjunto de ações pelas quais se conduzem as condutas. Ou seja, quando alguém conduz a conduta de si ou de outro, ele está fazendo exercício de governo sobre si ou ao outro (VEIGA-NETO, 2015, p. 51). Por “outros” entendemos os que não estavam ali antes: estrangeiros, anormais, crianças.

[...] [a criança] seria pura negatividade, não tendo sexo, nome, idade, proveniência social e, principalmente, voz, estando submetida ao jugo dos adultos. Talvez, por isso, represente para eles uma ameaça, um perigo, em função de suas disposições primitivas e humores incontroláveis e de tudo que é proveniente da natureza, e não do encontro com os adultos, interpelando-os e questionando-os a partir desse lugar que foi esquecido, abandonado e racionalizado. Por seu intermédio, uma voz de comando de um adulto supostamente normal, o professor, responsável por governá-la porque já governou a si mesmo, sobrepõe-se a esse suposto silêncio da infância, para habitá-lo de uma linguagem e para dar uma determinada voz ao infante: uma linguagem similar ao logos do adulto e uma voz idêntica à que reverbera na cultura, sem se ocupar de pensar se a sua experiência não teria algo diverso e contrastante com essa linguagem e cultura ou com a possibilidade de mudá-las. (PAGNI, 2015, p. 314)

De modo sintético, existe educação porque crianças nascem. Existe isso que chamamos educação porque existe também isso que chamamos de infância. Cada nascimento é uma novidade que se instaura ente nós, adultos. A cada nascimento, perguntamo-nos: o que

é isso que veio ao mundo? Esse é o perigo que toda infância carrega para o nosso mundo centrado. (DANELON, 2015, p. 217)

Essa concepção de a criança ser o futuro e de que o mal que acontece na vida adulta é resultado de uma má disciplina na infância é tão presente que Foucault (1997) nos elucida com o caso do parricida Pierre Rivière. Segundo Foucault, a mãe de Pierre Rivière irritava muito o seu pai e, por isso, ele a matou e, em seguida, assassinou também sua irmã. No julgamento, buscaram seu histórico desde a infância, como se o crime estivesse, em potência, nessa fase. No relato, diz que, na infância, ele era uma criança-problema, perversa, alienada e com gostos fora do padrão. A partir disso, construíram um diagnóstico de sua subjetividade, em que Rivière era considerado o anormal, louco, estranho, esquisito, o outro, diferente de nós.

Paulatinamente, a noção de anormalidade perdeu sua força designativa, sendo substituído por outros termos que já fazem parte dos signos utilizados como dispositivo de inclusão. Esses modos de vida são cada vez mais variados e numerosos, grupos que a biopolítica vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os deficientes, os psicopatas – em todas as suas variadas tipologias –, os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os LGBTQ+, os miseráveis.

A escola, então, surge como uma instituição de adestramento, de disciplinamento e de governo das crianças. Esse algo ingovernável da infância adentra essa poderosa instituição de sujeitos normalizados, governados, que tem por fim produzir comportamentos desejáveis ao padrão de normalidade. Contudo, partimos da perspectiva de que a infância não está doente nem precisa de tratamento, mas sim o olhar que o adulto lança a essa etapa da vida e que produz um silenciamento das potencialidades da criança.

Logo, não se deve negar o viés positivo do governo da infância, afinal, a dedicação em estudar as necessidades da criança promoveu uma melhor qualidade de vida em termos médicos.

Desta forma, é preciso entender que o governo da infância não é em si, nem bom nem ruim. É uma estratégia de finalização, ou melhor, de constituição da própria infância. As ações que visam à erradicação de doenças infantis crônicas, à redução da taxa de mortalidade, à proteção da integridade física, emocional e intelectual dos infantes, às campanhas contra o trabalho infantil, dentre outras possibilidades, compõe as instâncias de governo da infância e são necessárias para garantir condições essenciais de uma infância minimamente digna à condição humana. (CARVALHO, 2015, p. 28)

O crescimento da instituição escolar e o atendimento cada vez maior das demandas populacionais são aspectos positivos e de extrema importância social. Porém, em grande medida, não é suficiente para que se promova a autonomia dos alunos em seu processo de autoconstituição. A Escola passa a ser uma das ferramentas mais importantes, dentro do neoliberalismo, para manutenção do sistema econômico, trazendo a competição e o controle dos corpos em diversas práticas pedagógicas.

1.3 Corpos Desviantes: Da exclusão do anormal às tentativas de Inclusão a partir da biopolítica

Existe uma média que demarca a normalidade a partir de dados com referências anatômicas, embriológicas, fisiológicas, psicológicas. e esses corpos denominados deficientes são submetidos a uma ascética que – também estamos sujeitos – mas que eles sempre saem atrasados nessa corrida pela normalidade.

O literato Cristovão Tezza, em seu livro *O Filho Eterno* (2007), narra a sua experiência com seu filho com síndrome de Down, nos mostrando essa corrida para aproximação da normalidade, como se fosse uma corrida de cavalos em que seu filho sempre começa atrás, precisando permanentemente fazer simulações precoces para tentar acompanhar as crianças de sua idade. Esse é o modo de vida deficiente: uma corrida pela normalidade em que se começa atrás. Ou seja, “o que hoje se rotula como deficiência será sempre comparado a um modelo, a uma norma ideal, um valor absoluto em relação ao qual estaremos sempre em falta”. (LOBO, 2015, p. 213)

Essa captura dos corpos pela normalidade, incluindo o âmbito da vida, é o que se configura como Biopolítica. Após o movimento iluminista, a sociedade se reconfigurou e tornam-se necessários mecanismos para defender a sociedade de todo tipo de desvio de norma. A partir do século XVIII, as técnicas de governos passam a reunir, ordenar, classificar, distribuir cada indivíduo por forças associativas e excludentes, conforme cada papel e finalidade a ele propostas. (CARVALHO, 2015, p. 26)

Esses corpos que estão na curva, também passam a ter suas vidas capturadas: existe uma norma para os deficientes visuais, os que têm síndrome de Down, os autistas. Ou seja, cria-se dentro desse registro uma série de dispositivos que assegurem a essas vidas o atendimento necessário, do ponto de vista das práticas inclusivas, para que possam

gradativamente se aproximar dessa linha normal. Nisso consiste uma ascese, ou seja, um modo de subjetivação que se caracteriza por esse imperativo da eficiência.

Pela deficiência da pessoa já existe um padrão de normalidade com suas eficiências e deficiências. Então, as pessoas com síndrome de Down já são generalizadas como carinhosas; os autistas como inteligentes; os deficientes visuais com audição superdotada.

Ainda, para atender a demanda da Biopolítica no contexto atual, no neoliberalismo, é necessário que esses corpos deficientes busquem sua eficiência para se incorporarem ao mercado de trabalho e, consecutivamente, no mercado consumidor. Estabelecem-se funções, muitas vezes, pré-determinadas para cada uma das eficiências que existem nos corpos com deficiência, ou seja, um autista pode ocupar-se da informática, uma pessoa com síndrome de Down trabalha como balconista de *fast-food*.

Nessa perspectiva neoliberal, buscam-se eficiências para encobrir as deficiências e conseguir incorporar essas pessoas na racionalidade econômica, fazendo-os produtivos. Ainda, recorre-se a supervalorização das ações dos deficientes a fim de contemplar discursos de superação, promovendo a esperança das famílias e da negação da condição de ser deficiente.

A instituição escolar desenvolve dispositivos para fazer a criança se sentir útil dentro das vivências escolares e os denomina inclusão. Em uma brincadeira, fazer o aluno com deficiência segurar ou pegar algo, promovendo uma utilidade a partir de suas capacidades é a forma de integrá-lo com o resto da turma. Vê-se, então, que essa mínima interação a partir da utilidade do aluno transpõem os limites de sua deficiência, na concepção escolar. Em contrapartida, esse aluno se sente incluído, somente, se estiver sendo útil e essa é a máxima possibilidade de relações entre os alunos que a escola irá favorecer, afinal um vínculo mais próximo – como a amizade – pode gerar possibilidades inesperadas para a rotina da instituição.

A questão da deficiência permeia uma formação atravessada por um acidente que deforma o modo de ser dessas vidas, involuntariamente (PAGNI, 2017, p. 258). Esse acidente pode ocorrer com qualquer pessoa, em um dado momento da vida, em que alguma "eficiência" interrompe ou diminui seu funcionamento. Desse modo, a deficiência vem a partir de um parâmetro normalizador de eficiência que, em algum momento, cada um dos sujeitos pode não alcançar a normalidade exigida.

A inclusão dos deficientes na instituição escolar pelo viés legislativo se inicia em 1961, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) que fundamenta o

atendimento educacional às pessoas com deficiência, chamadas no texto de “excepcionais”¹. Até a consolidação da Lei Nº 13.146, de 2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, muitos avanços e retrocessos foram presenciados no que tange aos direitos dos deficientes.

Em um estudo sobre as políticas inclusivas, nos governos de Fernando Henrique Cardoso e Luís Inácio Lula da Silva, as autoras Maura Corcini Lopes e Tatiana L. Rech (2013) mostram como a exclusão passa a ser ressignificada, pois torna-se politicamente correta através de discursos de inclusão. Assim, “o indivíduo mantido no grupo é submetido constantemente às técnicas de normalização – tanto no sentido estatístico do termo, ou seja, referente à normalidade populacional, quanto no sentido de correção do indivíduo (LOPES, RECH, 2013, p. 212).

O Brasil da década de 90, sob governo de FHC, elaborou diversas estratégias a fim de promover e fortalecer a inclusão escolar no Brasil, fundamentado na Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia (1990), e na Conferência Mundial de Educação Especial, realizada em Salamanca, na Espanha (1994). Com isso, FHC elaborou três principais ações: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), propondo que a educação fosse oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino; Plano Nacional de Educação em 2001, incitando a construção de uma escola inclusiva; e Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, mostrando que a inclusão era sua política de Estado. Nesse governo, os diversos programas sociais abriram-se para a criação de uma prática assistencialista que culminou com a distribuição de bolsas, inclusive a *Bolsa-Escola* (LOPES, RECH, 2013, p. 213).

No governo seguinte, do presidente Lula, continuou tais políticas inclusivas, reforçando a relação entre capitalismo e ação social, associando a educação com assistência social. No Plano Plurianual 2004-2007, a inclusão social é concebida como estratégia de Estado para modificar o quadro socioeconômico da população brasileira² (LOPES, RECH, 2013, p. 214).

¹ Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções (BRASIL, 1961, p. 15)

² “O PPA 2004-2007 tem por objetivo inaugurar a seguinte estratégia de longo prazo: inclusão social e desconcentração de renda com vigoroso crescimento do produto e do emprego; crescimento ambientalmente sustentável, redutor das disparidades regionais, dinamizado pleno mercado de consumo de massa, por investimentos, e por elevação da produtividade; redução da vulnerabilidade externa por meio da expansão das

Atualmente, a lei prevê que os deficientes têm o direito de frequentar a escola regular e ter todo atendimento que for necessário para sua inclusão no meio institucional. Assim, desde os anos 90, a educação é concebida como a esfera capaz de potencializar as necessidades para inclusão social. Assim, a escola deve conseguir capacitar os indivíduos para o mercado, difundir os valores sociais e formar os cidadãos que a nação almeja. Além disso, a escola torna-se um dos espaços mais potentes, por conseguir atingir todas as pessoas em idade escolar e suas famílias (LOPES, RECH, 2013, p. 213-214).

Na diversa gama de documentos oficiais sobre inclusão, há consonância no que se refere à valorização das diferenças e a inclusão plena. Podemos notar essas afirmativas no documento retirado da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em que se promulga as diretrizes para a organização das crianças com necessidades educacionais especiais.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os estudantes. (BRASIL, 2008, p. 13)

Nesse documento, é explícito que a adaptação para as condições de acesso é de responsabilidade da escola para todos os estudantes, ou seja, a instituição deve se moldar para os sujeitos, mas o que ocorre é o contrário.

Porém, a efetivação dessa inclusão não funciona. e diversas áreas do saber buscam medidas para enquadrar o deficiente nos parâmetros educacionais. Ainda, tais políticas visam à correção ou adequação desses indivíduos para incluí-los na racionalidade econômica neoliberal e essa negação ao seu modo de vida pode gerar resultados danosos.

O simples fato de incluir uma criança considerada deficiente numa classe regular não significa necessariamente o rompimento das tutelas dos especialistas e das separações hierarquizadas pela negatividade da falta. Pode até redundar em algo ainda mais negativo: o desprezo pela sua diferença e a desobrigação do poder público do dever de educá-la. Sem recursos materiais e humanos que atendam efetivamente as diferenças, as crianças deficientes estarão condenadas ao abandono. (LOBO, 2015, p. 213)

Mesmo com esses processos de inclusão, os deficientes continuam sendo identificados pelas curvas de anormalidades que carregam em seu ser, utilizando dispositivos bioquímicos

atividades competitivas que viabilizam esse crescimento sustentado; e fortalecimento da cidadania e da democracia” (BRASIL, 2003, p. 10).

para remediar suas dores, acelerar seu processo cognitivo, a fim de torná-los o mais normal possível (PAGNI, 2017, p. 261). Por isso, é visível o crescimento da distribuição funcional dos deficientes em empregos, nichos de consumo e até mesmo bioasceses em relação às identidades que se atribuem a sua própria deficiência.

A partir da biopolítica neoliberal das políticas econômicas, os indivíduos passam a se autogovernar, inclusive nas diferenças que existem em seus corpos e são expressas na convivência dentro da esfera pública. Isso decorre das políticas públicas que capturam as diferenças dos indivíduos por meio da criação de normas, e incluem – no sentido de captura – amenizando os movimentos desses distintos modos de existência, inserindo-os em uma noção de multiplicidade de culturas, para que se incorporem na racionalidade econômica e otimizem a biopolítica. Essa otimização decorre dos regimes de verdades, impostos nas identidades dos deficientes, para se adequarem a norma de segmento e alinhá-los para governá-los, fundamentados no discurso de inclusão.

Não se propõe ir na contramão da inclusão, tampouco defender a exclusão dos modos de vida deficiente, mas critica-se os regimes de verdades únicos, nos quais os deficientes tornam-se um agrupamento de pessoas definidas por uma característica em comum. E que serão incluídas por meio de regulamentos e de uma identidade que inibe a possibilidade de serem tratados como sujeitos ativos, em sua própria constituição.

Isso porque sua atuação no mundo para exprimir seu modo de ser e de estar, assim como o tipo de relação que tem com a vida, consigo e com sua diferença, por essa ótica, parece ser mediada por um outrem, sejam eles profissional, professor, familiares, supostamente superiores em sua capacidade, que por eles falam, ainda que nem sempre os veja, e, quando os veem, mascaram sua diferença dos demais para torná-la assimilável pela maioria. É como se, na proteção desse outro, protegessem a si mesmos, a hierarquia social na qual tomam parte e, com isso, o próprio sistema, preservando esses indivíduos da diferença contestatória de sua identidade, da ruptura com os fundamentos do poder no qual se assenta e da vida que transborda a funcionalidade, assim como desestabiliza o existente. (PAGNI, 2017, p. 262)

Contudo, mesmo com todos os dispositivos que, impositivamente, tentam enquadrá-los, esses corpos permanecem com esse acidente marcando sua subjetividade. Em cada pressuposição de governo do deficiente há sempre uma eficiência do corpo negligenciada, colocada em segundo plano ou até mesmo ignorada.

Até mesmo a empatia – palavra tão em voga na contemporaneidade – que nós considerados normais temos para com os deficientes, demonstra a relação de repulsa a esse

outro que nunca será nós. O que deveria ser a compreensão emocional do outro, torna-se o sentimento de pena por aquela vida encarada como deficiente e incapaz para o modelo de vida na sociedade neoliberal.

Dentro das escolas, e do discurso ou, mesmo, dos gestos em circulação, a inclusão é o ato de bondade, da compaixão em seu sentido cristão, da piedade caridosa das vidas superiores às almas inferiores. A escola passa a incluir e gerar esses sentimentos nos alunos que notam as limitações do outro e possibilita os atos caridosos de paciência, convivência, misericórdia dos normais, bem como o agradecimento diário por não ter que passar por aquele modo de vida.

Nesse mesmo espaço, poderia haver relações de conhecimento entre os alunos que possibilite entender que o “aluno-inclusão” é um sujeito além da sua deficiência, com problemas enfrentados pelos adolescentes “comuns” e personalidade que não se resume ao fato de não ter uma parte de seu corpo ou não conseguir se concentrar, por exemplo.

Desse modo, somente colocar uma criança denominada deficiente em uma sala de aula regular não garante o rompimento e separações hierarquizadas pela negatividade da falta que traz um corpo deficiente. Ainda, o efeito dessa inclusão pode ser o reverso e bem mais negativo, em que a criança sofre o desprezo pelos outros, por causa da diferença que carrega em seu modo de existência (LOBO, 2015, p. 213). Por fim, apesar das pesquisas em Educação Especial terem desenvolvido diversas tecnologias e práticas para incluir, nas escolas, não existe o investimento em recursos materiais e humanos que atendam esse *povo* (já que embora parte da população escape a seus regulamentos de sua governamentalidade) - para ser rigorosa com a análise anteriormente esboçada, causando o abandono e uma exclusão travestida de inclusão, somente pela presença desse aluno em sala.

Por uma série de dispositivos técnicos de inclusão e sobre a promessa de sua segurança, se reduz as deficiências desses modos de vida a certa proximidade do que se denomina de normalidade e, quando essas existências entram nessa lógica de superação, nesse modelo competitivo de eficiência, pagam o preço dessa subjugação, abrindo mão de seu próprio *ethos*. Sujeitar um modo de vida “deficiente” a se encaixar na normalidade é reafirmar a norma padrão, a identidade subjetiva e não a diferença. Dessa forma, o que era para ser inclusão, torna-se exclusão.

A precariedade quase generalizada das condições de funcionamento das nossas escolas públicas – incluindo desde a formação do professor – é, ela própria, fator preponderante de exclusão de uma multidão de crianças, mesmo quando se propõe a incluir. O crescente

aumento do número de escolas e vagas para o público de inclusão não melhora essa situação. Em consequência disso, a demanda por medicalização e diagnósticos, dos chamados transtornos de aprendizagem, vem surgindo em idades cada vez mais precoces. Isso faz parte das técnicas de prevenção do perigo social que tem como algo privilegiado a infância, não necessariamente para melhorar sua condição de vida, mas para evitar o risco do desequilíbrio da segurança social. (LOBO, 2015, p. 213)

O indivíduo deficiente é julgado pela sociedade como aquele que não é capaz de realizar algo de acordo com a normalidade das habilidades humanas. Contudo, qual existência é capaz de atender todos os padrões de normalidades? Quem consegue ter uma vida plenamente eficiente?

Nesse horizonte, o Relatório Mundial sobre Deficiência (World Report in Disability- WRD), elaborado em 2011, pela World Health Organization (WHO) / Organização Mundial da Saúde (OMS), defende a existência deficiente pertencente a vida humana. Ou seja, em algum momento da vida nós também seremos deficientes, seja em alguma coisa ou em algum momento, não atenderemos alguma eficiência exigida pela normalidade, principalmente durante a velhice. A partir disso, “simplesmente veríamos a deficiência como norma da própria condição humana” e, então, cria-se um novo registro para situar a problematização dos corpos deficientes, para além dos limites da inclusão-exclusão. (CARVALHO, 2015, p. 31)

Segundo esse mesmo relatório, um bilhão de pessoas têm alguma deficiência, ou seja, 1/7 da população mundial. Uma população tão significativa qualitativamente não pode seguir sendo ignorada suas necessidades. As sociedades ainda permanecem com diversas barreiras que faz com que os corpos deficientes não sejam incluídos. E, quando falamos em inclusão, não limitamos o discurso a implantação de uma rampa de acesso.

Por outro lado, efetivar condições para a posição ativa do (d)eficiente consiste em afirmar a própria condição humana enquanto tal, independentemente das possibilidades artificiais e seletivas que criamos para a própria existência da condição humana, mesmo porque elas devem ser revisadas. (CARVALHO, 2015, p. 38)

Efetivar a condição do deficiente implica entender que um cromossomo errado, um acidente de trânsito, um surto epidêmico, um assalto, um passo em falso, e já nos tornamos deficientes. E, mesmo que um acidente não interfira em nossa trajetória de vida, a própria condição humana nos fará, em algum momento, não conseguir ser eficiente em algo.

Nós, os que estamos dentro do padrão da normalidade, não conseguimos ser eficientes a todo momento, mas, como em uma cena, sabemos nosso melhor ângulo para disfarçar os déficits que carregamos, e que não foram oriundos de um acidente intransponível ou biológico, mas são igualmente insuperáveis. O mais normal dos seres é incapaz de fazer algumas tarefas e o mais anormal dos seres é capaz de outras que ele jamais ousará fazer (CARVALHO, 2015, p. 31). A partir disso, voltamo-nos para a afirmação da diferença que há em cada ser humano.

O padrão ou normalidade não é fundamentado em nossa igualdade, mas sim, são as nossas diferenças, afinal a condição do ser humano é a diferença. O desafio é desvincular a diferença do lado negativo.

A história nos convida, isso sim, a desconfiar das sedimentações opacas das evidências do presente. Ela surpreende os indícios de sua montagem para incitar a invenção de novas práticas, que não se dirigem apenas às pessoas ditas deficientes, mas a um devir-deficiência, que nada tem a ver com uma identidade, mas que atravessa a todos nós, enquanto corpo social. (CARVALHO, 2015, p. 213)

Contudo, é considerável ressaltar que os modos de vida denominados deficientes são capazes de criar seus próprios modos de existência, e assim melhor habitar, eticamente, na sociedade. E precisam da condição ontológica da liberdade para continuar dessa forma. Esses corpos que desviam da normalidade imposta pelos preceitos neoliberais, ocupam-se de si e vivem conforme seu próprio governo, e precisam ter autonomia para continuar vivendo eticamente.

Encarar a deficiência como condição humana, possibilita revolvermos parcialmente as nossas próprias representações de vida e governamentalidade. O encontro com esses modos de vida considerados deficientes, que transbordam a política da existência, convoca-nos a modificar a perspectiva de normalidade, uma vez que ampliamos nossa percepção de funcionamento, desfuncionamento, governo e desgoverno.

