

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Kamila Lockmann

**INCLUSÃO ESCOLAR:
saberes que operam para governar a população**

Porto Alegre
2010

Kamila Lockmann

**INCLUSÃO ESCOLAR:
saberes que operam para governar a população**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Clarice Salete Traversini

Linha de Pesquisa: Estudos Culturais em Educação

Porto Alegre
2010

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

L816i Lockmann, Kamila

Inclusão escolar : saberes que operam para governar a população / Kamila Lockmann; orientadora: Clarice Salete Traversini. Porto Alegre, 2010.
180 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010, Porto Alegre, BR-RS.

1. Inclusão Escolar. 2. Governamentalidade. 3. Práticas Pedagógicas. 4. Anormalidade. 5. Foucault, Michel. I. Traversini, Clarice Salete. II. Título.

CDU - 376.4.043

Kamila Lockmann

**INCLUSÃO ESCOLAR:
saberes que operam para governar a população**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em 22 fev. 2010.

Profa. Dra. Clarice Salete Traversini – Orientadora

Prof. Dr. Alfredo José da Veiga-Neto – UFRGS

Profa. Dra. Madalena Klein – UFPel

Profa. Dr. Luiz Henrique Sommer – UNISINOS

AGRADECIMENTOS

Agradecer à família, aos amigos, aos parceiros, aos professores, aos colegas, aos amores.... Encontrar palavras capazes de expressar sentimentos sinceros, amizades marcantes, amores latentes, laços fortes... Exaltar aquelas pessoas merecedoras do meu carinho, da minha admiração, da minha amizade, do meu amor e dos meus profundos agradecimentos... Está é, certamente, a parte mais difícil desta escrita!

Inicio esta árdua tarefa, destacando aquela pessoa que me recebeu há quase dois anos atrás, apostando na minha capacidade de realizar um Mestrado em Educação. Àquela que abriu não só as portas do seu grupo de orientação e das salas de aula da UFRGS, mas também da sua casa, para me receber como aluna, como orientanda, como amiga. A essa mulher forte e guerreira que ensina não só sobre academia, mas sobre a vida, a essa pessoa encantadora que contagia a todos com sua alegria e entusiasmo, a essa professora dedicada que mantém sempre vivo seu “furor” pedagógico. Enfim, a você, minha querida Clarice, agradeço pelo rigor minucioso, pela exigência afetuosa, por sua disciplina admirável, e, principalmente, pela forma sedutora como me apresentou as discussões concernentes ao campo da pedagogia.

Também quero agradecer a um professor especialmente marcante em minha trajetória de mestrado: Alfredo Veiga-Neto. A ele, que sempre me possibilitou uma interlocução generosa, discussões aprofundadas, leituras complexas e que transformou as manhãs chuvosas de quintas-feiras em sessões de trabalho extremamente produtivas. Muitas foram as vezes em que voltei entusiasmada de suas aulas, fazendo anotações e rascunhando esboços de ideias que fervilhavam, em meio ao molejo do ônibus no retorno de Porto Alegre a Novo Hamburgo. Gostaria de agradecer as contribuições que lançou a este estudo, seja por meio de suas aulas, por sua presença na banca ou pelas diversas conversas que tivemos, nos corredores e

bares da FAGED. A esse homem correto, rigoroso e especialmente doce, tenho muito a agradecer.

Há, também, aqueles professores que encontrei em outros espaços, em outras universidades e em outros momentos de minha vida acadêmica, mas que se mantiveram presentes, acompanhando minhas produções mesmo a distância. A esses professores – Madalena Klein e Luis Henrique Sommer – que também compuseram a banca de qualificação e de defesa desta dissertação, também quero dedicar algumas palavras. Primeiramente, à Madalena, que passou de orientadora do meu trabalho de graduação, à avaliadora de minha dissertação. Sempre com seu olhar cuidadoso e minucioso sobre o meu texto, soube destacar seus pontos fortes e apontar o que precisava ser aprofundado. Madalena é uma daquelas pessoas sempre disponíveis a, generosamente, compartilhar o que sabe, o que pensa, o que problematiza. Tenho com ela uma relação de profunda admiração e respeito pelo que ela é e pelo que ela possibilita que eu seja. Ao agradecer-lhe com todo o carinho e amizade que nossa relação carrega, quero devolver-lhe uma frase produzida por ela em um dos pareceres da banca. *Ela é uma pessoa que nos provoca a sermos melhores: melhores professores, melhores amigos, melhores colegas, melhores profissionais, uma vez que ela nos convida permanentemente a pensar, a se posicionar, a retomar...* Essa frase é, com toda a certeza, muito mais para ela do que para mim.