Contudo, não basta que tenhamos a consciência de nossa condição deficiente, pois, apesar de termos nossas limitações, conseguimos mascará-las com diversos artifícios que nos permite ser considerados sem deficiência. Entender a deficiência como condição humana é um primeiro passo importante, mas deve-se compreender que os modos de vida considerados deficientes sofrem com um outro registro. Ainda que nos coloquemos como parte da ontologia da deficiência como uma condição humana, os corpos deficientes necessitam de

tecnologias para se perfazer, para lidar com os acidentes que os deformam e torná-los acontecimentos capazes de permitir-lhes maior expressão dessas pessoas no mundo (público).

2. DEFICIÊNCIA E INCLUSÃO ESCOLAR: PROCESSOS DE SUBJETIVAÇÃO E TRABALHO ÉTICO.

A inclusão é um dispositivo do processo de subjetivação e da governamentalização da infância, dentro da instituição escolar. Particularmente, as práticas de inclusão decorrem dos dispositivos de segurança que emergem da passagem do liberalismo ao neoliberalismo. Desse modo, a inclusão atua no estancamento das possibilidades de relações interpessoais ao submetê-la a racionalidade neoliberal, desconsiderando outras formas de relações afetivas que, muitas vezes, fogem do cálculo como princípio racional, como as relações de amizade.

Nesse sentido, a instituição escolar atua como formadora a partir da inclusão, para que o deficiente se torne funcional economicamente, ao inseri-lo na constituição de seu capital humano. Dentro deste cálculo, operam fatores sociais, econômicos e até mesmo empreendimentos genéticos para melhoria da condição humana.

Para discutir esses conceitos, começamos com uma revisão histórica da separação entre normal e patológico, compreendendo como foi o desenvolvimento do tratamento dos modos de vidas considerados deficientes, ao longo do tempo. Em seguida, problematizam-se os modos de subjetividades, sobretudo, os modelos identitários de captura dos grupos minoritários, em destaque, as pessoas com deficiência. Por fim, evidencia-se o trabalho ético nos modos de vida considerados deficientes, situando como suas formas de vidas são transgressoras na atual conjuntura biopolítica.

2.1 O Normal e o Patológico em Perspectiva Histórica

“A saúde é a vida no silêncio dos órgãos”, essa célebre frase de Leriche trazida por Canguilhem (2006) em sua tese, demonstra que a doença faz o corpo falar. Segundo Safatle (2011), “a experiência da doença que rompe uma certa imanência silenciosa entre o sujeito e o seu próprio corpo; é ela que transforma o corpo em um problema que determina exigências de saber e configura necessidades de cuidado e intervenção”. (SAFATLE, 2011, p. 11)

Segundo a teoria de Broussais, a identidade dos fenômenos normais e dos patológicos se diferenciavam apenas de avaliações quantitativas, pois nesse ponto se tornou um dogma científico, ou seja, o patológico se torna uma variação do normal, crescido de prefixos de hiper ou hipo (CANGUILHEM, 2006, p. 13). Desse modo, a saúde e a doença estão no mesmo estado, dependendo somente de estímulos que variavam nos diferentes casos, por

níveis de intensidade (COELHO; ALMEIDA FILHO, 1999, p. 16). Então, existe uma vontade normativa dos estados de normalidade, na lógica positivista que imperava até então, em que o interesse se dirige do patológico para o normal.

A necessidade de restabelecer a continuidade, para melhor conhecer, a fim de melhor agir é tal que, levando-a às últimas consequências o conceito de doença se desvaneceria. A convicção de poder restaurar cientificamente o normal é tal que acaba por anular o patológico. A doença deixa de ser objeto de angústia para o homem são, e torna objeto de estudo para o teórico da saúde. (CANGUILHEM, 2006, p. 12)

A tese de Canguilhem (2006), defendida em 1943, e revisada em 1963, tem como objeto principal essa linha que separa o normal do patológico, sendo a grande questão da obra o quanto a técnica humana tem o poder de forçar o corpo a se enquadrar em ideias normativas.

Em sua obra, há uma recuperação histórica da noção de doença, desde a época antiga, acentuando-se uma dicotomia entre a concepção egípcia e grega. No primeiro entendimento, a doença entra e sai do Homem como por uma porta, em que o corpo luta contra um organismo estranho e tem-se uma questão ontológica em relação à doença. Quando se observa a visão grega, o filósofo da ciência demonstra que a doença é vista como resultado da perturbação de um equilíbrio entre quatro contrastes agrupados: quente/frio, seco/úmido. Em resumo, do lado egípcio tem-se a luta entre o organismo contra o ser estranho, configurando-se em uma visão ontológica; na visão grega, temos uma luta interna de forças que se afrontam, sendo uma visão dinâmica de interpretar essa relação (CANGUILHEM, 2006, p. 12). A questão observada por esses dois pontos, é que a visão que levava o homem a realizar a cura não podia sustentar essa mudança qualitativa entre o normal e o patológico das formas gregas e egípcias.

Na contemporaneidade, no contexto francês, Canguilhem (2006) trata acerca das concepções de August Comte e Claude Bernard sobre o patológico. Comte observava o interesse que vai do patológico ao normal, com o objetivo de encontrar, de forma especulativa, as leis do normal. Claude Bernard faz o movimento contrário, parte do normal ao patológico, com a finalidade de uma ação racional sobre o patológico (CANGUILHEM, 2006).

Também, é evidente a discussão que suscita ao dizer que “foram as doenças que deram origem à fisiologia, pois, para ele, não foi a fisiologia, e sim a patologia e a clínica que deram início à medicina (CANGUILHEM, 2006, p. 106), ou seja, os saberes da medicina são processos de enquadramento que de certa forma cerceiam um normatismo vital. Contrariando os pensamentos da época, Canguilhem entende que as reações patológicas se apresentam para

cada indivíduo de forma singular, pois o patológico implica em uma relação com um novo meio, já que o doente não consegue mais responder aos meios anteriormente normais. (COELHO; ALMEIDA FILHO, 1999, p. 17)

Sob esse prisma, a norma seria sempre individual, ou seja, ela não seria a média, mas sim uma noção-limite que definiria o máximo da capacidade de um ser. A média, por si só, não seria capaz de estabelecer o normal ou anormais para determinado indivíduo, já que certos desvios individuais não seriam necessariamente índices patológicos. Cada indivíduo teria a sua própria concepção do que seria normal para si mesmo. (COELHO; ALMEIDA FILHO, 1999, p. 18)

Para Canguilhem (2002), um problema clínico não se esgota nos saberes médicos, pois, enquanto problema, partilha um padrão de racionalidade situado em raízes sócio-históricas. Desse modo, a normalidade é uma questão, fundamentalmente, central da filosofia, pois, na fração entre normal e patológico, existe um contraponto entre ordem e desordem, norma e erro. Portanto, o que está em jogo é “aceitar ou não uma separação estrita entre os domínios da natureza e da cultura, separação entre o que é da ordem da circulação social do discurso e o que não é totalmente redutível a tal circulação. (SAFATLE, 2011, p. 16)

Se o pensamento científico não forma uma série independente, mas está ligado a um quadro mais amplo de ideias historicamente determinadas é porque a reflexão epistemológica não deve se perguntar apenas sobre os poderes e direitos de técnicas e proposições científicas que aspiram validade, mas deve esclarecer a gênese dos padrões de racionalidade e as condições de exercício que se encarnam em técnicas e proposições, assim como se encarnam nas outras formações discursivas que compõem o tecido social. (SAFATLE, 2011, p. 14)

A palavra normal advém do *nomos* grego e do *norma* latino, sendo o que não fica nem a esquerda, nem a direita, mas sim ao meio termo. Essa temática da normalidade ressurgiu após a nova ordem econômica capitalista, em que faz funcionar toda uma norma social que atende a uma demanda industrial. Com isso, vários saberes da medicina também se apropriaram do discurso normativo, em que o rendimento e a saúde individual passam a ser vital para a manutenção da engrenagem socioeconômica. (FOUCAULT, 1980)

Até o século XVII, durante o começo da revolução industrial, a sociedade europeia tornou-se intolerante aos loucos. Para tratar dessa população, criou-se estabelecimentos isolados para interná-los, incluindo velhos, doentes, desempregados, ociosos, prostitutas, ou seja, todos os que estavam à margem da nova ordem social, pois “a sociedade industrial

capitalista não podia tolerar a existência de grupos de vagabundos (FOUCAULT, 2006b, p. 265). Esse primeiro modo de lidar com os loucos não tinha nenhuma intenção terapêutica, mas sim forçava-os a trabalhar. A teoria que sustentava essa prática era evidente: “Se a inaptidão ao trabalho é o primeiro critério da loucura, basta que se aprenda a trabalhar no hospital para curar a loucura”. (FOUCAULT, 2006b, p. 266)

A industrialização desenvolveu-se de forma acelerada, sendo necessária uma grande demanda de mão de obra. Por isso, a partir do século XIX, passou a ser entendido como um desaproveitamento de mão de obra esses estabelecimentos e, portanto, todos os que tinham capacidade para o trabalho precisavam estar empregados nas fábricas (CASTRO, 2018, p. 31). Contudo, os que não tinham aptidão para trabalhar – seja física ou mental – mantiveram-se isolados dentro dos estabelecimentos já existentes e passam a ser considerados pacientes com distúrbios de natureza psicológica (FOUCAULT, 2006b, p. 266). Nesse novo contexto, a experiência da loucura é transferida para a medicina e tratada como doença mental.

Pronunciado no College de France, no primeiro semestre de 1975, em “Os Anormais”, continuam as discussões de Foucault sobre a questão do poder, conduzindo uma reconstrução genealógica do conceito de anormal a partir dos saberes jurídico e penal, até serem encaminhados para uma psiquiatrização do desejo e da sexualidade, já no fim do século XIX (ALMEIDA, 2006, p. 362). Os anormais são fragmentados em três representações principais: os monstros, que se configuram no âmbito da natureza e normas sociais; os incorrigíveis, que se ocupam dos dispositivos de correção do corpo; e o onanista, que permeia as discussões do disciplinamento da família moderna. (FOUCAULT, 2001)

A primeira figura trazida por Foucault é o monstro humano, que em seu contexto de referência é, essencialmente, de natureza jurídico-biológico. O monstro humano está no ponto de inflexão da lei, é a exceção dos casos mais extremos (FOUCAULT, 2001, p. 70). Durante todo o século XIX, o monstro humano é entendido a partir das anomalias, dos pequenos desvios e das irregularidades.

O monstro se distingue do enfermo, pois a enfermidade é prevista na jurisdição, já a monstruosidade é uma irregularidade natural que questiona a ciência do direito. Quando surge gêmeos siameses, por exemplo, o direito precisa interrogar seus próprios fundamentos e práticas. Ou seja, o monstro é o ser que mistura dois reinos, por ter havido uma relação sexual entre homem e animal e, por isso, desafia o direito e torna-se um desvio natural. (FOUCAULT, 2001, p. 80)

O indivíduo incorrigível é um segundo personagem que surge em fins do século XVIII. Ao contrário do caráter de exceção do monstro humano, o incorrigível é um fenômeno corrente, de certa forma, “regular na sua irregularidade” (FOUCAULT, 2001, p. 72). Por essa característica, não é fácil identificar um ser incorrigível.

[...] quem deve ser corrigido se apresenta como sendo a corrigir na medida em que fracassam todas as técnicas, todos os procedimentos, todos os investimentos familiares e corriqueiros de educação pelos quais se pode ter tentado corrigi-lo. O que define o indivíduo a ser corrigido, portanto, é que ele é incorrigível. E no entanto, paradoxalmente, o incorrigível, na medida em que é incorrigível, requer um certo número de intervenções específicas em torno de si, de sobreinvenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e coerção, isto é, uma nova tecnologia da reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2001, p. 73)

A terceira figura é o onanista, ou seja, a criança masturbadora. Essa figura é uma novidade do século XIX e seu campo de surgimento é na família. A criança masturbadora surge nos saberes pedagógicos como o indivíduo quase universal. (FOUCAULT, 2001, p. 74)

A masturbação é o segredo universal, o segredo compartilhado por todo o mundo, mas que ninguém comunica a ninguém. É o segredo detido por cada um, o segredo que nunca chega à consciência de si e ao discurso universal, cuja fórmula geral é (praticamente não deforma o que se encontra nos livros de fins do século XVIII sobre a masturbação): “Quase ninguém sabe que quase todo mundo pratica”. (FOUCAULT, 2001, p. 74)

Grande parte dos médicos atribuíram várias doenças corporais, nervosas e psíquicas com a prática da masturbação. Segundo Foucault (2001), em fins do século XVIII praticamente todas as doenças decorrem da etiologia sexual.

Então, os anormais eram entendidos pela descendência desses três indivíduos: o monstro, o incorrigível e o onanista, sendo respaldados pelos saberes jurídicos e médicos. As três personagens intercambiam entre si alguns traços, como, por exemplo, a masturbação sendo presente no incorrigível ou justificando o monstro, porém, ainda se mantém separadas até o século XIX. A distinção das três figuras se conserva pelas instâncias de saber que as referem.

O primeiro monstro se refere a uma história natural essencialmente centrada na distinção absoluta e insuperável das espécies, gêneros, reinos, etc. O incorrigível, por sua vez, se refere a um tipo de saber que está se constituindo lentamente no século XVIII: é o saber que nasce das técnicas pedagógicas, das técnicas de educação coletiva, de formação de aptidões.

Enfim, o masturbador aparece muito tardiamente, nos derradeiros anos do século XVIII, referindo a uma nascente biologia da sexualidade que, na verdade, só por volta de 1820-1830 adquirirá sua regularidade científica. (FOUCAULT, 2001, p. 77)

Foucault demonstra que existe uma mudança no tratamento dos anormais, transitando da exclusão para inclusão. Durante a Idade Média, a prática social com os leprosos era o distanciamento com os outros indivíduos. Quando os leprosos iam para fora da cidade, esperar o fim da sua vida na exclusão, realizava-se uma cerimônia nos moldes fúnebres e dali em diante são considerados mortos, partindo para outro mundo: um excluído, fora dos muros da cidade. (FOUCAULT, 2001, p. 54)

Nesse período histórico, era comum a prática do poder em mecanismos com efeitos de exclusão, rejeição, desconhecimento, recusa, sendo os mesmos negativos da exclusão. Essa forma de poder se transforma a partir do século XVII, a partir da inclusão do pestífero. As cidades em que os pestíferos ficavam durante seu tratamento, obedeciam a uma regulamentação minuciosa que resulta no controle desses anormais. Cada doente tinha seu registro e era diariamente observado. Essa forma de organização diferia da exclusão dos leprosos, tratando-se de uma inclusão. Os corpos pestíferos eram cuidadosamente observados numa tentativa de maximizar sua saúde, qualidade de vida, longevidade para produzir uma população sadia, conforme a norma. (FOUCAULT, 2001, p. 57-58)

Em linhas gerais, temos a exclusão como reação negativa à lepra, já com a peste existe uma reação positiva de inclusão, a partir da multiplicação dos efeitos de poder pelo acúmulo da observação e dos saberes. Nessa transição, “passou-se de uma tecnologia do poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime, a um poder que observa, um poder que sabe e um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos” (FOUCAULT, 2001, p. 59-60). Esses procedimentos, da nova configuração de tratamento das populações ditas anormais, só foram possíveis devido a formações de saber sobre as especificidades desses modos de vida.

Entre os séculos XVII e XVIII, ocorre a transição do modelo segregatório e exclusivo dos loucos para a inclusão. Esse momento é caracterizado pela passagem da exclusão dos leprosos para a inclusão do pestífero, em que os doentes eram acolhidos em espaços para ser possível seu controle. Essa nova forma de lidar com os doentes visa maximizar a vida desses indivíduos, a partir de tecnologias positivas de poder, ou seja, uma forma de poder que fabrica, observa e multiplica. Essas formas de poder se transferem por todo suporte

institucional, incluindo diversos campos; e governando a vida de famílias e instituições. (FOUCAULT, 2001)

É assim que, desde a Idade Clássica, inicia-se uma distribuição das artes de governo e das tecnologias de poder que, antes de excluir, subjugam determinados tipos de sujeitos à normalização de suas condutas, de seus comportamentos e de suas vidas. Dessa maneira, a normalização passaria a ser o fim daqueles dispositivos de subjetivação, produzindo seus efeitos sobre as vidas individuais, porém empreendidos por um processo social geral, desenvolvidos no domínio da educação por instituições como a escola, no da medicina com os hospitais, no da produção industrial com as fábricas, no da força policial com o exército (PAGNI, 2017, p. 259).

Para esse novo contexto da Idade Contemporânea, implantou-se todo um aparelho de Estado nas instituições para a normalização. É a norma que fundamenta e legitima todos os mecanismos de poder. Este poder normativo estabelece um princípio de qualificação e correção, ou seja, não utiliza meios excludentes, mas sim inclusivos ligados a técnicas positivas de intervenção (FOUCAULT, 2001, p. 62). O efeito que surge com esses procedimentos inclusivos e intervencionistas, nas populações “anormais”, gera a produtividade dessa população que está inserida na política neoliberal, sendo ativa na economia como produtora e consumidora.

Contudo, durante uma grande parte da história, o conceito de anormal foi usado por diversos teóricos para classificar os indivíduos que fugiam do padrão, o que se assemelha com as pessoas com deficiência. Mas, nesse conceito, também eram tratados os delinquentes e criminosos. Na obra “Os Anormais”, “o termo raramente fará referência pontual às deficiências, mas a uma atribuição aos sujeitos que se distanciam de determinada compreensão da normalidade” (RANGEL, 2015, p. 103). O termo anormal causa grande desconforto aos ouvidos de todos que se relacionam com o denominado deficiente, mas é utilizado em referência a obra de Michel Foucault. Nesse contexto, os anormais referem-se ao conjunto de corpos desviantes, que dobram, às exceções, às franjas de um padrão imposto.

A infância era foco principal dos estudos da anormalidade. Primeiro, porque ela está correlacionada com a população, na medida em que soa como um prenúncio de sua possível renovação. Logo, dessa forma, corrigir, educar, controlar, medicalizar a criança é evitar o descaminho do adulto que nela há. E o contrário também ocorre: quando um adulto tem um desvio de normalidade, busca-se em sua infância fatores para justificar os descaminhos. (CARVALHO, 2015, p. 28)

Até o século XIX, todos os desvios de normalidades expressados na infância eram classificados como idiotia – imbecilidade e/ou debilidade mental –, definida como um retardo do desenvolvimento da inteligência, bem como sobre a vontade moral. A criança do tipo idiota é definida pela sua incapacidade de adequação, por agir, muitas vezes, de forma instintiva e, conseqüentemente, caótica. (LOBO, 2015, p. 205-207)

A princípio, o rábula Evaristo de Moraes, denominou como anormais todas as crianças que “por herança degenerativa ou por outra causa, revelam nível intelectual e moral muito abaixo do comum, patenteado pelos da mesma idade” (MORAIS, 1927, p.51). Para o autor, a anormalidade teria diversos graus de variação que iria desde a idiotice até uma dificuldade de inteligência ou desvio de caráter. Por isso, era necessária uma atenção maior à educação desta população, uma vez que, segundo ele, teriam tendências a crimes.

As crianças consideradas defeituosas ou idiotas não tinham uma instituição específica para atendê-las, por isso ficavam em asilos de mendicância junto com velhos, alienados, incuráveis, mendigos, etc. Esse quadro só melhora em 1895, com uma lei que separa as crianças dos outros adultos. (LOBO, 2015, p. 209)

Com o advento do século XIX, surgem inovadoras estratégias de intervenção e de gestão biopolítica dos corpos e das populações. A partir desse contexto, iniciam-se novos modos de classificar os desvios e anomalias e, conjuntamente, novos modos de intervenção sobre esses corpos anormais. Nessa conjuntura, todo um novo espaço classificatório de patologias e anomalias permite o alastramento de doenças relacionadas com comportamento e/ou personalidade.

Esses modos de vida que escapam da normalidade, antes excluídos, passam a ser capturados por um conjunto de dispositivos de poder. Nota-se, inclusive, o uso dos saberes médicos, psicológicos e biológicos para regular as condutas individuais, no intuito de prolongar a vida e beneficiá-la com uma série de tecnologias denominadas de biopoder.

Com o contexto do liberalismo¹³, não se procurou mais a exclusão dos modos de vida que não se enquadravam na normalidade, mas sim a recuperação desse condenado, visando obter sua reintegração ao meio social o mais normalizado possível.

³ Torna-se necessário situar as diferenças entre o liberalismo e neoliberalismo para compreensão da biopolítica e a inclusão nesses modelos econômicos. Na concepção liberalista, o mercado é regido pela mão invisível, segundo a teoria de Adam Smith e se torna um espaço de trocas que funcionam segundo as necessidades humanas. O neoliberalismo inova essa visão sobre a base da economia, em que o mercado passa a ser o local de concorrência, na qual não funciona naturalmente, mas sim depende de ações governamentais sobre a sociedade para que a concorrência seja otimizada. A biopolítica no neoliberalismo se caracteriza como uma forma de governo, uma racionalidade que adentra nas relações humanas.

Em uma sociedade em que prevaleceu, sobretudo desde a Revolução Industrial, a busca pela eficácia dos corpos em nome da lucratividade e da eficiência do progresso, seria inevitável que os seres incapazes, ou melhor, com certos déficits de eficiência, fossem destinados às soluções que os segregam. Toda sociedade funciona basicamente pelo senso de pertencimento social. Para tanto, cada sociedade elege uma cultura de características e de traços individuais necessários à sua consolidação. Nesta dinâmica, a parte 'imprestável' não pode pertencer a mais-valia produtiva dos valores e dos anseios sociais. Então ela terá outro amparo. [...] Assim, os deficientes não serão nem visíveis e nem invisíveis: simplesmente têm tratamento especial. (CARVALHO, 2015, p. 30)

Em *Os Anormais*, Foucault (2001) demonstra a passagem da exclusão dos anormais em seu confinamento para espaços em que e pode ter controle. Ou seja, não se rejeita mais o anormal, mas sim o inclui. Esse modelo nasce para maximizar a saúde, vida, longevidade, força dos indivíduos.

Quando os modos de vida considerados deficientes, se capturados pela normalidade, seus corpos passam pelos dispositivos de subjetivação, produzindo seus efeitos sobre as suas vidas e empreendendo por um processo social, desenvolvido por meio da educação, em espaços formais, tais como a instituição escolar. O deficiente, então, torna-se separado dentro de sua deficiência. Podemos dizer sobre uma norma da deficiente para, então, compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal. O deficiente é visto a partir de sua funcionalidade para a organização neoliberal.

[...] é interessante exemplificar como os discursos sobre a inclusão e as práticas inclusivas na escola continuam a repercutir o "exercício do poder normativo", e não somente entre os profissionais da educação especial, mas também entre professores e pais. Mesmo por esse enfoque, os deficientes são separados por suas deficiências, pelas curvas de normalidade de seu crescimento, desenvolvimento e aprendizado, quando não por dispositivos bioquímicos para remediar suas dores, convulsões, acelerar a capacidade cognitiva, entre outros, de modo que se possa aproximá-los o mais possível de uma norma da deficiência para, então compará-la aos padrões de normalidade da pessoa supostamente normal. (PAGNI, 2017, p. 261)

Existe uma diversidade de normas que buscam determinar o funcionamento orgânico das deficiências, de tal modo que a partir do diagnóstico do indivíduo já se preconcebe sua operacionalidade intelectual, físico, visual. Assim, se vê na escola o autista exclusivamente pelo seu laudo, com as normas que regem todos os autistas e com quais ele se enquadra, como se esse indivíduo já estivesse todo pronto e acabado a partir das curvas de normalidade que existem dentro de sua própria deficiência. Isso também pode ser estendido aos diversos grupos que outrora foram excluídos: LGBTQ+, negros, mulheres, entre outros.

Essa estratégia de poder a que recorre a configuração neoliberal da biopolítica age com o objetivo de não permitir que escape nenhum desses segmentos da população, bem como deter todas as condições funcionais dos indivíduos, tornando-os produtivos. É sob essa bandeira decorrente das lutas do povo para se tornar governável enquanto população, que o Estado cria as políticas de inclusão, com seus respectivos dispositivos de segurança e com práticas que adentram à escola.

Nas sociedades capitalistas, o poder não se torna somente negativo e repressivo, mas sim tem um caráter produtivo, possuindo a positividade da gestão da vida dos indivíduos e das populações, aos quais produz tecnologias e saberes específicos. Através de mecanismos como a disciplina e normalização, a positividade do poder consiste na “produção de populações dóceis, economicamente úteis, saudáveis e normais” (PORTOCARRERO, 2004, p. 171). Com o surgimento do capitalismo, o exercício não se resume a violência, mas sim a produtividade da sociedade.

Nessa conjuntura, as estratégias de formas de poder visam “a constituição de uma sociedade sadia e de uma economia social –, liga-se ao projeto de prevenção e de transformação do anormal em indivíduo normal, através de saberes, como o da pedagogia, criados para este fim” (PORTOCARRERO, 2004, p. 171). Tais estratégias de poder são incorporadas pela inclusão a partir da criação de dispositivos de segurança, na transição do liberalismo econômico e neoliberalismo.

A escola moderna, desde seu aparecimento no sistema do liberalismo, surge como uma instituição de adestramento, de disciplinamento e de governo das crianças. Esse ingovernável da infância adentra nessa poderosa instituição de sujeitos normalizados, governados a fim de produzir comportamentos desejáveis aos padrões de normalidades.

Em vez de expulsar o monstro da escola ou relegá-lo ao seio da própria família, graças aos saberes médicos e psiquiátricos que se interpõem à educação das crianças a partir do século XIX, a arte de governo pedagógica as classifica em normais e anormais, para melhor aproveitar as capacidades dos primeiros e corrigir as incapacidades dos segundos de modo que se possa homogeneizar a população, ainda que seja para criar instituições específicas para esses últimos e completar a rede em torno da qual se exerce a educação pública (PAGNI, 2017, p. 201).

Esses modos de vidas fora das normalidades são capturados pela instituição escolar com a eventual inclusão, tornando-a instituição especial, integradora, inclusiva. Porém, na mesma medida em que se reconhece como inclusiva, também procura atuar no agenciamento de correção do anormal, do monstro, do incorrigível.

O poder disciplinar atua na instituição escolar através da sanção normalizadora, em que a escola tem seus próprios mecanismos de julgamento. Na escola, existe um pequeno tribunal, com as infrações e penalidades, bem como os prêmios por mérito. Através da sanção normalizadora, a escola impõe o padrão de normalidade ao incorporar as tarefas, atividades, discursos, corpo, gestos e sexualidade.

A sanção é normalizadora porque faz funcionar a disciplina através do estabelecimento da norma, da medida que permite avaliar e julgar, normalizando por meio da comparação, da diferenciação, da hierarquização, da homogeneização e da exclusão. A partir do século XVIII, o normal se estabelece como princípio de coerção no ensino com a instauração de uma educação padronizada e a criação das escolas normais. (PORTOCARRERO, 2004, p. 174)

Para que a sanção normalizadora funcione dentro da instituição escolar, precisa-se da combinação de técnicas da vigilância hierárquica e do exame. Essa relação promove o olhar vigilante em conjunto com o diagnóstico contínuo desses alunos.

Na concepção da biopolítica, no neoliberalismo, não é suficiente o controle dos corpos, mas sim a sua eficiência. Por isso, há uma mudança no paradigma da inclusão na passagem do sistema econômico liberal para o neoliberal, em que não se basta a docilização dos corpos, mas que ocupe um espaço dentro da racionalidade econômica para que os deficientes também sejam produtivos.

Nessa corrida neoliberal, o deficiente é afetado por diversos saberes que conseguem incorporá-lo em nichos econômicos. Nessa perspectiva, os discursos sobre inclusão convocam o olhar para os deficientes do mesmo modo que se olha para os demais, para buscar nesses corpos um padrão e uma funcionalidade para a sociedade. (PAGNI, 2017, p. 262)

Além da instituição escolar, a família dos deficientes também se ocupa em exigir graus de normalidade travestidos em um discurso motivacional de superação para torná-los socialmente reconhecidos e eficientes, essa, cobrada pela família com certo desconto, pois sabem que existem limitações perante a corrida neoliberal, mas podem desempenhar funções na escala hierárquica dos ofícios (PAGNI, 2017, p. 263).

Desse modo, como toda inclusão há uma exclusão, segregando os anormais pelo seu enquadramento, pela sua vigilância e, concomitantemente, pela proteção individual do “normal” e social do regulamentado dessa ameaça que representam. Por essa razão, nota-se indícios de uma inclusão como dispositivo de segurança na escola – e não somente disciplinar, reconfigurando-se numa nova economia de poder.

Devido a gestão da normalidade, tais dispositivos atuam no corpo dessa população marcada por uma especificidade, objetivando um sujeito incorporado ao sistema produtivista do neoliberalismo. Os deficientes se incorporam em padrões de normalidade dentro de sua própria denominação deficiente para buscar as máximas possibilidades e adentrar no sistema econômico, sendo produtivo, gerando renda e consumindo.

Porém, mesmo com tantos aparatos da governamentalidade, existem corpos que resistem e indicam linhas de fuga que escapam e criam seus próprios modos de existência. No caso da comunidade de deficientes, suas práticas de resistência advêm de acidentes que seu corpo sofreu e marcam sua subjetividade.

Nesse trabalho de si sobre si, a vida é vista não apenas como algo a ser governado pelos dispositivos de subjetivação e pelas tecnologias do biopoder existentes, encarnados pelas práticas e incorporados pelos saberes em circulação em instituições como a escola, como também se apresenta como potência que resta ou que excede a essas formas de seu governo, resistindo-lhe e criando outros modos de existência. (PAGNI, 2017, p. 257)

Na instituição escolar, esses agentes questionam acerca da eficiência dos dispositivos disciplinares. A escola, por sua vez, tenta atenuar essas diferenças para governá-las e cumprir seu papel de formação da população, capturando esses corpos e denominando de inclusivas essas práticas.

Esses procedimentos, em tese, tornariam tais segmentos da população capazes de responder aos atuais padrões de eficiência e de normalidades, que agrupam os indivíduos segundo critérios identitários diversos, e não mais unos, porém, aglutinados em torno das demandas do mercado de consumo e de produção – nessa ordem. Nesse sentido, os saberes e tecnologias produzidas em programas de inclusão escolar parecem responder a esse esquema geral e a normas específicas relativas a cada deficiência, pautados em uma inclusão que adapta cada organismo vivo a certas destinações relacionadas sua ocupação funcional no mercado de consumo ou de trabalho previamente estabelecida, em que raramente seus modos de existir no mundo, assim como sua expressividade, são considerados. (PAGNI, 2019, p. 105)

De nenhuma forma, defendemos que se deva abandonar a norma ou todos os avanços tecnocientíficos do campo da Educação Especial. A proposta deve ser de combater a conversão da ordem em regulamentos, saberes e racionalidades que se apresentam como regimes de verdade únicos e para os quais esses seres deficientes seriam apenas elementos ou objetos a serem incluídos, jamais atores ou sujeitos. O desafio é parar de definir o deficiente

somente por sua especificidade ou laudo que retira toda sua possibilidade de subjetividade para além de sua deficiência.

Isso não quer dizer que se deva abandonar a norma, a lógica e a ordem em termos absolutos, tampouco as conquistas científicas e tecnológicas desse campo, mas sim combater a sua conversão em regulamentos, saberes e racionalidades que se apresentam como regimes de verdade únicos e para os quais esses seres-deficientes seriam apenas elementos ou objetos a serem incluídos, jamais atores ou sujeitos. Isso porque sua atuação no mundo para exprimir seu modo de ser e de estar, assim como o tipo de relação que tem com a vida, consigo e com sua diferença, por essa ótica, parece ser mediada por um outrem, sejam eles profissional, professor ou familiares, supostamente superiores em sua capacidade, que por eles falam, ainda que nem sempre os vejam e, quando os veem, mascaram sua diferença dos demais para torná-la assimilável pela maioria. (PAGNI, 2017, p. 262)

Aliás, é preciso se perguntar até que ponto as práticas e as políticas denominadas inclusivas não concorreram para ampliar o governo da população na configuração neoliberal da biopolítica, incluindo elementos do povo que aspiravam a tal propósito, cristalizando formas de relações interpessoais e ajustando-a a uma racionalidade econômica que empobrece o tecido social e despotencializa a própria vida?

A conquista de direitos jurídicos no campo educacional possibilitou a entrada de vários grupos minoritários na escola e seu acesso a participação na esfera pública, viabilizando a presença desses modos de vida na rotina escolar. Contudo, para todos aqueles que convivem na escola, é nítido que essas políticas públicas não são suficientes para produzir uma inclusão efetiva com os modos de existência, pois nem os alunos não deficientes são incluídos, somente se adequam melhor à inscrição desse jogo em que as regras não escapam da flexível rearticulação dos ideais neoliberalistas.

Existe uma contradição entre os discursos propagados nas políticas de inclusão e os dispositivos que o executam, em que se propõe a inclusão do deficiente com suas especificidades – bem como todos os alunos – com a realidade da vivência escolar em que esse “aluno-inclusão” pode passar por duas vertentes: o que joga sem valer ou aquele que virá a ser o exemplo de superação. A proposta se dá para outros paradigmas de inclusão e alianças entre as várias diferenças que podem potencializar as lutas transversas desses grupos minoritários que exprimem suas resistências aos dispositivos de biopoder.

2.2 Processos de Subjetivação

A noção de sujeito é certamente explorada em diversos campos do saber. Apesar de enfocar seus estudos no poder, Foucault esclarece que a história dos diferentes modos pelos quais nos tornamos sujeitos, ou seja, os modos de subjetivação, é o objetivo de seus estudos. (FOUCAULT, 1995, p. 231)

De acordo com o binômio saber-poder, ou seja, a forma de manter a sociedade organizada através das práticas do poder disciplinar⁴ analisadas na fase genealógica de Foucault, tais eixos das práticas disciplinares de poder incluem efeitos de sujeição do indivíduo, que transformam o sujeito disciplinado em objeto de conhecimento. (FOUCAULT, 2006)

Os mecanismos de objetivação incidem sobre o indivíduo para que se torne sujeito útil e os modos de subjetividade influem para que seja delimitado por uma identidade pré-estabelecida e atribuída como sua (FONSECA, 2011, p. 32). Esses procedimentos ocorrem dentro dos jogos de verdade.

Por jogos de verdade entende-se “não a descoberta das coisas verdadeiras, mas as regras segundo as quais, a respeito de certas coisas, aquilo que um sujeito pode dizer decorre da questão do verdadeiro e do falso” (FOUCAULT, 2006, p. 235), isto é, os jogos de verdade são “o conjunto de regras de produção de verdade, o conjunto de procedimentos que conduzem a um determinado resultado, que pode ser considerado – em função de seus princípios e de suas regras de procedimento – como válido ou não”. (MASSENA; CASTRO, 2016)

Foucault não pretende definir a essência do que é ou não é verdadeiro, mas sim, indagar os motivos que faz algo ser verdadeiro ou falso e desvendar os interesses por trás das atribuições de autenticidade dos objetos. No contexto da biopolítica neoliberal, o discurso que define o que é verdade está centrado na ciência e nas suas instituições difusoras – que não são isentas de interesses. Através do discurso de jogo de verdade, as instituições podem definir as pessoas em: gordas, loucas, normais, classe de proletariado, etc., inserindo nessas identidades suas possibilidades de relações, melhoramentos e até mesmo incorporando suas lutas por meio de sua inclusão na racionalidade neoliberal.

As práticas de saber-poder e seus efeitos subjetivantes é vista, inclusive, nas práticas pedagógicas, no mais amplo sentido, pois constituem uma verdade que é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é

⁴ Essas práticas do poder disciplinar são aliadas das práticas discursivas e constituem um regime que impõe o que é saber. As práticas discursivas são a gênese do saber, por isso temos que considerar como um binômio historicamente determinado a relação entre práticas discursivas e o poder, surgindo o saber-poder.

claro, como o sistema dos livros, da edição, das bibliotecas, como as sociedades de sábios outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é também reconduzida, mais profundamente, sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. (FOUCAULT, 2009, p. 17)

A subjetividade para Foucault, envolve um processo de subjetivação, visto que, segundo suas próprias, não existe constituição do sujeito moral sem modos de subjetivação, ou seja, toda experiência que concretiza uma subjetividade envolve modos historicamente peculiares de se fazer a experiência de si (subjetivação). (CARDOSO JR, 2005, p. 344)

Por diferentes modos de subjetivação, compreende-se os processos de constituição do sujeito, ou mais precisamente, a subjetividade. Existem dois modos de subjetivação situados por Foucault, de um lado, os modos de objetivação que modulam o sujeito, resultando somente em sujeitos objetivados por meio das artes de governo do poder disciplinar; de outro lado, existe a possibilidade do sujeito de constituir sua própria subjetividade a partir de uma relação consigo mesmo, tornando-o sujeito de sua própria existência. (REVEL, 2005, p. 84)

O sujeito objetivado é produto das relações de poder já situadas nesse estudo. Foucault assinala três formas distintas de objetivações:

[...] na primeira, o sujeito se dá a conhecer pela ciência enquanto objeto de estudo, também como um ser que produz economias e é parte de uma história biológica e natural; no segundo processo de objetivação, Foucault observa o sujeito como prática divisória, isto é, como divisão em si mesmo e dos outros, o que resulta em seus estudos sobre a segregação social dos loucos, prisioneiros, etc. da parcela dita sã da sociedade; a última forma caracteriza-se pelo modo como o homem dá a si mesmo o status de sujeito, ou seja, o conhecimento de si e as práticas de si levam o homem a constituir-se e a reconhecer-se como sujeito. (BENITES, 2006, p. 114)

Como apresentado, existe uma última possibilidade nos processos de subjetivação em que o indivíduo desenvolve práticas de si que geram sua autoconstituição como sujeito. Essa forma de objetivação é desenvolvida por Foucault em sua última fase e trata-se do Cuidado de Si, em que se pode, a partir das práticas de resistências existentes, inventar novos modos de vivências. Nas práticas de si, a ênfase é dada as formas de relação consigo, aos procedimentos e técnicas que são desenvolvidas e aos exercícios que os próprios indivíduos produzem para a transformação do próprio ser.

Desse modo, o sujeito foucaultiano é inacabado, não no sentido que algo que não foi concluído, mas algo que está em processo de construção. É um sujeito histórico na medida em que é um “sujeito construído, produto histórico, somatório de processos de subjetivação. Não

é um sujeito interrompido, pois não há uma essência primordial que foi usurpada, é um sujeito presente e pleno de devir”. (SAMPAIO, 2011, p. 224)

Não há possibilidade de uma vida sem subjetivação. Desde que vivemos nesta sociedade, já temos uma identidade imposta pelo gênero, etnia, nacionalidade, profissão, linguagem, que servem para distribuir papéis e lugares. Ninguém escapa dessa sujeição para viver em sociedade, pois precisamos nos adequar a determinadas normas e isso constitui quem somos. Constitui de forma impositiva ou não, como por exemplo, os pais colocando roupas azuis em mim e, na adolescência, eu escolho outra identidade de gênero. Sujeitamos a padrões, a história, a valores, a costumes e a diversos aspectos que nos constitui como sujeitos.

Os indivíduos são sujeitos multideterminados, por construções biológicas e sociais, a partir das interações que ocorrem em seu meio. Disso, decorre uma relação profunda entre o poder e a vida demonstrada nas discussões anteriores. O poder atingiu a vida em todas suas esferas, "desde os genes, o corpo, a afetividade, o psiquismo, até a inteligência, a imaginação e a criatividade". (PELBART, 2007, p. 57)

Essa busca por normas em todos os aspectos da vida dos indivíduos fabrica sujeitos de acordo com seus nichos identitários e com suas respectivas curvas de normalidades, a fim de incluir todos os grupos minoritários que outrora eram excluídos. Como um ser social, os indivíduos constroem suas subjetividades nas relações com os outros, em seu contexto sociocultural. Além disso, as identidades são construídas a partir dos processos de internalização das vivências nos espaços sociais, sendo a escola o lugar onde esse processo acontece de forma mais otimizada. É na instituição escolar que as crianças são marcadas pelos conceitos de certos, errados, excluídos, incluídos, aprovados ou reprovados. Inclusive, parte da escola a classificação, a perspectiva do normal e do patológico na trajetória escolar das crianças e adolescentes. Seguindo Canguilhem (1990), nessa perspectiva do normal e do patológico, os indivíduos são considerados sadios quando são capazes de muitas normas. Assim, a normalidade se configura como a capacidade de obedecer, escolher, desejar, submeter ou escapar das normas.

Os povos que demandam inclusão nas lutas por governamentalidade da população – deficientes, negros, mulheres, LGBT, indígenas, quilombolas, etc. – têm normas com as quais regulam sua existência, participando do mercado de consumo, identificando-se com determinada diversidade cultural. Nessas lutas, a identidade subjetiva é o que parte desses povos desejam, enquanto corpo social ou individual, ao se submeterem à racionalidade

econômica. Aliás, essa é uma exigência para formar o capital humano sob o imperativo do empreendedor de si. Existe todo um investimento em propagandas para incluir esses grupos, um mercado próprio com desenvolvimento de saberes e tecnologias para sua identidade ser incluída na racionalidade neoliberal.

A identidade do indivíduo a partir da sua deficiência anula ainda mais as suas potencialidades, reduzindo o ser exclusivamente a aspectos de sua deficiência ou, mesmo, geram um corpo social identitário a partir dela (autistas, síndromicos, surdos, etc). Interessamos salientar, porém, o modo como esse corpo social é identificado, nem sempre a partir desse processo de identificação grupal, coletivo, por assim dizer, mas pela escola, a partir dos signos em circulação e de classificação, fora das lutas ascendentes para esses povos fazerem parte do governo da população, e sim de uma governamentalidade vetorialmente descendente do Estado, legitimada pelo saber científico e pelo poder institucional.

Quando a família realiza uma matrícula na escola, esse aluno é distinguido pela sua deficiência, algumas vezes é o “Pedro, o autista”, “a Maria que tem TDAH”, seus laudos o acompanham, definindo como devem ser segundo uma curva de normalidade que existe dentro de sua própria especificidade. “Essa forma de nomeação denota uma anulação da singularidade das crianças deficientes, como se todos fossem compostos de uma mesma e única unidade, uma massa homogênea, sem idade, sem sexo e sem história” (ALVES, 2020, p. 84).

Nas vivências escolares, esses corpos são tratados como desabitados de vontade, definindo o lugar onde se senta até as atividades, se será incluído ou excluído. Comumente, nem se pergunta ou se avisa ao aluno com deficiência sobre o que será realizado, como se fosse um ser insignificante. Desde o princípio, já se exclui quem é esse aluno, pois para além da deficiência, existe também um menino ou menina, um branco ou negro, um pobre ou rico, com sua trajetória de vida, sua família, seus gostos e gestos. Enfim, a deficiência é uma característica dentro de uma multiplicidade que envolve a subjetividade.

Etimologicamente, identidade advém da palavra latina *identitas* que significa “o mesmo”, sendo seu antônimo a diferença. Assim, quando se delimita a identidade de um indivíduo, impõe-se os limites do comum; e a diferença é o que coloca em xeque a identidade. Para se delimitar a diferença é preciso existir a comparação em relação ao um outro. Por isso, a loucura afirma a lucidez, o infantil define a maturidade, o rápido define o lerdo e o deficiente afirma a normalidade. Pensando nessa lógica, a identidade é definida a partir do outro.

Compreender a subjetivação em relação ao outro, possibilita o surgimento de reinvenções nas relações interpessoais que destoam do imperativo da normalidade. Pois, alguns corpos, por mais que se dediquem, não conseguem atingir os padrões de normalidade e criam novos modos de ser. Sendo a amizade uma relação entre as identidades que convivem com as diferenças em um vínculo não institucionalizado, tal contato com o diferente oportuniza relações únicas e potencialmente resistentes.

2.3. Trabalho Ético das pessoas com deficiência na instituição escolar

Após as discussões presentes da arqueologia e genealogia, Foucault lança-se a um momento ético em que busca entender as práticas que nos tornam sujeitos. Alguns críticos de Foucault, o acusam de, neste terceiro eixo de seus estudos, ter reintroduzido o sujeito que até então repudiara durante seus estudos acerca do binômio saber-poder. Porém, o próprio Foucault afirma que na verdade é o sujeito e a constituição do mesmo o objeto de interesse em seus trabalhos.

A partir dos anos de 1970-80, Foucault encontra, em suas experiências pessoais, como a revolução iraniana e sua vivência nos Estados Unidos, animo para repensar a noção de poder e subjetividade. Essas novas possibilidades permitem a Foucault passar do conceito de governo dos outros para governo de si, investigando e descobrindo formas de resistência contra o poder através de novas asceses.