Ao professor Luis Henrique Sommer, com quem me sinto permanentemente em dívida, e ele saberá por quê. Alguém inquieto, provocativo, que é capaz de revirar ideias, pensamentos, convicções. Alguém que incomoda, ou melhor, desacomoda. Alguém que se fez presente nesta trajetória, a partir das contribuições lançadas a este trabalho, não só nos momentos de banca, mas também, pelas conversas, aparentemente informais e sem objetivos. Em meio à ANPED, se propôs a conversar e discutir sobre minha proposta e sobre os ajustes necessários para qualificar a sua versão final. A ele, um professor com quem gostaria de conviver novamente, compartilhando um espaço – bastante apertado – de pesquisa e indagações, agradeço por preservar nossos laços e pelas contribuições lançadas a esta investigação.

Além dos professores que oficialmente acompanharam essa trajetória, também desejo destacar algumas amigas-parceiras que se mostraram incansáveis durante esta caminhada. Amigos verdadeiros, colegas dedicados, parceiros atenciosos são grandes presentes que temos o privilégio de encontrar. Por isso, quero dedicar algumas linhas desta escrita àqueles que tornaram este percurso menos pesado, muito mais alegre, atraente e produtivo.

Àquela que foi minha parceira, minha orientadora, minha professora, minha amiga e que, com o passar do tempo, tornou-se minha comadre. Àquela que, mesmo se encontrando distante fisicamente, se faz presente constantemente na minha vida, via e-mail, msn, telefone e, é claro, hospedagens. Àquela com quem tenho uma relação que articula ciência e amizade, uma amizade tão forte que não fraqueja, não enfraquece, não se deixa diminuir pela distância, ausência ou pelas ocupações do dia a dia. Com ela compartilho meus problemas – acadêmicos, profissionais e pessoais – minhas alegrias, minhas tristezas, minhas conquistas. Ela é aquele tipo de amiga que está sempre lá, disponível e pronta para ajudar. Por muitas vezes, dedicou-se a ler, discutir e contribuir com esta escrita. A você, Paula, minha pequena grande amiga, dedico boa parte das discussões aqui apresentadas.

Outra pessoa que não posso deixar de destacar é alguém que há muitos anos faz parte da minha vida. Uma amiga sincera, leal e sempre presente. Uma daquelas pessoas que sabe tudo de mim, ou quase tudo, ou talvez até mais do que eu mesma possa saber. Cresceu comigo dividindo alegrias, festas, decepções amorosas e frustrações de adolescente. Esteve presente em aniversários, formaturas, casamentos, mas também em funerais e hospitais. Uma pessoa que não trabalha no campo da educação, que não acompanha as discussões aqui desenvolvidas, mas que está presente, na primeira página deste trabalho. É ela a responsável pela montagem da capa, do mapa elaborado do aluno em trânsito, e da frente que compõe o CD dos anexos. Uma amizade que se faz assim na interlocução de campos distintos, na articulação de diferentes áreas profissionais, mas, principalmente, na cumplicidade compartilhada em todos os momentos. A você, Laís, agradeço por mais uma vez se fazer presente em minha vida.

Além dessas pessoas, quero agradecer a duas amigas-colegas que dividiram comigo as angústias da escrita, os debates nas aulas e os diversificados momentos de estudo. Nelas encontrei a disposição para discussões intermináveis sobre o terreno sinuoso da inclusão escolar. Entre chimarrões, cervejas, almoços e barzinhos, muitas foram as contribuições produzidas por essa parceria. A essas amigas incansáveis – Roberta e Rejane – agradeço profundamente pela disponibilidade e auxílio irrestrito.