Quando se fala em subjetividade pressupõe-se certa sujeição dos indivíduos a forças de poder externas que modulam esse ser. Contudo, o sujeito é capaz de “transformar as próprias forças que o constituem; torna-las outras, resistir a elas, re-formar-se” (RANGEL, 2015, p. 55). O sujeito é aquele que se torna possibilidade de sujeição, seja no sentido de se sujeitar a algo ou de sujeitar a si mesmo.

O sujeito enquanto experiência sujeitada pode se abrir para uma relação de afrontamento ao que não quer mais pertencer para sempre, procurando, assim, contornar estrategicamente toda trama de objetividade à qual vem pertencendo. Ele seria capaz de tentar constituir-se a si mesmo como sujeito de sua própria existência. É sob esta ótica que Foucault enxerga “um tipo de sujeito ligado à sua própria identidade pela consciência ou consciência de si”, no limite, um sujeito de ação [...]. (CARVALHO, 2005, p. 153)

Pode-se perceber nos dois últimos volumes de “História da Sexualidade”, o registro dessa mudança na trajetória de estudos do filósofo. Então, a partir dessas obras, Foucault busca compreender “de que maneira o indivíduo moderno podia fazer a experiência dele mesmo enquanto sujeito de uma sexualidade” (FOUCAULT, 1985b, p. 11). A partir de referências da Antiguidade Greco-Romana, Foucault dedica-se aos estudos sobre as práticas de si.

A primeira referência é o diálogo de Alcibíades de Sócrates em que se tem a própria teoria do cuidado de si (FOUCAULT, 2010b, p. 30). Alcibíades era um jovem da elite grega que almejava o governo da polis e sentia-se seguro de suas aptidões para tal função. No diálogo com Sócrates, Alcibíades, mesmo resistente, reconhece sua ignorância em relação ao governo de uma cidade e sobre até mesmo a própria ignorância. (RANGEL, 2015, p. 69)

Sócrates questiona a Alcibíades se ele cuida corretamente de si. Na narrativa, é colocado a notoriedade que Alcibíades atinge em sua idade adulta, sendo considerado um cidadão grego e possuindo grandes influências, mas Sócrates o questiona se tem cuidado de si. A partir desse imperativo, compreende-se que não é prudente cuidar dos outros sem antes cuidar do eu.

Ocupar-se de si não é, então, uma simples preparação momentânea para vida; é uma forma de vida. Alcibíades se dava conta de que ele devia preocupar-se consigo mesmo, na medida em que quisesse, em seguida, ocupar-se dos outros. Trata-se, agora, de ocupar-se de si, por si mesmo. Deve-se ser para si mesmo, e durante toda a sua existência, seu próprio objeto. (FOUCAULT, 2014, p. 181).

O cuidado de si (*epiméleia heautoû*) advém da elaboração de si como sujeito moral através de um exercício – ascese (ORTEGA, 1999, p. 76). Esse cuidado, então, apresenta-se como uma forma de objetivação de si por si mesmo, ou seja, durante toda sua existência, o sujeito deve ser para si mesmo seu próprio objeto. (FOUCAULT, 2014, p. 181)

Erroneamente podemos supor que ter esse cuidado é uma atitude egoísta ao se separar do mundo para ocupar de si. Contudo, não é bem disso que se trata. O cuidado de si não é uma conquista difícil que advém de uma preocupação ética, por isso, é fundamental a presença do Outro que nos ajuda a cuidar bem de nós mesmos a partir de ensinamentos, trocas, formações (GROS, 2008, p. 131). Logo, o cuidado ético em si mesmo implica em relações complexas com os outros, uma vez que “o *ethos* também implica uma relação com os outros, já que o cuidado de si permite ocupar na cidade, na comunidade ou nas relações interindividuais o lugar conveniente, seja para exercer uma magistratura ou para manter relações de amizade. (FOUCAULT, 2006, p. 271)

Na terceira fase de Foucault, o sujeito é buscado na Antiguidade Clássica em que a subjetividade era constituída a partir do Cuidado de Si, ou seja, a forma que cuidamos de nossa existência, como uma arte de viver.

O que me surpreende, em nossa sociedade, é que a arte se relacione apenas com objetos e não com indivíduos ou a vida; e que também seja um domínio especializado, um domínio de peritos, que são os artistas. Mas a vida de todo indivíduo não poderia ser uma obra de arte? Por que uma mesa ou uma casa são objetos de arte, mas nossas vidas não? (FOUCAULT, 1995, p. 261)

Como cada um exerce as práticas de si e advém de uma constituição da subjetividade influenciada pelo meio cultural, o modo de viver se altera, com a sociedade que possuem características próprias. Ou seja, o *ethos* é "constituído pelos diferentes modos de se conhecer a si. (ARAÚJO, 2011, p. 144-145)

No primeiro volume de "História da Sexualidade" (Vontade de Saber), Foucault (1976) se dedica as práticas de si sob o prisma da governamentalidade moderna. Nessa dinâmica, um conjunto de saberes implicam no modo de viver, de modo que "para nos conhecermos, precisamos de práticas médicas, psicanalíticas, psicológicas; nossa cultura filtra os prazeres pela ciência da sexualidade, os põe sob a lupa da análise médica, psiquiátrica, psicanalítica [...]". (ARAÚJO, 2011, p. 145)

Com os dois últimos volumes de "História da Sexualidade" (O uso dos prazeres e O cuidado de si - 1976), Foucault se volta para o biopoder a fim de compreender como se governam as populações. Em uma análise histórica, Foucault percebe que sempre houve um conjunto de normas que regula a população, exceto na Antiguidade Clássica. As práticas de constituição da subjetividade para os gregos não passavam pelo crivo da religião ou da ciência. (ARAÚJO, 2011, p. 145)

Foucault volta-se aos gregos não por serem exemplares, mas sim porque não havia processos de assujeitamento da forma que é notada do poder disciplinar até na era da governamentalidade. Ou seja, havia sim uma moral, mas não os dispositivos de adestramento para esse fim.

E já que nenhum pensador grego jamais encontrou uma definição do sujeito, jamais a buscou, eu diria simplesmente que ali não há sujeito. Isso não significa que os gregos não se esforçaram para definir as condições nas quais ocorreria uma experiência que não é a do sujeito, mas a do indivíduo, uma vez que ele busca se constituir como senhor de si mesmo. (FOUCAULT, 2006, p. 262)

Não quer dizer que os gregos não tinham uma moral, pois havia e se pautava na austeridade e em moldar a si visando uma vida bela. Contudo, esse código de ética não se concebia a partir da confissão, renúncia ou sujeição, mas sim pelo ocupar-se de si. (ARAÚJO, 2011, p. 146)

Não se propõe nesse cuidado uma boa ética⁵ para se viver em geral, mas sua característica é exatamente oposta a uma subjetividade marcada e única. O cuidado de si na Grécia refere-se a "reflexões sobre situações da vida, para que seu dia e suas ações tivessem o melhor dos proveitos, que fossem frutíferas, sem depender de regras rígidas de conduta e sem precisar classificá-las como permitidas ou proibidas" (ARAÚJO, 2011, p. 146). Esse prisma se altera com o advento do cristianismo em que as práticas criadas fundamentam-se em "códigos rígidos, obediência cega, sendo o prêmio a salvação da alma, livre dos pecados da carne". (ARAÚJO, 2011, p. 146)

A substância ética para os gregos não se dá pela obediência a regras gerais e impositivas de conduta, com uma punição a cada transgressão. Para o modo de existir dos gregos, a modulação da vida, a existência de cada um deve ser estilizada, quer dizer, cada um vive sua vida de acordo com um estilo, assim a pessoa é dona de seus atos. É um bem precioso o saber governar a si mesmo, ser o senhor de si. (ARAÚJO, 2011, p. 151)

No entanto, é considerada, nos gregos, a dietética dos desejos, por isso o importante é saber usá-los com temperança em uma espécie de autodomínio para ser senhor de seus prazeres. Desse modo, a ética, para os gregos, fundamenta-se na relação do sujeito consigo mesmo, como se conduz e governa a si. Cada um pondera seus desejos para não se tornar escravo dos prazeres, por isso não existe uma prática de si que seja normalizante, ou seja, que sirva para todos.

Pois, no fundo, Foucault não cessa de insistir sobre o fato de que o sujeito suposto por essas técnicas de si, pelas artes de existência é um eu ético, antes que um sujeito ideal de conhecimento. Isto significa que o sujeito é compreendido como transformável, modificável: é um sujeito que se constrói, que se dá regras de existência e conduta, que se forma através dos exercícios, das práticas, das técnicas, etc. (GROS, 2008 p. 127-128)

Desse modo, a ética, para os gregos, fundamenta-se na relação do sujeito consigo mesmo, como se conduz e governa a si. Cada um pondera seus desejos para não se tornar um

⁵ Seguindo Foucault (1984), a ética é o modo como cada indivíduo se relaciona consigo mesmo, constrói uma relação consigo a partir da qual se permite criar suas normas.

escravo dos prazeres, por isso não existe uma prática de si que seja normalizante, ou seja, que sirva para todos.

Com isso, temos que conhecer a si mesmo era um a priori para o sujeito que precisasse cuidar de si. O eu é tanto sujeito quanto objeto de cuidado, ou seja, sujeito do cuidado porque é ele quem deve cuidar, e objeto porque ele é o objeto de cuidado, é ele quem deve ser cuidado, e por ele mesmo. Nesse sentido, o eu, o sujeito, assume uma dupla função em e para si mesmo: é ele quem cuida e é ele quem deve ser cuidado. (RANGEL, 2015, p. 72)

Apesar de parecer uma atitude solitária, cuidar de si implica uma relação com o outro. Segundo a filosofia helenística e romana, para cuidar do outro era preciso cuidar de si e para Sócrates para cuidar de si era necessário cuidar dos outros. Nessa dinâmica, se o si estiver bem, o outro também está, pois ambos se relacionam. (RANGEL, 2015, p. 77)

Foucault dedicou-se a “esquematizar uma história das diferentes maneiras de como os homens, em nossa cultura, elaboram um saber sobre si mesmo” (2014, p. 265) e chegou ao conceito de técnicas de si que, dentre outras atribuições, permitem os indivíduos efetuarem, sozinhos ou em coletivo, certo número de operações sobre seu modo de existência a fim de atingir seu estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade. (FOUCAULT, 2014, p. 266)

Essa arte de viver a partir de técnicas de si constitui-se em um cuidado próprio a partir de uma ética, resultando em novos modos de existência. Esses novos modos de vida podem gerar certos conflitos com as normas presentes nas instituições, ocasionando conflitos, exclusões, punições e tantos outros dispositivos de poder para tentar capturar e governar essa vida.

O *ethos* construído pelo sujeito no cuidado de si encontra outros no percurso. Como no caso dos considerados deficientes, anormais, estranhos que necessitam ter seu modo de vida incluído e adaptado a episteme adquirida nas instituições, em nosso caso, o escolar. A potência dos criativos modos de existir ocasiona tensões dentro desse espaço governamentalizado e se relacionam com outros, gerando ainda mais conflitos.

Esses encontros com o outro, que escapam à regulamentação, à normalização e ao planejamento das práticas e saberes escolares, constitutivas da arte pedagógica, por se tratar do fortuito, do acaso e da vida – o que advém e provoca o acontecimento –, provocariam nos sujeitos compreendidos nessa relação, que se lhe apresenta como diferente, um se preocupar consigo mesmos, como um ato de pensar-se que implica, eticamente, em transformar a si próprio. (PAGNI, 2011, p.183)

O cuidado de si é relacionado com a liberdade. Um indivíduo que cuida de si, pratica a liberdade e rejeita as coisas instituídas, os lugares comuns, as normas gerais. Esses modos de vidas são reconhecidos pelo seu modo singular de existir. Nessas vidas é possível ver a desobediência às próprias limitações de seus corpos, a criação de estratégias para enfrentar os padrões, seja físico ou cognitivo. Essas vidas não se tornam exemplos de superação por conseguir desenvolver-se ao máximo para se adaptar às normas instituídas, mas sim inovam ao viver uma vida autêntica segundo seu próprio *ethos*.

Desse modo, corpos que inventam novas asceses, vivendo conforme sua própria governamentalidade, comumente são marginalizados nas sociedades ou são submetidos a intensos dispositivos de disciplinamentos que visam enquadrar essas vidas desviantes. Desses corpos desviantes, pode-se considerar todo o grupo que destoa da normalidade imposta pelo neoliberalismo, como os LGBT's, quilombolas, pobres, negros, deficientes, entre outros.

Para compreender melhor essa perspectiva, é necessário retornar ao Canguilhem (2002) e sua interpretação de normalidade. Em “Novas reflexões referentes ao normal e ao patológico”, Canguilhem (2002), faz a distinção entre norma social e vital. De forma sucinta, a norma social corresponde a algo estático, padrão, a regra inalterada, ao contrário, a norma vital é algo transitório, pois os seres humanos têm a capacidade de ultrapassá-la e confrontá-la sempre que o meio exigir para sua sobrevivência. (PORTOCARRERO, 2004, p. 177)

Essa inversão realizada por Canguilhem faz com que aquilo que caracterizava a normalidade – normas estáveis, valores imutáveis, constantes – caracterize a doença. O que caracteriza a saúde é, portanto, a possibilidade de transcender a norma que define a normalidade momentânea; é a possibilidade de tolerar as infrações da norma habitual e instituir novas normas em situações novas. (PORTOCARRERO, 2004, p. 177)

Dessa perspectiva, podemos dizer que o deficiente inventa modos de existir que condizem com as marcas de um acidente em sua trajetória de vida e que indicam uma diferença da curva de normalidade. A maioria da população empenha-se em esconder suas diferenças, abrir mão de conhecer a si e inventar uma forma de viver, para estar incluído na normalidade instituída e se governar para assim manter-se, porém os modos de vida ditos deficientes trazem em seu ser – seja no âmbito físico ou cognitivo – as limitações adentradas na norma.

As formas de vida diferentes são incluídas na instituição escolar com demasiada indiferença. É claro que as políticas públicas vêm mudando, a escola tenta se adaptar, mas não

é sobre isso que nos referimos. A indiferença é na presença daquele modo de vida que não merecia ser vivido, é o incomodo ao entrar na sala e ter que lidar com essa diferença.

É lamentável perceber que o encontro do deficiente na escola poderia gerar novos espaços, aulas, discussões, mas é comum encontrar a repulsa, a indiferença ou a piedade àquele ser incorrigível que se faz presente no espaço de governamentalidade.

A presença da vida considerada deficiente dentro da sala de aula possibilita trazer as demandas do povo para fazer parte da população, na governamentalidade biopolítica, bem como confrontar tanto as formas de governamentalidade descendentes, moralizantes próprias da essa instituição quanto às formas de dominação que se explicitam em sua configuração neoliberal, na escola, dando maior visibilidade a esses modos de vida.

A perspectiva que propomos ao salientar a trabalho ético das pessoas com deficiência, no contexto escolar, é a de que o educador entenda que os encontros entre os modos de vida oriundo dos processos de subjetivação das experiências singulares não servem para homogeneizar os alunos, mas sim no auxílio do cuidado de si, de outrem para fazer de sua vida uma obra de arte.

Apesar das críticas a escola, entendemos essa instituição como um espaço positivo dentro da sociedade, mas que precisa ser repensado. Conforme Dreyfus e Rabinow (1995), a escola não existe somente na sua função disciplinar, porém outros aspectos da vida acabam se modulando a introdução das tecnologias disciplinares dentro da instituição como, por exemplo, os horários inflexíveis, a vigilância com a sexualidade e os corpos, as classificações utilizando padrões e até mesmos laudos psiquiátricos, constante individualização do sujeito, entre outros.

Além do aspecto disciplinar e corretivo, importante para a governamentalização escolar, existem outras demandas que justificam a inclusão como um dispositivo escolar para configuração do biopoder neoliberal, pois "opera sobre a conduta de todos e de cada um de nós, gerenciando os riscos produzidos pela exclusão social e garantindo a seguridade da população" (THOMA; HILLESHEIM, 2011, p. 17). Assim, a inclusão como estratégia de governo, articula características fundamentais que demonstram seu caráter normalizador que visa ao governo das condutas.

A escola também precisa atender a função de inserir o "aluno inclusão" no mercado de trabalho, enaltecendo suas características para inclui-lo na racionalidade neoliberal. Na atualidade, "expressões como autonomia, adaptabilidade, criatividade, competências, flexibilidade, liderança e talento [...], estão presentes não apenas na atmosfera empresarial,

mas também por todo o campo educacional” (RECH, 2015, p. 156). O neoliberalismo pensando para além de segmento econômico, mas sim como um modo de vida, objetiva a competitividade e a noção de capital humano. Nessa lógica, cada indivíduo é responsável pelo empreendimento de si, buscando formas para se inserir na lógica do consumo. Com isso, a escola utiliza seus dispositivos para integrar seus alunos na racionalidade neoliberal. A passagem para as empresas é, muitas vezes, realizada pela escola.

Como já discutido, o "aluno de inclusão" recebe uma identidade a partir da sua deficiência e, conseqüentemente, os rótulos que o obrigam a produzir e ser eficiente. Assim, esse termo advém como uma nova identidade externa, descendente da governamentalidade e do discurso em circulação na escola. Seguindo esta lógica, a escola se utiliza de estratégias biopolíticas para impetrar formas eficientes na vida desses alunos, para conduzi-los a nichos empregatícios. Nesse espaço, o “aluno de inclusão” é submetido a diversos saberes que o ajudam a potencializar suas eficiências e superar suas limitações a fim de alcançar o máximo possível da normalidade. Assim, o aluno é exposto a diversos saberes médicos, educacionais, psiquiátricos, terapêuticos, para mapear suas aptidões e conseguir inserir-se na lógica neoliberal, a fim de ser útil, dócil e produtivo.

Como pensado por Foucault: em toda relação de poder existe a liberdade (FOUCAULT, 2006, p. 277). Por isso, a ética da liberdade do Cuidado de Si, concebida por Foucault, diz respeito à compreensão da concepção de formação humana, não se reduzindo somente a conteúdos e disciplinamento, mas sim desenvolvendo integralmente a si e ao aluno.

A saída deste impasse, da subjetivação como resultado das práticas disciplinares, é a constituição de um si ativo e autônomo, a partir da ascese – práticas de si.

A autonomia, a liberdade e o poder sobre si que se desdobra no poder sobre os outros – característicos do indivíduo que faz a escolha de se constituir como sujeito moral, submetendo-se a uma ascese corporal e espiritual – constituem uma resposta às práticas subjetivantes modernas. (VEIGA-NETO, 2002, p. 13)

Deste modo, para Foucault, a ética é um conjunto de práticas, ou melhor, de condutas humanas que requer autonomia e liberdade, e não a obrigação de preceitos e deveres. Por exemplo, na Escola, se um aluno desiste de pichar a sala de aula devido a existência de uma câmera, não se configura numa atitude ética, pois ele não teve liberdade para decidir eticamente. Atualmente, vemos um modelo escolar que obriga, disciplina, oprime, em vez de estar aberto ao diálogo. Nesse sistema, todos os atores da escola têm a anulação de sua liberdade por uma lógica da governamentalidade.

Porém, mesmo com tantos dispositivos de inclusão para atender as demandas neoliberais, existem modos de existência que não se adaptam, são incapazes de atender às normas coletivas, o incorrigível (GROS, 2018, p. 27). São os corpos deficientes, as sexualidades não capturadas, os prisioneiros que se mantêm atrás das grades, os alunos turbulentos, os operários preguiçosos. “O indivíduo incorrigível é que que diante do qual os aparelhos disciplinares (a escola, a Igreja, a fábrica...) confessam sua impotência” (GROS, 2018, p. 28).

No que se refere a esta dissertação, os modos de vida deficientes são esses incorrigíveis que nem sempre se doam às diversas tentativas de normalização. Dentro da escola, seus corpos criam linhas de fugas para resistir às imposições que seu próprio ethos, marcado por um acidente, não aceita pelo discurso em circulação nem pelas práticas que procuram significá-lo com o termo “alunos de inclusão”, submetê-lo a diagnósticos e tecnologias adaptativas ao ensino, ao currículo, etc.

As transgressões à normalidade são encarnadas assim nesses corpos considerados deficientes. Contudo, por mais que a escola crie adaptações para incluir esses alunos no seu objetivo biopolítico, há resistência. As vidas deficientes precisam, desde sempre, conviver com sua própria diferença e criam modos singulares de existência. Por mais que se coloque uma série de punições a um corpo com Síndrome de Tourette, este vai permanecer com seus tiques motores ou sonoros; ou por mais que se tente produzir um ambiente perfeito a um aluno com Transtorno Opositivo Desafiador (TOD), vai ter crises em algum momento. Esses corpos aprendem, em uma relação consigo, a lidar com as suas diferenças que atravessam a sua subjetividade. Essa ética vista nesses modos de vida deveria ser explorada, ao contrário de serem submetidas as tentativas de repressão – muitas vezes inúteis. Uma parte de si, como em qualquer outro corpo, é ingovernável e, muitas vezes, é esse ingovernável, gerado acidentalmente, que faz com que, no trabalho ético consigo mesmo, essa existência se perceba como um ser singular, como um acontecimento, mais do que para si, que ocupa um lugar no mundo.

Ao invés de deslocar uma série de saberes e práticas sobre como governar descendentemente ou corrigir essas crianças para que elas se “incluam” no espaço escolar, a instituição deveria se ocupar de certo preparo para receber essas diversas subjetividades encarnadas pelos corpos deficientes, para perceber o trabalho ético de si, que empreendem e aprender com os acontecimentos que a relação com eles produz, vislumbrando aí, quem sabe, maior liberdade ou, melhor, a liberação de nossos aprisionamentos subjetivos e morais atuais.

É possível dizer que esse ponto de vista não se restringe aos alunos com deficiência, mas sim a todos os corpos que atravessam essa instituição. A escola, como dispositivo biopolítico, permanecerá falhando em relação aos alunos, sobretudo aos que trazem alguma deficiência, que atestam sua impotência mediante as práticas vividas dentro da instituição.

Por conseguinte, a liberdade postulada se refere à atuação ética do professor, na medida em que sua ação, pelo viés do trabalho de si, é convertida para uma nova visão pedagógica em que o educador tem o papel de se constituir como sujeito ético e que ocupa de si e, nesse movimento, fomenta esse cuidado no Outro. Como resultado, obteríamos uma escola que tem suas ações pedagógicas pautadas na humanização das práticas relacionais e desenvolvimento integral dos educandos.