Também realizo um agradecimento especial ao grupo de orientação aqui da UFRGS – Delci, Janete, Maurício, Michele, Aline, Marco, Juliana, Danusa, Rosangela, Tatiane, Tanise, Alexandra – que, de forma generosa, sempre se dispuseram a ler, reler, ouvir, retomar e discutir. As contribuições lançadas ao meu trabalho – entre pães de queijo, refrigerantes e totozinhos – foram de grande valia. Em especial, quero agradecer a professora Dra. Maria Luíza Xavier por sua permanente disponibilidade, carinho e alegria.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão Escolar – GEPI – coordenado pela professora Maura Corcini Lopes, na Unisinos, também sou muito grata. As discussões desenvolvidas, o compartilhamento de leituras e o afinamento teórico que ali encontrei proporcionaram-me grandes momentos de aprendizagem.

Por último, chego àqueles que são, para mim, uma espécie de porto seguro, que sempre estão comigo no decorrer de toda a trajetória e a quem recorro quando preciso de alento, de segurança, de tranquilidade. Decidi deixá-los para o fim desta escrita, pois são eles que percorrem comigo cada passo e aguardam entusiasmados para compartilhar o término de mais uma jornada. Quero destacar minha família, meu pai, minha mãe, meu marido, que foram para mim, como cápsulas de entusiasmo, injeções de ânimo, quando tudo parecia não ter fim.

Aos meus pais – Clóvis e Mára – por serem tudo aquilo que eu gostaria de ser. Eles são muito mais do que pais, muito mais do que mestres, muito mais do que amigos, são algo que não há como converter em palavras, simplesmente porque elas têm um limite preciso e o amor que construímos, não. A vocês, meus exemplos de homem, de mulher, de profissional, de ser humano, quero agradecer pela aposta, pela confiança, pela admiração que expressam diariamente através do olhar, da

emoção, da alegria. Com palavras ou gestos, todos os dias da minha vida, vocês reafirmam o amor incondicional que sentem por mim. Obrigada, simplesmente, por serem quem são: pais afetuosos, amigos sinceros, amores insubstituíveis.

Para encerrar, trago aquele que escolhi para compartilhar a minha vida. Alguém que faz de mim, uma mulher mais forte, mais persistente e também mais sonhadora. Alguém que deixa meus dias melhores e minha vida mais alegre. Com seu humor contagiante, sabe transformar momentos de angústia e preocupação em dias deliciosamente partilhados. Alguém que, mais uma vez, esteve comigo, construindo passo a passo esta trajetória, apoiando-me, incentivando-me e acreditando constantemente em mim, principalmente, quando eu mesma deixava de acreditar. Durante esse tempo, ele foi um pouco de tudo. Foi marido, foi amante, foi amigo, foi companheiro, foi parceiro... foi também cozinheiro, motorista, arrumador... Foi alguém que, principalmente nos últimos meses de escrita, se mostrou incansável. Ouvia, falava, comentava, contribuía. Sem reclamações ou cobranças, compreendia minha ausência e, por muitas noites, contentou-se apenas com a companhia da televisão ou do seu computador. A esse homem forte, companheiro e encantador, agradeço, pela enorme paciência, pelo incentivo constante e principalmente pelo amor que me dedica todos os dias de minha vida. A você, Caio, o meu agradecimento mais caloroso, pois foi quem ensinou-me a arte de amar.

E isso me conduz a uma confidência: o trabalho teórico não consiste para mim e não o digo por orgulho e vaidade, mas por sentimento profundo de incapacidade, em estabelecer e fixar um conjunto de posições sobre as quais me manteria e de cuja ligação entre essas diferentes posições, na sua suposta ligação coerente, se formaria um sistema. Meu problema, ou a única possibilidade de trabalho teórico para mim, seria somente deixar o desenho mais inteligível possível, o traço do movimento pelo qual eu não estou mais no lugar onde estava agora há pouco. Daí, a perpétua necessidade de realçar, o ponto de passagem que a cada deslocamento arrisco a modificar, senão o conjunto, pelo menos a maneira pela qual se lê ou pela qual se apreende o que pode haver de inteligível. Essa necessidade, portanto, não aparece jamais como um plano de um edifício permanente; não é preciso reclamar e impor as mesmas exigências como se tratasse de um plano; trata-se, mais uma vez, de traçar um deslocamento, traçar não edifícios teóricos, mas deslocamentos pelos quais as posições teóricas não cessam de se transformar. Há teologias negativas, digamos que sou um 'teórico negativo'. Então, um novo percurso, um novo traço e, uma vez mais, um retorno sobre ele mesmo, sobre o mesmo tema.