Por isso, a preocupação ética é tão fundamental na atualidade, servindo como um contraponto tanto a moralização excessiva na escola quanto a sua subordinação a únicos modos de vida verdadeiros, marcados pela racionalidade econômica e produtora de formas de dominação, principalmente, dentro da sala de aula.

Vale a ressalva de que para Cuidar do Outro é necessário Cuidar de Si. Dessa maneira, o professor também precisa tomar consciência de sua condição de sujeição e romper com tais práticas. Refletir sobre suas atitudes, discursos, práticas e relacionamento pessoal, ou seja, o Cuidar de Si possibilita que Cuide do Outro, o que consiste fundamentalmente o trabalho pedagógico a começar por um processo de abertura de sua percepção a esse Outro e, especificamente, ao que acontece em seu entorno. Quem sabe, possamos encontrar outro paradigma de inclusão, que se apresente não a partir dos dispositivos de uma governamentalidade da população, vetorialmente descendente, mas emergente das lutas transversas dos povos que habitam o espaço escolar e que se organizam ascendentemente para se formarem população.

3. A AMIZADE COMO POSSIBILIDADE DE RESISTÊNCIA: A BIOPOLÍTICA

É instigante pensar no momento em que Foucault pensa em resistências, defende a invenção de uma nova ascese, uma nova ética, um novo modo de vida (GROSS, 2004, p. 660) a partir do Cuidado de si. O filósofo, ao se referir à questão homossexual, defende que se podem criar novas possibilidades de relações como formas de escapar da normalização da sexualidade, entre essas possibilidades estão as relações de amizade (FOUCAULT, 2006). Em outras palavras, busca-se por meio das relações de amizade partilhar novos modos de vida não institucionalizados, culminando em novas asceses. A amizade, então, surge como uma forma de luta transversa aos processos de individualização estatal e homogeneização da população, advindo como um campo de resistência. (PAGNI, 2016, p. 366)

Para compreender a amizade como um modo de resistência, é necessário a contextualização da biopolítica e a sua vinculação ao trabalho ético de si e do Outro. Traçaremos o caminho de Foucault ao retornar aos gregos, e trazer a noção de *philia* e Eros para Platão e Aristóteles, bem como suas influências na pólis grega. Em um terceiro momento, percorrendo o caminho conceitual de Foucault, investigaremos as relações homossexuais como forma de resistência a normalização, na medida em que criam novos modos de vida. Também, é explorada a relação sadomasoquista e a dessexualização do prazer, inventando novas formas de obter prazer em uma relação. Por fim, situamos a amizade na instituição escolar, demonstrando como os vínculos entre vidas consideradas deficientes e normais se tornam potentes contra os dispositivos de poder dentro da instituição escolar.

Utilizando o conceito foucaultiano de amizade como forma de intersubjetivação coletiva, propomos evidenciar, na instituição escolar e em suas relações, um novo modo de enxergar a diferença, compreendendo e aceitando o outro em sua singularidade. Nesse momento, a amizade será tomada como forma de resistência e o quadro relacional da figura do “deficiente” dentro da instituição escolar será problematizado.

3.1 A dimensão erótica da *philia* pedagógica

A amizade era limitada até a década de 1970, sendo considerada como um fenômeno da vida privada, nas instituições, ou ainda, na perspectiva da *philia* grega, ressaltando os sentimentos de fraternidade, igualdade e reciprocidade. A problemática da amizade alcança relevância teórica a partir de autores como Nietzsche, Hannah Arendt, Derrida, Blanchot e

Foucault, considerando a amizade como uma relação em que a alteridade se torna evidente, possibilitando manifestações singulares entre amigos. (FERNANDES, 2006, p. 9)

Para reconstituir o campo no qual se consolidaram os valores ligados a noção de amizade, na tradição ocidental, que até a pouco constituíram os valores máximos da nossa civilização, é necessário voltar aos gregos. A ideia de *philia* para os gregos não pode ser dissociada da ética e da política, portanto, do campo dos direitos e responsabilidades.

A palavra *ethos*, de onde procede à ética, é comumente traduzida por hábito, porém sua primeira aparição na cultura ocidental foi na narrativa “Odisseia”, de Homero. *Ethos* tem um sentido de morada, por extensão, morada do homem. Na “ilíada” (1999), Homero diz que um corcel indomado quando está acorrentado se esforça pela liberdade e ao consegui-la, desata numa velocidade a galope, até chegar ao seu *ethos*, sua morada, o espaço em que lhe confere identidade. O *ethos* que o homem grego procura pauta-se na moderação, justiça e aproximação da perfeição. O conceito de ética, seguindo Michel Foucault, pode ser compreendida como a forma em que os sujeitos se relacionam consigo, constrói uma relação para si em que se dispõem o que deve ou não ser feito. (FOUCAULT, 1985)

O conceito grego de *philia* aparece com Heródoto, no século V a.c. Os termos *phílos*, *philein* e *philotès* são vistos nos poemas homéricos, porém somente *phílos* tem um sentido afetivo, sem marca de posse, em que Homero utiliza frequentemente, de forma afetuosa, ao falar sobre seus membros da família (ORTEGA, 2002, p. 17). Durante a Grécia Homérica, a amizade não era definida de modo claro, pois essas relações existiam somente no convívio familiar, restringindo a escolha dos amigos a partir da ausência de liberdade.

Durante a transição para a época clássica, com a alteração social dos clãs e aldeias para a polis urbana, propiciou uma heterogeneidade étnica, mobilidade social, ampliação do espaço e, conseqüentemente, a criação de novas formas de vínculos sociais. Com isso, as relações de parentesco não fundamentam mais a sociedade, oportunizando a amizade relacionada à descoberta da liberdade nas relações pessoais. Nessa mudança histórico-social grega, “a *philia*” se dissocia das estruturas de parentesco, transformando-se em uma instituição independente e, com as diferenciações ulteriores das estruturas sociais, as relações interpessoais se separam das relações institucionalizadas”. (ORTEGA, 2002, p. 19)

Segundo Foucault, as relações de amizade na cultura grega, anterior ao cristianismo, tinham uma função considerável, apesar de estar em um enquadramento institucional flexível, com um sistema de obrigações, tarefas, deveres. (FOUCAULT, 2006, p. 121)

Na filosofia grega, as principais noções de *philia* foram apresentadas por Platão e Aristóteles. Platão, apresenta a *philia* em uma concepção ontológica, ocupado em definir a natureza da amizade, aproximando-a com *eros*. Já Aristóteles, trata a *philia* em suas diferentes formas e relações sociopolíticas.

Na perspectiva platônica, há relação entre Eros (amor) e a *philia* (amizade), em que o primeiro consiste em uma atividade da alma justa, enquanto que na *segunda* verifica-se a condição dessa possibilidade (FERNANDES, 2006, p. 18). Por isso, antes de se observar a teoria platônica sobre amizade, é necessário compreender a erótica grega.

Na pólis grega, a separação precisa entre homens e mulheres, a ausência de fortes vínculos matrimônios e a reclusão das mulheres à esfera doméstica, originou a normalização da paixão e o afeto entre homens, denominada como o “amor aos rapazes” (*paidikon eros*) (ORTEGA, 2002, p. 25). Porém, uma nova dificuldade surge em relação ao *paidikon eros*, derivado do isomorfismo nas relações sexuais. Os rapazes (*erómeno*) agiam passivamente, como objeto de satisfação do prazer do homem mais velho (*erastes*), igualando-se a posição das mulheres, sendo impedida a sua condição de cidadão da pólis (FERNANDES, 2006, p. 19). Em “O Banquete”, Platão justifica que os homens se atraem pelos mais jovens por uma questão de coragem e virilidade, afinal os homens são os únicos a entrar na política e a masculinidade leva-os a se apegarem ao que se assemelha a eles. (PLATÃO, 2009, p. 67)

As relações matrimônios envolvem diversos dispositivos institucionais que definem como deve ser essa união, não sendo interessante para os homens cuidar do casamento e da prole e só permanecendo nesta relação por causa da lei (PLATÃO, 2009, p. 67). Contudo, nas relações entre rapazes, existe a liberdade para criar as normativas que são utilizadas somente naquele vínculo.

A diferença é outra: a moral matrimonial, e mais precisamente a ética sexual do homem casado, não exige, para se constituir e definir suas regras, a existência de uma relação do tipo do Eros (mesmo se é muito possível que esse vínculo exista entre os esposos). Em troca, quando se trata de definir o que deve ser, para atingir a mais bela e a mais perfeita forma, a relação de um homem com um rapaz, e quando se trata de determinar qual uso, no interior de sua relação, eles podem fazer de seus prazeres, então a referência ao Eros torna-se necessária: a problematização de sua relação diz respeito a uma “Erótica”. É por que entre dois cônjuges, o status ligado ao estado de casamento, a gestão do *oikos*, a manutenção da descendência pode fundamentar os princípios de conduta, definir suas regras e fixar as formas da temperança exigida. Em compensação, entre um homem e um rapaz, que estão em posição de independência recíproca, e entre os quais não existe construção institucional, mas um jogo aberto (com preferências, escolha, liberdade em movimento, desfecho incerto), o princípio de regulação das

condutas deve ser buscado na própria relação, na natureza do movimento que os leva um para o outro, e da afeição que os liga reciprocamente. (FOUCAULT, 1985b, p. 179)

Quando se refere ao Eros, Platão cita que os homens encontram “sua metade que lhe faltava, experimenta emoções extraordinárias, causadas pela amizade (φιλία), pela intimidade, por Eros” (PLATÃO, 2009, p. 67). Com isso, é possível identificar em Platão o deslocamento da *philia* à uma forma de Eros sublimado. (ORTEGA, 2002, p. 28)

Enquanto Platão dedica-se ao estudo do Eros, sobretudo em “Lísis”, o “Banquete” e o “Fedro”, Aristóteles valoriza a *philia*, principalmente na obra “Ética a Nicômaco”, evidenciando-a como “extremamente necessária a vida” (2004, p. 172). Aristóteles eleva a amizade à qualidade de virtude e nobreza.

Ninguém escolheria viver sem amigos, ainda que dispusesse de todos os outros bens, e até mesmo pensamos que os ricos, os que ocupam altos cargos, e os que detêm o poder são os que mais precisam de amigos; de fato, de que serviria tanta prosperidade sem a oportunidade de fazer o bem, se este se manifesta sobretudo e em sua mais louvável forma em relação aos amigos. (ARISTÓTELES, 2004, p. 172)

Ao considerar a amizade como virtude, Aristóteles estreita as relações entre a amizade e a questão da busca pela vida boa (eudaimonia). Os amigos tornam-se o "outro eu", pois são objetos da ação virtuosa e fundamentam a relação entre *philia*, virtude e felicidade (FERNANDES, 2006, p. 22). Dessa forma, só é possível se ocupar de si na convivência com o Outro, que não seja apenas um pertencer ao mesmo lugar, mas sim um compartilhar a existência, tornando a amizade uma prática da vida partilhada.

Aristóteles faz a separação entre Eros e *Philia*. Eros representa os desejos, consistindo na faculdade mais baixa da alma, e que deve ser dominada pelas faculdades superiores para preservar o controle da alma. Na filosofia platônica, o Eros sublimado guiava à *philia*, havendo um mau uso de Eros que corresponde ao sexual, "o qual ama mais o corpo do que a alma" (ORTEGA, 2002, p. 37-38). Com isso, a amizade é situada no âmbito da racionalidade, incluindo o caráter político e civil.

A *philia* que busca satisfazer algum prazer ou criar vantagens pessoais não é vista como modelo favorito, pois Aristóteles vincula o ideal da *philia* à vida na *pólis*, destacando, desse modo, sua função social, política e ética. A *philia* é o laço social da convivência na *pólis* e, enquanto tal, marcada pela confiança entre os membros da *pólis*. Não se trata, portanto, de uma relação apenas accidental; ao contrário, ela tem seu fundamento na continuidade da

relação entre iguais. Nessa encontra-se "in nuce" a ideia do reconhecimento mútuo entre pessoas, cuja vida na *pólis* exige que elas respeitem também seu ser diferente. Nisso consiste a função ética da *philia*, e, somente graças a ela, a comunidade política consegue garantir sua estabilidade. (FLICKINGER, 2018, p. 15)

Em “Ética a Nicômaco” (2004), Aristóteles salienta a importância das relações de amizade entre as pessoas para formar um cidadão ético e participativo na *pólis*. A *philia* é um laço afetivo pelo qual a polis se reúne, onde todos se extrovertem em um espaço comum e a palavra circula constituindo direitos e formando a cidadania. Desse modo, para a concepção grega, *philia* esta intrínseca a política. Por isso, não existe na Grécia a ideia de indivíduo, mas sim de cidadão, expandindo-se nos espaços públicos, trazendo, por meio do diálogo, as discussões políticas da *pólis*.

Aristóteles fragmenta a amizade em três formas, movidas pelo interesse, pelo prazer e pela busca da amizade perfeita.

Portanto, há três espécies de amizade, em número igual às coisas que merecem ser amadas, uma vez que uma afeição mútua, conhecida pelas duas partes, pode se basear em cada uma das três qualidades, e os que amam desejam bem um ao outro com referência à qualidade que fundamenta sua amizade [...]. Aqueles que fundamentam sua amizade no interesse, amando aqueles por causa da utilidade, por causa de algum bem que recebem um do outro, mas não amam um ao outro por si mesmo. O mesmo se pode dizer a respeito dos que amam por causa do prazer; não por causa do caráter que o homem que os homens amam as pessoas espirituosas, mas porque as consideram agradáveis. [...]. A amizade perfeita é aquela que existe entre os homens que são bons e semelhantes na virtude, pois tais pessoas desejam o bem um ao outro de modo idêntico, e são bons em si mesmo. (ARISTÓTELES, 2004, p. 176-178)

Essa noção de amizade entre semelhantes propostas, por Aristóteles, como a amizade perfeita é desconstruída em Nietzsche (2005) ao compreender a amizade enquanto “terreno inseguro” por atravessar espaços hostis, pois o amigo não se configura naquele que detém nossa fiel devoção, mas sim naquele que nos desafia a reconhecer nossas diferenças e mudar nossos modos de vida, a partir do convívio e dentro da relação de amizade. Assim, a amizade para Nietzsche rompe com o pensamento essencialista aristotélico e entende a amizade como uma ascese que implica a transformação de si.

Foucault (2010) cita que também havia formas de amizade mais institucionalizadas, como é o caso dos romanos. A amizade na sociedade romana era fundamentada em uma hierarquia de pessoas que se relacionavam a partir de um conjunto de serviços e obrigações. A

rede social em Roma era delimitada pela proximidade entre as pessoas e, se quisessem progredir a outros espaços, era necessário uma série de rituais.

Nas relações de amizade entre os estoicos a confiança era fundamental para a relação. Antes de ser amigos, os estoicos julgavam e depois dessa relação, confiavam. Na concepção epicurista, a amizade era baseada na utilidade e no desejo (FOUCAULT, 2010, p. 174-175). Desse modo, a amizade começa pela utilidade e se mantém pelo desejo. Ainda assim, existirá a utilidade, mas no sentido de saber que sempre terei um amigo para me ajudar (FOUCAULT, 2010, p. 175).

Retornando à Sócrates, o amor também não é construído entre iguais. Ao explicar a origem de Eros, Sócrates apresenta a genealogia dicotômica, sendo filho da Penúria e do Caminho e trazendo em seu ser a natureza rude e seca da mãe; e corajosa, decidida e enérgica do pai. Eros é “um ente situado no meio” (PLATÃO, 2009, p. 91), não sendo nem o belo e nem o mau.

Não sendo de natureza mortal nem imortal, floresce, vive próspero, morre e revive num mesmo dia, graças à natureza do pai. Escapa-lhe, entretanto, sem demora, o que alcança, de sorte que Eros jamais empobrece nem enriquece. Ocupa o lugar situado entre o saber e a ignorância (PLATÃO, 2009, p. 95).

Eros, então, ao contrário da *philia*, na concepção aristotélica, em que existe o amor entre iguais, é a representação da união entre desiguais. “Sendo filho de um pai sábio e inventivo e de uma mãe não sábia e limitada, a origem determinou essa situação”. (PLATÃO, 2009, p. 95)

Na reflexão tardia de Foucault, emerge a analítica em função da erótica, ou seja, uma arte refletida do amor (FREITAS, 2018, p. 118). Ao recuar à Antiguidade, Foucault evidencia uma Paideia fundada no limiar da erótica. A questão do Cuidado de Si emerge “na relação entre os jovens e seu mestre, ou entre eles e seu amante, ou entre eles, seu mestre e amante”. (FOUCAULT, 2010, p. 49 apud FREITAS, 2018, p. 119)

Na última parte de “O Banquete”, Sócrates evidencia esse desvio da relação com os mais jovens para uma relação entre as almas masculinas, bem próximas ao que demonstra a *philia* grega, subtraindo a intensidade física do prazer ou o desejo mais apetitivo, para gerar uma erótica apaziguada, ou, se preferir, pedagógica. Como resultado, a filosofia desinvestiu a ligação entre Eros e Paideia, tornando obsoleta a problematização da pederastia e integrando os *aphrodisia* na experiência de uma amizade depurada de qualquer prazer físico (FREITAS, 2018, p. 124). Tal *aphrodisia* refere-se aos “atos determinados pela natureza, associados por

ela a um prazer intenso, e aos quais ela conduz através de uma força sempre suscetível de excesso e de revolta”. (FOUCAULT, 1998, p. 85)

Em “Hermenêutica do Sujeito” (2010), Foucault sustenta a tese de que os sujeitos só conseguem alcançar uma transformação existencial a partir do amor. Partindo desse pressuposto, as práticas de si, elaboradas pelos sujeitos da ação pedagógica, advêm da dimensão erótica. É a erótica que impulsiona os sujeitos a experimentar outras formas de existência e criar novos modos de vida. Assim, “o sujeito é devir enquanto ama, e porque ama, ele exercita o seu potencial criador e se constitui enquanto sujeito ético.” (ALVES; FREITAS, 2012, p. 2)

Ao tratar a filosofia como espiritualidade, no sentido de modificação da existência, Foucault demonstra que a conversão do sujeito só é possível pelo movimento do Eros e, concomitantemente, o sujeito precisa fazer um trabalho de si para consigo, que é a ascese. Segundo Foucault (2010, p. 16), “*Eros e áskesis* são, creio, as duas grandes formas com que, na espiritualidade ocidental, concebemos as modalidades segundo as quais o sujeito deve ser transformado para, finalmente, tornar-se sujeito capaz de verdade”. Nessa relação, Eros é semelhante a um combustível que inquieta os sujeitos a cuidarem de si.

Foucault aponta a necessidade do cuidado de si, construído em uma relação com o mestre, sendo diferenciado do médico ou do pai de família, ou mesmo com o professor que cuida de ensinar aptidões e capacidades, devido ao amor que sente pelos outros.

Creio que temos aí (aquilo que, parece-me, devemos reter) o que define a posição do mestre na *epiméleia heautoû* (o cuidado de si). Pois o cuidado de si é, com efeito, algo que, como veremos, tem sempre a necessidade de passar pela relação com um outro que é o mestre. [...] Diferentemente do médico ou do pai de família, ele não cuida do corpo nem dos bens. Diferente do professor, ele não cuida de ensinar aptidões e capacidades a quem ele guia, não procura ensiná-lo a falar nem a prevalecer sobre os outros, etc. *O mestre é aquele que cuida do cuidado que o sujeito tem de si mesmo e que, no amor que tem pelo seu discípulo, encontra a possibilidade de cuidar do cuidado que o discípulo tem de si próprio.* (FOUCAULT, 2010, p. 55, grifo nosso)

Esse outro, chamado de mestre, tem um papel central na educação de si na medida em que atenta no cuidado de si e do outro. Nasce daí uma relação em comum, mediada por esse outro que nem é de um, nem de outro.

Para Sócrates, o mestre é como um filósofo que não se apresenta como um sábio, mas sim como quem nada sabe e partilha o desejo de saber com o discípulo, possibilitando, assim, a *philia* pedagógica que advém dessa erótica filosófica (PAGNI, 2018, p. 157). Devido a essa

relação entre os cidadãos e seus mestres, dá-se a conversão da arte erótica em ética da amizade.

No caso socrático, essa partilha do desejo à sabedoria e de um saber de quem não sabe passaria a canalizar essa intensidade erótica, enquanto que o diálogo instado na relação pedagógica, pouco a pouco, propiciaria uma necessidade de ampliação da duração dessa partilha, da distribuição equitativa dos afetos e do estabelecimento de uma simetria entre almas, que exige a constante transformação de si, tanto do discípulo quanto do mestre. Assim, a dimensão erótica da *phília* pedagógica poderia ser considerada à luz dessas variações, necessárias à educação filosófica e ao cultivo da alma, com esses modos de concebê-la distintamente, seja para o alcance de um fim político de atender ao bem comum, seja para uma transformação ética de si, muitas vezes, contrapondo-se ao esperado pela *pólis*. (PAGNI, 2018, p. 158-159)

Na erótica elaborada na *epimeleia heautoû*, a verdade filosófica que se torna possível por meio do cuidado de si, situa-se externamente à dietética e a economia por se caracterizar em espaços onde há relações entre os sujeitos pautados em um estado de dominação por ter relações passivas e imobilizadas. Com a erótica, o encontro com a presença do outro produz a possibilidade de uma variação e de uma reversibilidade nas nossas relações com outrem. (FREITAS, 2018, p. 130)

A amizade, produzida desse encontro marcado pela erótica, é uma ética necessária para vida da polis, além de se apresentar como potência de vida em decorrência da sua intensidade da relação com o outro e consigo, sendo capaz de produzir um processo de diferenciação, singularização e transformação dos sujeitos que se relacionam. (PAGNI, 2018, p. 159-160)

Considerando a *philia* como um laço afetivo que constitui os elos da convivência, Foucault, ao tratar da amizade, encontra nos gregos uma possibilidade de reinvenção das formas de existência nas relações de amizade.

A amizade interpretada pela cultura greco-romana pode não ser configurada como um curto circuito das relações homossexuais, muito menos em tom econômico como numa relação matrimonial, mas situá-la na erótica abre um campo de práticas que promulgam a transformação dos modos de vida que se dispõem a partilhar esse vínculo de cuidado de si e de outro e, conseqüentemente, de recriação e inovação dos modos de existência. Necessária, sobretudo, nas instituições escolares que fomentam as relações de amizade institucionalizadas, proporcionando amizades intencionais para melhor desenvolver cada uma das eficiências dos alunos, na racionalidade neoliberal, definindo bem cada um de seus atores.

As relações de amizade dentro da instituição escolar, raramente, possuem caráter heterogêneo, subversivo, inovador, pois é minado pelas práticas pedagógicas. Apesar desse esvaziamento do amor nas vivências pedagógicas em detrimento da cultura tecnocientificista, ele é a pré-condição da aprendizagem (VANDENBERGHE, 2006, apud ALVES, FREITAS, 2012, p. 03). Uma saída para trazer Eros a pedagogia seria a produção de outra formação ética da amizade, fundamentada na atualização da estilística da existência. Assim, com a maior visibilidade dos modos de vida fruto das práticas de si, a instituição escolar pode vir a ser um lugar de transversalidade.

3.2 Amizade e Estética da Existência

A partir da publicação de “O Uso dos Prazeres” e “O Cuidado de Si”, em continuidade com a obra “Vontade de Saber”, um novo elemento surge na filosofia foucaultiana: o si mesmo (soi). Esse momento não se configura como um retorno à questão do sujeito, afinal essa temática sempre se constituiu como tese central dos estudos de Foucault, porém é nessa fase em que há

uma concepção de subjetividade sob a forma de uma relação consigo (*rapport à soi*) e não a da autoconsciência, mais de um sujeito-forma que um sujeito-substância, o qual, partindo dos gregos, corresponde a uma experiência do indivíduo e não do sujeito. (ORTEGA, 1999, p. 31)

A escolha de Foucault em não conceituar “sujeito”, “si mesmo” e “indivíduo”, pode resultar no desalinho da compreensão dos termos, pois Foucault cita que os gregos não viveram experiência do sujeito, apesar de analisa-los a partir da constituição de si como sujeito moral. É necessário ressaltar a negação do essencialismo do sujeito em favor de uma constituição autônoma a partir das práticas de si desse sujeito (ORTEGA, 1999, p. 32). Tratar da subjetividade ética permite conferir certa autonomia e uma perspectiva de resistência a um produto de sujeito do biopoder.

Até a década de 70, percebe-se um aprisionamento dos estudos foucaultianos às relações de poder, ocasionando um mutismo nas possibilidades de resistências e as subjetividades são pensadas somente dentro dessas relações. Contudo, na década seguinte, Foucault sobreleva um sujeito em que a resistência é imanente, pois em todas as relações de poder também existem formas de resistência, quando não existe essa possibilidade por falta da liberdade, a relação passa a ser estado de dominação.

Assim, Foucault envolve o terceiro eixo da genealogia, o si mesmo, posicionando a relação consigo como ponto de resistência às relações de poder. Essa alteração de perspectiva advém, sobretudo, da associação dos caminhos teóricos e pessoais que Foucault traçava. A ênfase na governamentalidade tratada nos Cursos do Collège de France, a partir de 1976, concatenando-se com sua passagem pelo Irã e Polônia em um contexto de conflitos políticos, motivou Foucault a pensar novas formas de subjetivação, a partir da sexualidade e ao consequente retorno à antiguidade.

Foucault busca a origem dos saberes na moral pastoral cristã e desenvolve o conceito de técnicas de si, em que “nenhuma habilidade técnica ou profissional pode ser adquirida sem exercício, nem se pode aprender a arte de viver, a *tecnê tou biou*, sem uma ascese que deve ser tomada como treinamento de si por si” (FOUCAULT, 1995, p. 272).

Percorrendo esse caminho, Foucault encontra as origens das técnicas de si na Antiguidade pagã. A partir da retomada de *epimeleia heatou*, encontrada no “Primeiro Alcibiades” de Platão, Foucault prolonga seu pensamento sobre governamentalidade, trazendo o conceito de Cuidado de si, sendo o “conjunto de experiências e das técnicas que o sujeito elabora e que o ajuda a transformar-se a si mesmo”. (REVEL, 2005, p. 33)

O solo da *epiméleia heautoû*, traduzido pelos latinos como cura sui e para o português como cuidado de si, diz respeito à atitude diferente consigo, com os outros e com o mundo; indica a conversão do olhar do exterior para o próprio interior como modo de exercer a vigilância contínua do que acontece nos pensamentos; sugere ações exercidas de si para consigo mediante as quais alguém tenta modificar-se; designa maneiras de ser, formas de reflexão e de práticas que conformam o núcleo da relação entre subjetividade e verdade. (CANDIOTTO, 2008, p. 91)

A arte do cuidado de si é entendida por Foucault como

as práticas racionais e voluntárias pelas quais os homens não apenas determinam para si mesmos regras de conduta, como também buscam transformar-se. Modificar-se em seu ser singular, e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e que corresponda a certos critérios de estilo. (FOUCAULT, 2006, p. 198-199)

De forma mais profunda, o *epimeleia heatou* condiz com um ideal ético, um conduzir sua vida como obra de arte. Portanto, em seus últimos trabalhos, Foucault não se refere ao sujeito epistêmico ou genealógico, mas de um sujeito ético, constituído das práticas de si. (ORTEGA, 1999, p. 45)

As técnicas de si e o Cuidado de si devem ser entendidas como um conjunto de tecnologias e experiências que existem no processo de autoconstituição do sujeito, por isso, indissociáveis. Não obstante, o cuidado de si também se relaciona com a arte da existência (*tekhne tou bíou*) à medida em que o sujeito passa a relacionar a questão em “como fazer para viver como se deve?” para “como fazer para que o eu se torne e permaneça aquilo que ele deva ser?”, colocando o si como objeto absoluto. (FOUCAULT, 2010b, p. 160-161)

Ortega examina a noção da constituição ético-ascética do sujeito, sendo uma forma de autorrelacionamento que advém de um cuidado do indivíduo consigo e geram formas de resistência ao poder subjetivantes (ORTEGA, 1999, p. 51). Fundando-se em Pierre Hadot, Ortega ressalta uma concepção de filosofia oposta à moderna, porém passível de atualizações, sendo a filosofia como exercício espiritual ou como forma e estilo de existência (ORTEGA, 1999, p. 52).

O exercício espiritual não é somente de natureza ética, mas sobretudo ontológica; por meio dele alcança-se uma transformação total da forma de pensar e de ser, a metamorfose do eu, a superação da própria individualidade e de seus limites. Por meio destes exercícios o eu transcende a subjetividade individual e escrava das paixões alcançando a perspectiva cósmica e universal da mãe natureza. (ORTEGA, 1999, p. 53)

Hadot também procura recuperar o conceito antigo de *áskesis*, identificando como o exercício espiritual (ORTEGA, 1999, p. 55). Foucault, similarmente, reabilita o conceito de ascese como o “trabalho de si para consigo, elaboração de si para consigo, transformação progressiva de si para consigo em que se é o próprio responsável por um longo labor que é o da ascese (*áskesis*)”. (FOUCAULT, 2010b, p. 16)

A intencionalidade de Foucault no estudo das diferentes práticas de si (asceses) é a possibilidade do indivíduo de estabelecer uma relação consigo e delinear diversos pontos de resistência às relações de poder subjetivantes. Desse modo, Foucault faz uma historicização do sujeito, evidenciando as pluralidades de formas de existências, fugindo das postulações de sujeitos universais. Por isso, não existe uma filosofia do sujeito ou uma forma para determinar como deve ser sua relação consigo, pois essa relação implica no escape da normatividade.

Dizer que o sujeito é uma forma, ou que existiu uma vontade de forma na antiguidade, permite centrar a atenção sobre as práticas de si. O sujeito-forma é um sujeito apontando para o processo de sua constituição, ou seja, um sujeito como atividade, em devir, o qual substitui seu status de sujeito pela ‘plenitude da relação consigo’. Um sujeito deste tipo exige uma atitude

experimental consigo e aponta para sua multiformidade histórica. (ORTEGA, 1999, p. 63)

Assim, a intenção de Foucault é o estudo da ascese que possibilita os sujeitos a estabelecerem uma relação consigo e delinear pontos de resistências contra o poder subjetivantes. Para isso, não se cria uma filosofia do sujeito, mas sim uma historicização do sujeito no qual não se postula sujeitos universais – o que implicaria na normatividade – e passa a evidenciar os diversos modos de existências.

Ascese é definida por Foucault como “o trabalho que se faz sobre si mesmo para transformar-se ou para fazer aparecer esse si que, felizmente, não se alcança jamais” (FOUCAULT, 1981, online), aspirando a uma determinada forma de existência que felizmente nunca irá ser atingida. Ortega (1999) explica que o uso do termo “felizmente” por Foucault serve para exprimir o sentido da noção foucaultiana de ascese, pois o ansiado fim não é alcançável, sendo o trabalho sobre si uma tarefa inacabável. Esse modo de existência com a finalidade inatingível corresponde ao *Übersmensch* nietzschiano, o qual não representa o ser de forma completa, mas sim uma atividade constante de recriação de si.

As práticas de si, denominadas também de artes de existência, apontam para uma estilização do comportamento que condiz na arte de dotar de beleza a própria existência. Existem quatro pontos de aplicação das práticas de si, sendo o fio condutor a história da sexualidade: a) relação com o próprio corpo (Dietética); b) relação com outro sexo (Economia); c) Relação com o próprio sexo (Erótica); d) relação com a verdade (ORTEGA, 1999, p. 68). Portanto, a elaboração de si só se torna possível por meio da ascese e de relações.

Na antiguidade clássica, só há o cuidado de si se houver a liberdade que se reflete como ética. De semelhante modo, a liberdade depende do cuidado de si, pois os indivíduos que não cuidam de si, tornam-se escravos de seus desejos. Para o cuidado de si – *epimeleia heutou* – é necessária a liberdade, em contraposição ao cuidado dos outros – *epimeleia ton allon* – em que um pastor nos guia e nos cuida, onde perdemos nossa liberdade (ORTEGA, 1999, p. 91). “Sua analítica do cuidado de si desdobrou uma dimensão da subjetividade supostamente capaz de resistir aos poderes normativos e regulamentadores, abrindo espaço para uma prática refletida da liberdade”. (FREITAS, 2018, p. 117)

Para o indivíduo se constituir como sujeito moral não parte da assimilação das regras sociais, trata-se antes de uma ação que objetiva individualizar as atitudes e dotá-las de beleza.

“Através da estilização dessa atitude, o indivíduo dota sua vida de uma forma digna de longa lembrança”. (ORTEGA, 1999, p. 75)

É um completo anacronismo trazer a experiência ética grega para a atualidade, visto que o contexto histórico é totalmente distinto. A experiência ética grega não se insere a nenhuma forma de organização institucional como a atual, muito menos na racionalidade econômica neoliberal. Contudo, a ideia de uma vida como obra de arte interessa Foucault que analisa a constituição do sujeito a partir da historicidade e concebe o cuidado de si como ponto de resistência ao poder político.

Fazer da vida uma obra de arte é um processo de subjetivação no qual estamos envolvidos com a permanente invenção de nós mesmos. E se a invenção é permanente, trata-se de reinvenção. Tal (re)invenção implica não nos aceitarmos como somos nem aceitarmos como é o mundo, não aceitarmos o mundo tal qual ele se apresenta de imediato para nós. Ao contrário, a invenção do eu, a invenção do si mesmo, a invenção do *soi-même* implica uma reelaboração permanente da nossa relação com o outro que está no mundo. É a partir dessa relação com o outro que podemos operar a reelaboração de nós mesmos. Será no cuidado que dispensarmos à nossa relação com esse outro – de modo a fazer dela uma relação de amizade – que poderemos nos tornar melhores e, com isso, tornar nossa vida mais bela (VEIGANETO, 2002, p. 2)

A amizade, então, é uma forma de relação considerável ao pensar em uma possível atualização da estética da existência analisada por Foucault ao retornar aos gregos. Mediante a cultura homossexual, ou melhor, “um estilo de vida gay”, Foucault enaltece o caráter subversivo da amizade como uma forma de subjetivação coletiva que gera um curto-circuito nas relações.

Como pontuado por Foucault, as relações de amizade são formas de vínculos com pouca relação de poder. As amizades que não se capturam pelas institucionalizações, criam regras próprias para seu jogo que somente os sujeitos da relação conseguem decifrá-las. Existe todo um trabalho que se realiza por amor, para aqueles que são amigos.

Esse trabalho, por sua vez, desdobra-se de acordo com certas fases e pela aplicação de algumas regras que são sancionadas pela relativa posição de uns para com os outros no círculo de amizade daquela cuja amizade é desejada. [...] Trata-se agora de uma estrutura social da amizade que gira em torno de um indivíduo mas com vários [outros] a rodeá-los e que tem seu lugar, lugar que muda conforme a elaboração, o labor realizado por cada qual. (FOUCAULT, 2010, p. 137-138)

Logo, nas relações de amizade, a dedicação doada entre os amigos, a escolha de com quem dividir os momentos, as regras que definem essa relação são únicas e valem somente

para aquele vínculo. A amizade é a relação que dobra, revoluciona, subjetiva coletivamente os indivíduos. É cuidado de si e cuidado de outrem, em uma relação livre.

3.3. A amizade nas relações homossexuais

Dentre os escritos de Foucault que se referem à amizade, existe uma entrevista concedida a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux, publicada no jornal *Gai Pied*, em abril de 1981, intitulada *L'amitié comme mode de vie*. A *Gai Pied* foi a primeira revista francesa dirigida ao público “gay”, distribuída em bancas de jornais e o próprio Foucault ajudou a fundá-la. Nessa entrevista, Foucault demonstra como a amizade é intrínseca à questão da homossexualidade entendida como modo de vida. É esta relação existente entre as duas que faz com que a homossexualidade seja vista de forma perturbadora pela sociedade, pois o que a incomoda não é o ato sexual em si, mas as possíveis relações de afeto que esse modo de vida podem apresentar: fidelidade, respeito, companheirismo, carinho. A amizade vivida nesta forma de sexualidade é responsável pela invenção de uma multiplicidade de relações.

Esta noção de modo de vida me parece importante. Não seria preciso introduzir uma diversificação outra que não aquela devida às classes sociais, diferenças de profissão, de níveis culturais, uma diversificação que seria também uma forma de relação e que seria “o modo de vida”? Um modo de vida pode ser partilhado por indivíduos de idade, estatuto e atividade sociais diferentes. Pode dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas e me parece que um modo de vida pode dar lugar a uma cultura e a uma ética. Ser gay é, creio, não se identificar os traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual, mas buscar definir e desenvolver um modo de vida. (FOUCAULT, 1981, online)

Por isso, Foucault salienta as relações que podem ser estabelecidas, inventadas, multiplicadas, moduladas através da homossexualidade (FOUCAULT, 1981, online). Essa nova perspectiva difere do senso comum que apresenta a homossexualidade como prazer imediato, resumidamente ao desejo sexual e isto anula o que pode nesse encontro vir a inquietar no afeto, carinho, amizade, fidelidade, coleguismo, companheirismo. A sociedade não cede espaço a todos esses fatores por temer que se formem alianças, que se tracem linhas de força imprevistas.

Imaginar um ato sexual que não esteja conforme a lei ou a natureza, não é isso que inquieta as pessoas. Mas que indivíduos comecem a se amar, e aí está o problema. A instituição é sacudida, intensidades afetivas a atravessam,

ao mesmo tempo, a dominam e perturbam. Olhe o exército: ali o amor entre homens é, incessantemente convocado e honrado. Os códigos institucionais não podem validar estas relações das intensidades múltiplas, das cores variáveis, dos movimentos imperceptíveis, das formas que se modificam. Estas relações instauram um curto-circuito e introduzem o amor onde deveria haver a lei, a regra ou o hábito. (FOUCAULT, 1981, online)

Em outra entrevista, “O Triunfo social do Prazer”, Foucault esclarece que existe um sentido amplo da cultura gay, “que inventa modalidades de relações, modos de vida, tipos de valores, formas de trocas entre indivíduos que sejam realmente novas, que não sejam homogêneas nem se sobreponham às formas culturais gerais”. (FOUCAULT, 2006, p. 122)

Isso posto, a homossexualidade escapa da normalidade das relações gerais, propondo um novo “direito de relação” que enriquecem as vidas e modificam os modos de vínculos entre as pessoas.

Na realidade da homossexualidade, na época de Foucault, a ausência de uma normativa na relação gay permite um campo aberto para possibilidades relacionais ainda inexistentes e, consecutivamente, não institucionalizadas. Então, os homossexuais “inventam de A à Z uma relação ainda sem forma que é a amizade: isto é, a soma de todas as coisas por meio das quais um e outro podem se dar prazer”. (FOUCAULT, 1981, online)

Em outras palavras: o que se busca, por meio dessas práticas – que não se reduzem ao ato sexual – é partilhar um modo de vida, em vistas a poder “dar lugar a relações intensas que não se parecem com nenhuma daquelas que são institucionalizadas”, mas que constituem uma cultura e uma ética. [...] “ser gay” não se refere a identificação a determinados “traços psicológicos e às máscaras visíveis do homossexual”, mas a um modo de existência, em uma ética que implica em interpelações entre classes, idades e nações, que afirmam a diferença, sem diluir a distinções com a heterossexualidade, por isso, a importância histórica nos movimentos de liberação sexual dos anos 1960, particularmente, nos deslocamentos que promoveu no âmbito da normalização da sexualidade e da moralidade instituída. (PAGNI, 2015, p. 365)

Foucault refere-se à questão homossexual para defender que se podem criar novas possibilidades de relações como formas de escapar da normalização da sexualidade, entre essas possibilidades estão as relações de amizade (FOUCAULT, 2006). Em outras palavras, busca-se, por meio das relações de amizade, partilhar novos modos de vida não institucionalizados culminando em novas asceses. (PAGNI, 2015, p. 366)

A questão que Foucault quer abordar a partir daí é a da necessidade de se criar uma nova vida cultural frente ao empobrecimento de nosso tecido

relacional e afetivo; de se desenvolver produções culturais que tenham por objetivo principal o prazer. De produzir uma cultura de amizades a partir de um devir minoritário gay, a qual possibilite, mesmo parcialmente, que suas relações sejam transpostas aos heterossexuais, como a qualquer outra categoria. (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 49)

Na problemática da amizade, Foucault situa o sadomasoquismo como um exemplo de encontro permeado de relações de poder, mas que não se tornam estados de dominação (ORTEGA, 1999, p. 150). O sadomasoquismo é compreendido por Foucault como uma possibilidade de dessexualização do prazer, ou seja, uma nova forma de se obter o prazer que não se limite ao sexo, mas crie uma erótica não normatizada, multiplicando as situações que promovem o prazer e diferentes partes do corpo para obtê-lo. Desse modo, há uma abordagem do prazer da relação sexual que escapa do âmbito normativo da sexualidade. É importante assinalar que o prazer é o suporte da consciência do sujeito.

Existe nas relações masoquistas uma erotização do poder, em que tais relações demonstram sua fluidez, como Foucault acentua “há papeis, é claro, mas qualquer um sabe que esses papéis podem ser invertidos. Às vezes, quando o jogo começa, um é o mestre e, no fim, este que é escravo pode tornar-se mestre” (1982, p. 5). Mesmo que os papéis se mostrem definidos, durante o jogo as regras podem ser transgredidas, em uma encenação de estruturas de poder que objetiva o prazer.

É importante assinalar que nessa relação entre amizade e prazer, Foucault encontra o sado-masoquismo como uma prática extremamente interessante e produtiva. Devido à rapidez e facilidade com que os homossexuais alcançam a consumação sexual, bem como à maior liberdade da qual dispõem, nesse campo, para a experimentação, surge o sado masoquismo como uma linha de fuga ao caminho do tédio e da tristeza, trazendo consigo um intenso fator multiplicador de possibilidades de prazer. (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 49)

A temática do sadomasoquismo se relaciona com a amizade de forma metafórica, em que ambas são um jogo em que as regras são estabelecidas pelos parceiros e tornam-se válidas apenas para aquela relação (ORTEGA, 1999, p. 150). Nesse contexto, a amizade se apresenta como a criação de novas formas de relação e prazer entre os que se colocam como amigos.

Foucault acentua que os modos de vida homossexuais criam novas formas de existência que escapam da normalidade presente nas relações regulamentadas e aceitas socialmente. Esse espaço vazio que surge nas relações homossexuais pela falta de uma

institucionalização, possibilita o enriquecimento de tais relações e uma forma de resistência à vida governamentalizada.

O aspecto fundamental da referência de Foucault à amizade gay é a irrelevância entre os papéis de passivo ou ativo na relação, ou seja, quem exerce ou recebe o poder, demonstrando um estado de inoperância. Essa se torna a questão recuperada por Foucault, nas esgarçadas relações interpessoais, no presente e no tecido social, pois esse tipo de relação interpessoal foge da racionalidade econômica e do cálculo, trazendo uma imprevisibilidade a essa lógica que gera o curto-circuito na biopolítica. Possivelmente, na atualidade, as relações de amizade entre homossexuais podem estar capturadas, mas no contexto do Foucault, na década de 1980, essas relações apresentam seu caráter subversivo.

Junto com o povo que implica na sua fratura, essas rupturas retomadas dos antigos com a lógica presente, representa um campo problemático importante para as pesquisas e de luta imprescindível para a produção de outras subjetividades com a gestão de formas de vida comum que afrontam as relações sociais hegemônicas. Esta é a justificativa para Foucault ver, na relação homoerótica, essas relações interpessoais insurgentes, durante os anos 1980.

Foucault acentua que os modos de vida homossexuais criam novas formas de existência que escapam da normalidade presente nas relações regulamentadas e aceitas socialmente. Esse espaço vazio que surge nas relações homossexuais pela falta de uma institucionalização, possibilita o enriquecimento de tais relações e uma forma de resistência às tentativas de tornar integralmente a vida governamentalizada no âmbito da biopolítica neoliberal.

3.4 Amizade como resistência no espaço escolar

Como analisado no primeiro capítulo desse estudo, vivemos sob a racionalidade da biopolítica neoliberal. Desse modo, existe todo um empreendimento na vida da população que não se configura como uma boa ação do Estado que deseja a felicidade de seus cidadãos, mas de uma estratégia que se ocupa em dispor de saberes sobre os indivíduos em duas vias: quantitativo e globalizador; o primeiro, referente à população e o segundo, ao indivíduo. (FOUCAULT, 1995, p. 238)

Dispondo disso, Foucault sinaliza que essa forma de governo sempre busca a preservação e fortalecimento do seu poder, compelindo uma administração das relações, da qual decorre o empobrecimento dos vínculos entre as pessoas.

Vivemos em um mundo relacional consideravelmente empobrecido pelas instituições. A sociedade e as instituições que constituem sua ossatura limitaram a possibilidade de relações, porque um mundo relacional rico seria extremamente complicado de administrar. (FOUCAULT, 2006, p. 120)

Então, com o Estado Moderno e seus dispositivos de governo, surge um esvaziamento nas relações interpessoais, para que haja menos formas de relações e controle sobre as que já existem. Esse resultado é obtido por meio das instituições que provocam esse esvaziamento, a fim de limitar o número possível de relacionamentos, para manter o controle e o poder.

Nessa perspectiva, todos os indivíduos estariam submissos a tais imposições advindo dos regimes de saber e tornam-se sujeitos dos processos de subjetivação. Contudo, sempre é possível existir formas de resistência e enfrentamento do poder.

Veja que se não há resistência, não há relações de poder. Porque tudo seria simplesmente uma questão de obediência. A partir do momento que o indivíduo está em uma situação de não fazer o que quer, ele deve utilizar as relações de poder. A resistência vem em primeiro lugar, e ela permanece superior a todas as forças do processo, seu efeito obriga a mudarem as relações de poder. Eu penso que o termo “resistência” é a palavra mais importante, a palavra-chave dessa dinâmica. (FOUCAULT, 2004, p. 5)

Embora exista o impositivo do esvaziamento das relações, Foucault instrui para ir na contramão desse estado de submissão, devendo lutar contra esse empobrecimento do tecido relacional (FOUCAULT, 2006, p. 120). Para Foucault, o ponto de resistência ao poder político é a relação de si. (FOUCAULT, 2006, p. 306)

Os modos de subjetivação surgem como práticas de si, ou seja, como as pessoas ou grupos se constroem como sujeitos. Na sociedade atual, a subjetivação ocorre, sobretudo, nas instituições e moldam os sujeitos em uma governamentalidade que incorpora todos os âmbitos da vida. Contudo, na relação consigo há vontade de escapar as tais forças, regras e poderes que se impõe sobre a nossa subjetividade.

O trabalho ético de si advém da resistência do indivíduo ao disciplinamento, a determinados dispositivos de segurança que nesse contexto se tornam dispositivos de aprisionamento, uma vez que há exceções de pessoas que inventam sua vida e desenvolvem novas asceses. Nos últimos escritos do filósofo, encontramos o estudo das relações do ser consigo mesmo ou o meio dos quais o sujeito governa a si próprio. Por isso, o filósofo volta-se aos gregos para compreender a visão da liberdade e do cuidado de si que existia, para fundamentar sua ideia acerca da Ética.

Apesar de saber que é possível transgredir o estatuto imposto, a partir da relação consigo, como se empreende efetivamente nessas lutas para resistir? O primeiro ponto é a recusa desse tipo de individualidade que nos é imposta, seguida pela criação de novos modos de existência. (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 46)

Ao falar sobre a amizade, Foucault situa a questão homossexual, nesse contexto, como uma nova ética em um sentido político de resistência, como já salientamos nesse capítulo. De modo semelhante, a amizade que existe dentro das instituições escolares traz essa forma de relação que escaparia à normalização da subjetividade.

No entanto, partimos do pressuposto de que as amizades, principalmente na adolescência, assumem um papel similar ao das relações homossexuais no que diz respeito à resistência ao modelo homogeneizador da sociedade, apresentando uma forma criativa, menos previsível e menos “enquadrada” de se viver. (OLIOSI, 2012, p. 22)

Neste esvaziamento de experiências afetivas e de limitação do quadro das relações interpessoais, a amizade pode tornar-se uma alternativa ou, até mesmo, um antídoto contra o empobrecimento do tecido social, por conseguir escapar as normalizações impostas, se permitindo criar novos modos de vida.

Não que esses modos de vida sejam frutos de um pleno governo de si e autoconsciência, mas em sua ingovernamentalidade, indocilidade e rebelião inadvertida pode ser vislumbrado uma potência de existência, mobilizadora de um trabalho de si, tanto naqueles que sentem na própria pele essa diferença quanto naqueles a quem a sua deficiência perturba, afeta, fazendo com que nessa relação esse outrem se dobre, se desloque em um devir, denominado por Carvalho (2015) e Pagni (2017b), de deficiente.

Desse modo, “diante do empobrecimento das relações e da miséria amorosa contemporâneos, as relações de amizade como campo de experimentação para a criação de outro tipo de interpelações subjetivas e para a emergência de uma nova ética” (PAGNI, 2015, p. 365). Essa ética é capaz de resistir aos dispositivos e normalizações que geram o empobrecimento da vida e das relações interpessoais.

Segundo Foucault, vivemos em um mundo onde as instituições sociais têm contribuído para limitar o número possível de relacionamentos. A razão desta restrição reside no fato de que uma sociedade que permitisse o crescimento das relações possíveis seria mais difícil de administrar e de controlar. A luta homossexual deve (nisto consiste seu poder transgressivo ampliável a outros tipos de conflitos sociais: movimentos antirracistas, ou feministas etc.) aspirar à criação de um novo direito relacional, que permita

todo tipo possível de relações, em vez de impedi-las ou bloqueá-las. (...) A amizade representa uma possibilidade de constituir a comunidade e a sociedade no nível individual de um tipo de relação livre e não institucionalizada. O projeto foucaultiano de uma ética da amizade no contexto de uma possível atualização da estética da existência permite transcender o marco da autoelaboração individual para se colocar numa dimensão coletiva (ORTEGA, 1999, p. 171).

A amizade é o campo de relações em que nos constituímos. E traz consigo um emaranhado de mundos que não pertencem a um ou outro, fica no entre, no exterior, na relação (DELEUZE, 1953, p. 109). Por isso, a amizade como modo de vida que escape dos processos de controle.

Pode-se afirmar, aos nos referirmos a uma relação, que um terceiro indivíduo aparece. “Ele” tem vida própria, pois é exterior aos amigos dos quais provém, sendo que a amizade pode ser entendida como um novo “corpo” que se autopõe e que os amigos devem nutrir e manter. Esse terceiro é o corpo do “fora”, ele não está entre os próprios elementos interligados, é a própria relação. Isso quer dizer, para reforçarmos uma ideia anteriormente enunciada, que o essencial de uma amizade, seu destino, depende dessa exterioridade, pois não pertence nem a um nem a outro dos amigos. A amizade sempre está “entre”. (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 54)

Assim, a amizade não pertence a ninguém, é uma relação criada em que as regras valem somente para aquele jogo, ou seja, somente aqueles indivíduos se relacionam daquele modo. É uma relação inventada, suas regras são utilizadas unicamente no encontro entre as pessoas que partilham a relação de amigos. São formas de existências que não conseguem tornar-se regras universais para toda relação de amizade, tampouco seguem regras, mas sim criam as suas e se reinventam a partir da relação com o outro.

Nesse contexto, os vínculos de amizade partilhados entre os alunos também constituem uma forma de resistência aos dispositivos impostos dentro da instituição escolar, pois oferecem uma relação onde existem confiança e acolhimento, que escapa em uma rotina que tenta instituir o enquadramento da vida. Nesse sentido, toda a pressão sentida no contexto escolar pelos jovens devido ao biopoder é amenizada pela cumplicidade do amigo, que o aceita, ajuda e compartilha seus modos de vida e cria uma relação única que a instituição escolar tenta controlar, mas essa consegue resistir, particularmente, a lógica da racionalidade econômica que impera no neoliberalismo e no cálculo, passa a governar quase todas as relações do tecido social.

As relações de amizade possuem um domínio privado e também público. Quando se fala de amigos, remete-se a uma escolha emotiva, bem como a inserção dessas pessoas que se

decide relacionar em um determinado contexto sociocultural. Desse modo, “a amizade permite ser entendida como um caminho privilegiado de acesso para compreender a pessoa em sociedade”. (OLIOSI, 2012, p. 24)

No momento de formação do adolescente, as relações de amizade tornam-se uma forma de constituir e reafirmar sua identidade social. Esses vínculos costumam acontecer na instituição escolar, por ser um espaço de convívio mútuo entre pessoas da mesma faixa etária e que frequentam durante a maior parte dos dias. Por isso, a amizade na escola pode ser um indicativo da possibilidade de criação de linhas de fugas na instituição, que mais se faz presente na vida dos adolescentes, mas não somente nesses atores.

Ao analisar a obediência na atualidade, Gros (2018) menciona que ao pensar em resistência imaginam-se grandes feitos heroicos, mas que é tão eficaz quanto às formas de resistências menos visíveis, tais como boicotes, negligências, desleixos. Fundamentado em La Boiétie, Gros afirma que a “amizade é sempre de um para um; é certo que no final se acaba constituindo uma rede, mas esta nunca é abrangente e se opõe radicalmente à dissolução num todo fusional. A amizade é uma máquina de guerra contra as comunidades de obediência” (2018, p. 62). Desse modo, a amizade não nos homogeneiza, mas aceita a multiplicidade e, com isso, nos protege da tirania. (GROS, 2018, p. 63)

Entender a amizade nessa fase da vida propicia a compreensão de como os adolescentes lidam com as imposições do meio social, bem como sua relação com os outros. (OLIOSI, 2012, p. 25)

Vivenciar a amizade significa se impor de forma diferenciada diante da sociedade no sentido de contestar, mudar, exagerar, manifestar. Nesse sentido, percebemos que a escola possui regras que regem a vida do aluno, mas que muitas vezes não são coerentes com o ser adolescente. Nisso se inclui a vivência da amizade. (OLIOSI, 2012, p. 36)

Esse caráter – quase - subversivo da amizade é entendido por Foucault como uma relação social muito importante, desenvolvida na cultura greco-romana, que possuía como característica a “liberdade, de uma certa forma de escolha (limitada, claramente), que lhes permitia também viver relações afetivas muito intensas” (FOUCAULT, 2004, 272). Foi precisamente devido a intensidade de afetos presentes na relação de amizade que fez com que as instituições se preocupassem em extingui-la – ou pelo menos seu caráter sexual – dos meios sociais masculinos, como a escola e o exército (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 48). Com o aspecto insurgente da amizade, como Foucault, podemos indagar sobre a

possibilidade de se criar, a partir da amizade, novos modos de vida frente ao esvaziamento das relações.

Diferentemente ao sentido aristotélico da amizade, onde a semelhança une os amigos, nas relações de amizade atuais a diferença e os conflitos são necessários. Na divergência surge a diversidade de visões e ideias que são utilizados na infindável criação de si.

Os amigos vivem pelas suas diferenças. Não são espelhos para os outros, identidade coletiva ou ideal, fusão numa unidade superior. Os amigos livres são seus principais inimigos, não deixam as coisas sossegadas, como se houvesse um patamar acima a ser atingido onde residem o equilíbrio, a doçura e as delicadezas obrigatórias. (PASSETI, 2003, p. 12)

Por isso, o pressuposto da amizade é a afirmação de existências livres (PASSETI, 2003, p. 12). Nas vivências entre amigos não há interesse em desenvolver características comuns, mas sim a aceitação do outro com suas diferenças inquietantes (CARDOSO JR, NALDINHO, 2009, p. 51). A amizade para Foucault sempre estará permeada de conflitos, recriações, inovações e diferenças.

Diante de uma estrutura política tão centrada nas instituições normalizadoras, na racionalidade econômica e no individualismo do empreendedor de si, a amizade se apresenta como um curto circuito e instaura o amor, onde só deveria haver lei ou hábito. Assim, “tal curto-circuito se daria porque nessas relações emergiria uma nova ascese em cada um dos desenvolvidos, instigando-os a invenção de uma maneira de ser, ainda improvável” (PAGNI, 2015, p. 365). Nessas relações, a instituição é “sacudida, intensidades afetivas a atravessam, ao mesmo tempo, a dominam e perturbam”. (FOUCAULT, 1891, online). É como se um tecido social vivo, móvel do corpo social, se interseccionasse com o tecido estagnado, necrosado por vezes, das relações formais institucionalizadas pela escola, arrancando-a de sua imobilidade e dando visibilidade àqueles atores que a produzem, assim como aos modos de vida comum, popular, por assim dizer, que emergem dessa tensão vital, desse trabalho ético de si que se perfaz.

3.5. A amizade na instituição escolar entre deficientes e normotípicos.

As vidas consideradas deficientes se conduzem conforme suas necessidades, embora exista uma série de dispositivos que tentam enquadrar essas vidas e promovem uma possível normalidade. Os deficientes possuem essa condição na medida em que se espera uma

eficiência do seu corpo ou mente, ou seja, um acidente na trajetória formativa pode interromper ou diminuir uma funcionalidade e todos estamos sujeitos a enfrentar essas dificuldades, principalmente quando somos idosos.

Atualmente, a legislação prevê que os deficientes frequentem a escola regular e tenham suporte para atender suas necessidades. Ainda, promulga que seja respeitada suas especificidades. Contudo, na realidade, não é assim, sendo que a Escola tenta fazer com que o deficiente seja o exemplo de superação, na medida em que se enquadra no modelo neoliberal ou, então, é excluído e gera repulsa nos demais colegas.

Por isso, encaramos a amizade dentro do contexto escolar com crianças consideradas normais e anormais como uma forma de subversão a biopolítica. A amizade é uma forma de se relacionar que não obriga o outro a se enquadrar, mas aceita-o da forma que este prefere vivê-la.

A amizade seria o quadro relacional dessa constante recriação de si. Onde as sucessivas tentativas de defini-la, de forma a se contrapor aos sentidos literalizados com os quais nos familiarizamos. Assim a amizade é descrita como uma ‘forma de subjetivação coletiva’, e uma ‘forma de vida’ que permite a ‘criação de espaços intermediários capazes de fomentar tanto necessidades individuais quanto objetivos coletivos’. Ela é, continua Ortega, ‘um convite, um apelo à experimentação de novas formas de vida e de comunidade’. (COSTA, 1999, p. 11-12)

Assim como Foucault, pretendemos recuperar o poder subversivo da amizade, como uma forma de descolar o sujeito de suas atuais identidades (COSTA, 1999, p. 12). Ele se dedica a isso, pois a amizade é uma forma de relacionamento em que os estados de dominação seriam pouco tolerados e as relações de poder mais intercambiáveis. A amizade reflete o Cuidado de Si em uma relação que impera a convivência com os processos éticos de cada um, na medida em que cada um cuida de si, vivendo de acordo com sua ascese e, conseqüentemente, aceita e compartilha a vida com o outro, que vive segundo seu modo, sendo semelhante ou não entre si.

Dentro dessa perspectiva foucaultiana de amizade, para criar novas relações afetivas que destoam das práticas institucionalizadas, surge à figura do denominado deficiente. A presença dos modos de existências dita deficiente pode expressar-se como um ponto de resistência da vida governamentada. A relação de amizade dentro do cotidiano escolar entre as crianças consideradas com/sem deficiência pode trazer a experiência de um convívio que não busca a superação de seus modos de existência, mas uma nova ascese nas relações afetivas.

Dentro das vivências escolares, é possível evidenciar tais configurações de amizade situadas por Foucault. Esta amizade não é no sentido bucólico, perfeito, puro, como se estivesse em um filme infantil. Existem tensões, conflitos, assimetria que não desqualificam essa relação afetiva de seu caráter subversivo.

Em sua tese de doutorado, Alves (2020) observa dois alunos com necessidades educacionais especiais e defende que as relações de amizade presentes dentro da sala de aula fazem com que esses alunos sejam vistos, notados, tenham voz em um contexto onde são silenciados. Em diversos relatos, Alves cita o tratamento indiferente ou depreciativo por parte dos adultos (professores, monitores, funcionários da escola) para os alunos deficientes e os colegas de turma se importando em escutar esses alunos. Nos relatos, não existe um sentimento de uma caridade por parte dos alunos, muito pelo contrário, os alunos com deficiência são tratados como sujeitos com gostos, pensamentos, vontades, ao contrário dos professores, por exemplo, que escolhem e impõem todas as vivências para esses dois alunos, sem ao menos conversar com eles, como se fossem insignificantes.

Ainda, nesses relatos, se faz presente a relação com o cuidado de si entre as crianças. Alves (2020, p. 156) conta que um desses alunos com deficiência não estava conseguindo ler e um colega do lado foi o ajudar, mesmo assim ele ainda tinha dificuldades com a leitura e, este colega pediu para ele ler a partir das imagens. Nesse relato fica evidente o quanto a criança que está criando seus modos de vida compartilha com a outra que também está aprendendo a lidar consigo. Uma relação de partilha que é duramente reprimida no sistema de concorrência no qual vivemos, em que se pode ajudar o outro, mas não com as técnicas que desenvolvi para conseguir me superar.

[...] o aperfeiçoamento de si mesmo leva a uma relação de estímulo do outro e não de busca pela opressão do outro. À medida que nos conhecemos e aperfeiçoamos nossa ascensão, mais seguros estamos de nossa identidade e mais livremente podemos nos relacionar com os amigos e até mesmo ajudá-los em seu crescimento [...]. Numa relação em que o vínculo fundamental é o afetivo, e por isso não está presa ao peso institucional, cada um está livre para permanecer ou sair. Assim, se um dos amigos permanece, na medida em que cuida de si, pode ser estímulo para que o outro faça o mesmo consigo. (PELLIZZARO, 2015, p. 125)

Então, do mesmo modo que o estudo de Foucault aponta que as relações de amizade entre os homossexuais geram um curto-circuito nas relações, ao emergir uma nova ascensão em cada um dos desenvolvidos, as relações com o deficiente também podem proporcionar resultado análogo, em um contexto histórico e particular distintos. Afinal, em uma situação

cujo princípio é a eficiência, o imperativo moral, a autossuperação e o motor das interpelações sociais, o cálculo, a deficiência se apresentam como uma estética da existência, uma ética entendida como um modo de ser singular e uma forma de vida comum, cujo convívio com a diferença é vórtice de um interessante sentido político.

Para além de sempre enxergar o deficiente como alguém que tem algo a superar, esses modos de existências trazem consigo a experiência de conviver com eles e disseminar uma aprendizagem sobre seus próprios limites. Nessa perspectiva, consideramos esses indivíduos como modos de existências que resistem à vida governamentalizada em instituições como, por exemplo, a escola; e afrontam as tecnologias de biopoder presentes nesses lugares.

Uma relação permite criar novos modos de vida, inclusive formas de relações que não se esvaziam. A amizade é o campo de relações em que nos constituímos e traz consigo um emaranhado de mundos que não pertencem a um ou outro, fica no entre, no exterior, na relação. Nesse sentido, a amizade se apresenta como uma forma de resistência ao contexto contemporâneo.

A partir da amizade pode existir uma forma de inclusão que se auto-organiza sem que o poder seja previamente delegado na relação a um ou a outro, portanto, com riscos menores de dominação ou com possibilidades maiores de um jogo sem que as regras definam previamente o lugar a ser ocupado por cada jogador. Nesse sentido, os alunos considerados deficientes não são tratados como “café com leite”, insignificantes ou sem autonomia para pensar, falar, demonstrar sentimentos, se posicionar, etc.

As relações afetivas entre as crianças definidas como “deficientes” ou normotípicas, dentro de um contexto escolar, podem promover uma reflexão ética pra novas asceses, culminando na transformação de si e das formas de vidas. Tal ética advém como uma forma de resistência a governamentalidade, instituída nas vivências escolares.

Tornar visível as relações de amizade com a deficiência nesse contexto pode ser, estrategicamente, um modo de promover um “curto-circuito” na lógica empreendida por esta instituição e, senão tornar mais rico, ao menos propiciar um tecido social mais entretecido por redes que evitem modos de existências fascistas. Para tanto, parece-me importante que se permita que os chamados deficientes, e não somente eles, exponham suas diferenças éticas e suas formas de resistência à vida excessivamente controlada, ainda que transversalmente ao currículo, aos dispositivos disciplinares e aos métodos de ensino escolares. (PAGNI, 2019, p. 115)

A amizade defendida por Foucault, inspirada na antiguidade clássica e em sua experiência com a homossexualidade, não é a que se configura com frequência nas relações

contemporâneas. Na racionalidade neoliberal, as relações de amizade buscam uma utilidade e não mais o afeto. Assim, torna-se importante se associar com os iguais, com os que favoreçam na concepção de Capital Humano. Desde a Escola, já se delimita quem serão suas companhias através dos lugares que irá se sentar e das duplas ou grupos que são formados para atividades.

Ainda, as pessoas com deficiências – e as que não são assim classificadas – convivem com a solidão. Hoje, aprender a ser sozinho é o objetivo de todos e assunto principal dos best-sellers de autoajuda. A concorrência está em níveis tão profundos que abrangem nossas relações pessoais.

As relações de amizade passam pelo crivo da tecnologia, em grupos com conversas rasas. A cordialidade ganha espaço e as relações de amizade estão cada vez mais perdendo sua potência subversiva. Profissões como *personal friend*, um amigo de aluguel, já é uma realidade. Nessa tentativa biopolítica de captura da amizade, paga-se por um “amigo” para te acompanhar nas compras, em um filme, em uma conversa que seja pelo tempo determinado do valor pago. Inclusive, nas propagandas, coloca-se que é possível ter o “amigo perfeito”, sendo melhor do que nas relações não capitalizadas.

Por fim, a ética dos deficientes que visam a liberdade e o cuidado de si para criar novos modos de existência são capturados pelos discursos de superação. Tal ética reforça as demandas biopolíticas atuais, assumindo como paradigma a ascese atlética adotada performaticamente pelos deficientes em vários espaços, dos jogos paraolímpicos à escola.

Embora seja um desafio afirmar, no tempo presente, uma ética da amizade conforme proposta por Foucault, cuja finalidade seja o cuidado de si, por meio do cuidado do outro em uma intersubjetividade, ela ainda é uma possibilidade.

A princípio, a amizade nessa relação intersubjetiva com a deficiência, apresenta-se como assimétrica. Contudo, na construção dessa relação existe a experiência comum que produz a constituição de si na presença do outro, com seus diversos modos de existir dentro de uma relação destituída de poder. Pouco se dedica a evidenciar as relações de amizade, sobretudo com a deficiência que possibilita a experiência de um devir deficiente que todos vivemos e a prática de formar vidas singulares que escapam – mesmo que não plenamente – às normas, expectativas, regulamentações. É experimentar viver com a liberdade de se constituir e, conseqüentemente, ser capaz de acolher as demais diferenças, segundo a concepção ética foucaultiana de amizade.

A amizade, então, não se concebe como uma forma de inclusão para inserir no modelo identitário, para se fazer presente na racionalidade biopolítica. É a relação em que o

meu modo criativo de viver encontra outro(s) que também vive segundo seus modos e essa multiplicidade tem a potência de resistir.

Destarte, o convívio com o devir deficiente na escola gera um atrito com o diferente, mas que não deve ser hierarquizado como um modo melhor ou pior de existência. É nesse prisma que buscamos repensar a inclusão sob uma nova ótica, para além dos parâmetros neoliberais, mas sim por uma política de afetos. Segundo Ortega (1999, p. 26), “no amigo encontramos um triplo apoio: emocional, cognitivo e material, uma possibilidade de superação solidária dos riscos e proveito das oportunidades de nossa sociedade individualizada”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante esses anos dedicando-me às leituras de Foucault, fui conquistada pelas práticas de si, em que podemos nos transformar, ressignificar, transverter-se. A partir do resgate de uma experiência da minha adolescência, pude me transformar como professora. Essa pesquisa abriu um campo de experimentações que me levou a vivenciar diferentes deslocamentos, reflexões e reinvenções nas minhas relações pessoais e interpessoais. Compreender um universo que não é o meu, mas que experiencio no meu cotidiano, por meio da minha profissão, foi desafiador. Além disso, criticar a posição na qual eu ocupo, como professora, e refletir as minhas práticas em sala de aula, na relação com os alunos. Nesse processo, também me ressignifiquei como uma professora em formação que defende a resistência dentro de uma instituição que valoriza a disciplina.

A inclusão, no meu olhar, era a superação e enquadramento dessas vidas. A partir de conceitos como biopoder, biopolítica, neoliberalismo, governamentalidade, pude compreender que minha subjetividade foi bem enquadrada e, para conseguir chegar até aqui, muitas desconstruções foram necessárias. Portanto, essa pesquisa aliada com minha prática docente, direcionou-me a uma formação ética que resulta na minha transformação profissional e subjetiva.

Essa pesquisa surge de uma experiência da minha vida escolar em que convivi com um aluno com Transtorno do Espectro Autista e vi como a amizade pode ser transformadora. Esse aluno, durante alguns anos, era o estranho, diferente, excluído. Um dia, um professor com um olhar atento às potencialidades daquele aluno, percebeu seu talento e interesse pelo futebol. Ser goleiro era a única coisa que o motivava a tentar estabelecer conexões com os outros. Mas, essa experiência não permeia a história de superação desse aluno com TEA, longe disso. Essa história diz sobre como nós mudamos a partir da amizade estabelecida com os diferentes.

A partir do futebol, os meninos da turma começaram a conversar mais com ele, falavam das meninas, davam risadas, dividiam o lanche, final de semana era futebol a tarde toda no clube da escola. As meninas também conversavam, descobriram que a letra dele era linda, deram-lhe a função de fazer as capas nos trabalhos. O aluno continuou a ser quem ele sempre foi: respondia quando lhe convinha, fazia as atividades quando estava interessado e continuava com seu tênis *topper* que não mudava em hipótese alguma. Mas nós aprendemos

que também somos diferentes e abrimos mão de ser quem gostaríamos de ser – ou fazer – por causa da norma. Essa liberdade de convívio surgiu por causa da amizade.

Essa experiência sempre ficou guardada até eu entrar em contato com as leituras de Michel Foucault. Nem a graduação em História e tampouco a nova experiência como docente, conseguiram me encaminhar para reflexão de tantas inquietações, por isso, precisei me arriscar nos saberes da filosofia foucaultiana para tentar encontrar respostas ou caminhos para reflexão.

Em uma conversa com meu orientador, expus essas inquietações e tive seu apoio para desenvolver esses pensamentos na forma da pesquisa de mestrado. Por se tratar de um modo de vida que não é o meu, uma vez que consigo mascarar minhas deficiências e me normalizar o mais tranquilamente possível, demandei um bom tempo para conseguir compreender a situação desses modos de vida, na atual conjuntura. A amizade precisou ficar para depois, afinal não poderia problematizá-la sem antes mapear com profundidade a situação dos corpos ditos deficientes, no contexto do biopoder. Disso, a pesquisa me levou a refletir sobre as práticas de inclusão, para depois propor a amizade como uma possibilidade de incluir.

Esses modos de vida comportam outros signos e jogos de linguagem que não são aqueles com os quais estamos acostumados a lidar. Vivendo em estados de exceção em que as regras não são as mesmas que as nossas, vidas que são consideradas como não sendo merecedores de ser vividas. Esses modos de existências são todos os que vivem sob o estigma da inclusão, comumente denominados como minorias e, em nosso trabalho, está delimitado à população categorizada como deficiente.

A questão da deficiência permeia uma formação atravessada por um acidente que deforma o modo de ser dessas vidas involuntariamente (PAGNI, 2017, p. 258). É considerável ressaltar que os modos de vida denominados deficientes são capazes de criar seus próprios modos de existência para melhor habitarem eticamente na sociedade e precisam da condição ontológica da liberdade para continuar dessa forma. Esses corpos que desviam da normalidade impostos pelos preceitos neoliberais, ocupam-se de si e vivem conforme seu próprio governo e precisam ter autonomia para continuar vivendo eticamente.

Mesmo assim, os modos de existências considerados deficientes são vistos a partir de categorias que os prefiguram, imputando-lhe um valor moral em geral negativo ou como algo a ser corrigido e fundamentado em um regime de verdade, pautado no cientificismo que definem como tal forma de vida deve ser vivida.

Não é olhar para essas vidas desviantes querendo classificá-las, diagnosticá-las e tratá-las como modo de superação. Todos esses saberes desenvolvidos por áreas pedagógicas, médicas e psicológicas definem e classificam os deficientes, mas, em contrapartida, silenciam esses modos de vida tentando encaixá-los em padrões dentro da sua própria deficiência, modulando sua subjetividade. Não é de nosso interesse desqualificar o empenho das pesquisas, mas trazer outra perspectiva de olhar para o deficiente.

Não desconsidere os avanços das políticas públicas e dos dispositivos de segurança que existem, sobretudo na escola, como inclusão das pessoas com deficiência. A problemática permeia a necessidade de políticas e práticas que efetivem a liberdade de vida da qual essa população precisa para não ter uma vida precária.

Por isso, essa dissertação se vincula com a prática escolar para vivenciar e dar voz aos integrantes da experiência de alunos, professores, coordenadores e demais atores que convivem ordinariamente com a deficiência. E observar as relações de amizade entre eles e seus efeitos. Quando se trata da amizade, é necessário que se compreenda como produção de subjetividades, intersubjetividades, em uma construção do mundo a partir das relações.

As instituições limitam nossas relações afetivas, incluindo a amizade, por se tratar de um risco ao controle. Assim, o empobrecimento das relações no mundo contemporâneo advém da lógica individualistas e neoliberal que resulta no comportamento arruinador das relações afetivas.

O empresariamento de si racionaliza o custo-benefício e, assim também pensa suas relações de amizade, ponderando a geração de lucros e produtividade. Não há amigos, o outro é somente meu cliente ou meu concorrente.

Partimos da hipótese de que o modo de vida deficiente é um devir que provoca uma reflexão sobre nós mesmos e sobre o modo como podemos conviver com o outro. Para além da vida normalizada e regulada, esse contato e a reflexão que advém, estabelecem linhas de fuga aos dispositivos de governamentalidade.

Assim, a partir da amizade se enuncia uma ética. É nesse ponto que podemos romper com os paradigmas de normalidade. É um estranhamento de si que se desloca do seu lugar comum a sair de si. É um inflexionar de si mesmo e sair de si mesmo para se relacionar com outro.

A amizade, então, é a forma de relação em que existe a constante recriação de si. Por isso, a amizade é enunciada como uma forma de subjetivação coletiva, sendo um espaço livre em que se pode experimentar criações de vida em espaços individuais e coletivos.

Dessa pesquisa, inquietações são produzidas a partir do que foi apresentado na temática da amizade, no sentido de: como é possível potencializar as lutas apresentadas? Em que medida a amizade ainda não mantém seu caráter subversivo, longe da cordialidade? Na rotina em sala de aula, qual meu papel em relação a estas práticas sem promover a sua institucionalização? Qual sujeito fabricado nas teias de amizade surgiria?

A partir desse percurso, em que se torna cognoscível o espaço ocupado pelos deficientes no neoliberalismo, consigo pensar a amizade como o centro das discussões – e não somente uma possibilidade. Esse percurso teórico foi imprescindível para a continuidade da pesquisa e para tratar a amizade como uma possibilidade de resistência, afeto, inclusão. Para a sequência dessa pesquisa, a proposta é compreender a amizade a partir dos atores da escola: alunos e alunas com seus respectivos modos de vida, sejam considerados deficientes ou não. Assim, a proposta é possibilitar dar voz a esses agentes que tem tanto a nos ensinar dentro e fora da instituição escolar.

Assim, para pensar a amizade como uma via de acesso a novos modos de resistência, existem questões éticas, estéticas e políticas abertas nessa relação que a filosofia ainda se dedica com questões que permanecem em aberto (FREITAS, 2018, p. 113). Fiquei distante de esgotar o assunto, mas deixo em aberto um vasto campo de problematizações e reflexões a serem exploradas, a fim de que suscite novas inquietações e mais pesquisas nessa infindável construção da educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Francis Moraes de. Os anormais. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 360-367

ALVES, Fabíola Fernanda do Patrocínio. **Vida precária, alegria e solidão**: a coragem da verdade na experiência de si de crianças deficientes. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Minas Gerais, 2020.

ALVES, N. M. da. S.; FREITAS, Alexandre Simão de. A noção de Eros no pensamento tardio de Foucault: implicações educacionais. In: **IV Seminário Nacional De Filosofia Da Educação**, Santa Maria - RS. Seminário Nacional de Filosofia e Educação. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2012. v. 4. p. 1-10.

ARAÚJO, Inês Lacerda. Foucault e a Ética dos Atos de Liberdade. In: CANDIOTTO, César (Org.). **Ética: Abordagens e Perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 2011.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

AQUINO, Julio G. A Difusão do Pensamento de Michel Foucault na Educação Brasileira: um itinerário bibliográfico. **Revista Brasileira de Educação**. V.18, n. 53, p.301-324, jun.2013

BENITES, Flávio R. G. Práticas de Subjetivação/Objetivação em Michel Foucault. **DLCV** (UFPB), v. 4, p. 113-127, 2006.

BRASIL. **Plano Plurianual 2004-2007**. Brasília: Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos, 2003.

_____. **Plano nacional da educação – 2001**: governo FHC. In: Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CANDIOTTO, Cesar. Subjetividade e verdade no último Foucault. **Trans/Form/Ação**, (São Paulo), v.31(1), 2008, p. 87-103.

_____. A governamentalidade política no pensamento de Foucault. **Filosofia Unisinos**, 11(1):33-43, jan/abr 2010 .

CANGUILHEM, Georges. **O normal e o patológico**. 6 ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 2006.

CARDOSO JR, Hélio. R. Para que serve uma subjetividade? Foucault, tempo, corpo. **Psicologia-Reflexão e Crítica**. Porto Alegre/RS, v. 18, n.3, p. 343-349, 2005.

CARDOSO JR, Hélio R.; NALDINHO, Thiago C. A amizade para Foucault: resistências criativas face ao biopoder. **Fractal: Revista de Psicologia**. Universidade Federal Fluminense (UFF), Departamento de Psicologia, v. 21, n. 1, p. 43-56, 2009.

CARVALHO, Alexandre Fiori de. **História e Subjetividade no pensamento de Michel Foucault**. 2005. 242 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Programa de Pós-Graduação em Filosofia – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Por uma ontologia política da (d)eficiência no governo da infância. In: RESENDE, H (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. **Introdução a Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. A Passagem da Sociedade Disciplinar para a Sociedade de Controle permite entender as atuais mudanças da Instituição Escolar. **CULT- Revista Brasileira de Cultura – Dôssie: Pensar a Educação depois de Foucault**, v. ano 12, n.134, p.8-13, abr.2009.

COELHO, M. T. Á. D.; ALMEIDA FILHO, Naomar de. Normal-Patológico, Saúde-Doença: Revisitando Canguilhem. **Physis (UERJ. Impresso)**, Rio de Janeiro, v. 9, n.1, p. 13-36, 1999.

COSTA, Jurandir F. Prefácio a título de diálogo. In: ORTEGA, Francisco. **Amizade e Estética da Existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

DANELON, Márcio. A infância capturada: escola, governo e disciplina. In: RESENDE, H (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

DELEUZE, G. **Empirismo e Subjetividade**. Trad. Luiz B. L. Orlandi. 1953. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/DELEUZE_Empirismo_e_Subjetividade.pdf. Acesso em 15 dez 2019.

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

FERNANDES, Sandra Maria. **Foucault: a experiência da amizade**. Dissertação (Ciências Sociais) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2006, 116 f.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Philia, Filosofia e Educação**. In: DALBOSCO, Almir; MÜHL, Eldon Henrique. Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018.

FONSECA, Márcio Alves da. **Para pensar o público e o privado: Foucault e o tema das artes de governar**. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo. (Orgs.). Figuras de Foucault. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. **Michel Foucault e a Constituição do Sujeito**. 3ª ed. São Paulo: EDUC, 2011.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. **De l'amitié comme mode de vie**. [Entrevista de Michel Foucault a R. de Ceccaty, J. Danet e J. le Bitoux]. Gai Pied, n. 25, p. 38-39, abr. 1981. [Trad. Wanderson Flor do Nascimento]. Disponível em: <<http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/amizade.pdf>>. Acesso em: 08 dez. 2019

FOUCAULT, M.; ROUANET, P. S.; MERQUIOR, J. G. **Entrevista com Michel Foucault, por Sergio P. Rouanet e J. G Merquior**. In: ROUANET, P. S. et al (Eds.). O Homem e o Discurso (A arqueologia de Michel Foucault). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996. p. 17-42.

FOUCAULT, Michel. **Eu, Pierre Rivière, que degolei minha mãe, minha irmã e meu irmão**: Um caso de parricídio do século XIX apresentado por Michel Foucault. Trad. Denize Lezan de Almeida. Rio de Janeiro: Graal, 1977.

_____. **História da Sexualidade 1**: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

_____. **História da Sexualidade 2**: O uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985b.

_____. **História da Sexualidade 3**: O cuidado de si. 4ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985c.

_____. **Os Anormais**: Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Michel Foucault, une interview**: sexe, pouvoir et la politique de la identité.; entrevista com B. Gallagher e A. Wilson, Toronto, junho de 1982; trad. F. Durant-Bogaert). The advocate, no 400, 7 de agosto de 1984, pp. 26-30 e 58. [Trad. Wanderson Flor do Nascimento], 2004. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/verve/article/viewFile/4995/3537> Acesso em 06 dez 2019.

_____. **O Triunfo Social do Prazer Sexual**: uma conversa com Michel Foucault; Política e Ética: uma entrevista; Ética do Cuidado de si como prática da liberdade; A tecnologia política dos indivíduos. In: MOTTA, M. (Org.). Ditos & Escritos (vol. V) - Ética, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 119-125; p. 218-224; p. 264-287; p.301-318.

_____. **A loucura e a Sociedade**. In: MOTTA, M. (Org.). Ditos & Escritos (vol. I) – Problematização do Sujeito: Psicologia, Psiquiatria e Psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006b, p. 259-267.

_____. **Eu sou um Pirotécnico**. In: DROIT, R. P. (Ed.). Michel Foucault: entrevistas. Trad. Vera Portocarrero; Gilda Gomes Carneiro. São Paulo: Graal, 2006c. p. 67-102.

_____. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no Collège de France, pronunciada no dia 2 de dezembro de 1970. 18ª Ed. São Paulo: Loyola, 2009.

_____. **Segurança, Território e População:** Curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo, Martins Fontes, 2008.

_____. **Em defesa da sociedade:** Curso no Collège de France (1975-1976). 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____. **A hermenêutica do Sujeito.** 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.´

_____. **Técnicas de Si; Hermenêutica do Sujeito.** In: MOTTA, M. (Org.). Ditos & Escritos (vol. IX) – Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014, p. 264-296.

_____. **A Microfísica do Poder.** 9ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

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

GALLO, Silvio D. **Editorial:** “O ‘Efeito Foucault’ em Educação”. *Proposições*, v.25, n.2, p. 15-21, ago. 2014.

GROS, Frédéric. **O Cuidado de Si em Michel Foucault.** RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). *Figuras de Foucault.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

_____. *Desobedecer.* São Paulo: Ubu Editora, 2018.

HERMANN, Nadja. **Lições de Amizade.** In: DALBOSCO, Almir; MÜHL, Eldon Henrique. *Sobre filosofia e educação: racionalidade, amizade e formação.* Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2018.

HOMERO. **A Ilíada:** (Em forma de Narrativa). Rio de Janeiro : Ediouro, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia.** 5ªed. Piracicaba: Editora Unimep, 2006

KLEIM, Caroline. **Estado e relações de poder no pensamento genealógico de Michel Foucault.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2012.

LOBO, Lilia F. **O Nascimento da criança anormal e a expansão da Psiquiatria no Brasil.** In: RESENDE, H (org.) *Michel Foucault: o governo da infância.* Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

LOPES, Maura Corcini; RECH, Tatiana. Luiza . *Inclusão, biopolítica e educação.* **Revista Educação** (PUCRS. Online), v. 36, p. 210-219, 2013.

LOPES, Maura Corcini. *Inclusão como estratégia e imperativo de Estado: a educação e a escola na produção de sujeitos capazes de incluir.* In: RESENDE, H (org.) **Michel Foucault: o governo da infância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MORAES, Evaristo de. **Criminalidade da infância e da adolescência.** 2ª ed. São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1927

MASSENA, C; CASTRO, R., **Verdade/Jogos da verdade**. 2016, Disponível em: <http://www.ufrgs.br/e-psico/subjetivacao/espaco/jogos-de-verdade.html> (Acesso em 19/07/2019).

MOTTA, Manoel Barros da. **Cronologia**. In: _____. (Org.). Ditos & Escritos (vol. I) – Problematizações do Sujeito: psicologia, psiquiatria, psicanálise. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, v. 5, p. 1-70.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Humano, demasiado humano**. Trad. Paulo César de Souza. São Paulo, Companhia das Letras, 2005.

OLIOSI, Joelma Tose. **Relações de Amizade**: Uma investigação das interações dos Adolescentes no Contexto Escolar. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSJ, Minas Gerais, 2012.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Genealogias da Amizade**. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.

_____. Da ascese à bio-ascese ou do corpo submetido à submissão ao corpo. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p.139-173.

PAGNI, Pedro A. **Dos cantos da experiência formativa aos desafios da arte do viver à educação escolar**: um percurso da experiência estética à estética da existência. Tese (livre docência em Filosofia da Educação), Universidade Estadual Paulista, 2011.

_____. **A emergência do discurso da inclusão escolar na biopolítica**: uma problematização em busca de um olhar mais radical. Revista Brasileira de Educação, v. 22 n. 68 jan.-mar. 2017.

_____. A deficiência em sua radicalidade ontológica e suas implicações éticas para as políticas de inclusão escolar. **EDUCAÇÃO E FILOSOFIA**, v. 31, n. 63, p. 1443-1474, 30 dez. 2017b.

_____. **Pensar a ética da amizade na escola**: a emergência da poética na educação e uma atualização da estética da existência. Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação. Número 23: nov/2014-abr/2015, p. 364-386.

_____. **Ética da Amizade e Deficiência**: outras formas de convívio com o devir deficiente na Escola. Childhood & Philosophy, vol. 12, núm. 24, mayo-agosto, 2016, pp. 343-370.

_____. **Biopolítica, deficiência e educação**: outros olhares sobre a inclusão escolar. 1. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2019.

PASSETTI, E. **Éticas dos amigos**: invenções libertárias da vida. São Paulo: Imaginário, 2003.

PELBART, P. **Biopolítica**. Sala Preta, v. 7, p. 57-66, 28 nov. 2007.

PELLIZZARO, N. **A amizade na perspectiva de M. Foucault**. Argumentos: revista de filosofia, v. 14, p. 113-126, 2015.

PLATÃO. **O banquete**: tradução, notas e comentários de Donald Schuler. Porto Alegre : L&PM, 2009.

PORTOCARRERO, Vera. Instituição Escolar e Normalização em Foucault e Canguilhem. **Educação e Realidade**, URGs, v. 29, n.1, p. 169-185, 2004.

RANGEL, Fabiana A. **Foucault, Levinas e Marx em Leituras sobre a escola no cuidado de si de pessoas com deficiência**. Jundiaí: Paco, 2015.

RECH, Tatiana Luiza. **Da escola à empresa educadora**: a inclusão como uma estratégia de fluxo-habilidade. Tese (Doutorado Universidade Federal do Rio Grande do Sul) - Faculdade de Educação, Porto Alegre, 2015.

RESENDE, Haroldo. Apresentação. In: **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

REVEL, Judith. **Michel Foucault: conceitos essenciais**. Trad. Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlos Piovesani. São Carlos: Claraluz, 2005.

SIGNOR, Rita C.; BERBERIAN, Ana P.; SANTANA, Ana P. A medicalização da educação: implicações para a constituição do sujeito/aprendiz. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 3, p. 743-763, jul./set., 2017.

SILVA, Nyrluce Marília Alves da; FREITAS, Alexandre Simão de. A ética do cuidado de si no campo pedagógico brasileiro: modos de uso, ressonâncias e desafios. **Pro-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 217-233, jan./abr. 2015.

SAFATLE, V. P. O que é uma normatividade vital? Saúde e doença a partir de Georges Canguilhem. **Scientiae Studia** (USP), v. 9, p. 11-29, 2011.

SAMPAIO, S. S. A liberdade como condição das relações de poder em Michel Foucault. **Revista Katálisis (Impresso)**, v. 14, p. 222-229, 2011.

TRINDADE, Ubiratan. O Estado moderno e as artes de governo em Foucault. **Revista Filosofazer**. Passo Fundo, n. 44, jan./jun. 2014.

VEIGA-NETO, A. **Foucault & a Educação**. 2ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. Por que governar a infância? In: RESENDE, H (org.) **Michel Foucault: o governo da infância**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

VEYNE, Paul. **Foucault**: seu pensamento, sua pessoa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

ZUCOLOTO, P. C. S. V. (2007). O médico higienista na escola: As origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Revista Brasileira do Crescimento e Desenvolvimento Humano**, 17 (1), 136-145.