(FOUCAULT, 2007, p. 291).

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo analisar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais as práticas pedagógicas desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola. Para tanto, utilizo os estudos foucaultianos selecionando algumas ferramentas analíticas tais como governamentalidade, normalização, inclusão e exclusão. Analiso os discursos coletados a partir de fichas de encaminhamentos, questionários preenchidos pelos especialistas e entrevistas realizadas com os professores. Debruçando-me sobre este material empírico, destaco a articulação existente entre saberes distintos – morais, psicológicos, médicos e pedagógicos – que operam sobre os sujeitos de diferentes formas com o intuito de conduzir suas condutas no caminho do bem e da ordem. Com a analítica desenvolvida percebi um conjunto de efeitos produzidos por tais saberes. 1) *Moralização dos infantis* - discursos relacionados ao comportamento dos alunos que objetivam produzir uma forma de ser, agir e se conduzir no mundo baseada em determinados princípios morais. A partir da descrição dos professores foi possível construir três grupos de alunos anormais: os “potencialmente criminosos”, os “instauradores do caos” e os sujeitos “(in)cômodos”. 2) *Fortalecimento dos discursos psi* – discursos vinculados ao campo de saber da psicologia que utilizam técnicas como a arte, a dança, a expressão, exercidas pelos especialistas, como rituais de confissão com objetivo de “desvendar a subjetividade infantil” e produzir nos alunos uma “autotransformação de si”. 3) *Medicalização da anormalidade* – partindo do discurso científico, o saber médico ao conhecer e nomear os sujeitos anormais os classifica por meio de laudos e diagnósticos e, ao mesmo tempo, coloca em funcionamento técnicas de normalização que operam através do uso de medicamentos e dos atendimentos sistemáticos oferecidos aos alunos. 4) *Expressão contemporânea do discurso pedagógico* – o saber pedagógico constitui-se em um espaço entremeado por outros saberes e sustentado principalmente pelas ciências *psi*. A “pulverização das intervenções educativas”, a “centralização do aluno” e a “descentralização do professor” podem ser consideradas algumas das formas contemporâneas da expressão do saber pedagógico. Em síntese, a partir da articulação existente entre esses saberes e principalmente da forma com operam sobre os sujeitos, pude compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

Palavras-chaves: **1. Inclusão escolar. 2. Governamentalidade. 3. Práticas pedagógicas. 4. Anormalidade. 5. Foucault, Michel.**

ABSTRACT

This paper aims to examine how the discourses of different fields of knowledge relate to re-run school inclusion in the city of Novo Hamburgo / RS and which teaching practices developed to work with the abnormal in school. Therefore, I use Foucault studies selecting some analytical tools such as governmentality, normalization, inclusion and exclusion. Analyze the discourses collected from records of referrals, questionnaires completed by experts and interviews with teachers. Turning me on this empirical issue is the relationship between different knowledge - moral, psychological, medical and educational - that operate on the subject in different ways in order to drive their conduct in the path of goodness and order. With the developed analytical noticed a set of effects of such knowledge. 1) *Moralisation of children* - discourses related to the behavior of students who aim to produce a form of being, act and conduct themselves in the world based on certain moral principles. From the description of the teachers could build three groups of students identified: the "potentially criminal", the "brought chaos" and "subjects that incommode." 2) *Strengthening of psi discourses* - discourses related to the field of psychology to know that use techniques such as art, dance, expression, performed by specialists, such as rituals of confession in order to "uncover the child subjectivity" and the students produce a "self-transformation of itself." 3) *Medicalization of abnormality* - on the scientific discourse, the medical knowledge to know and name the subject classifies the abnormal through reports and diagnoses at the same time, put in place technical standards that operate through the use of drugs and systematic care offered to students. 4) *Expression of contemporary pedagogical discourse* - the pedagogical knowledge is in an area interspersed with other knowledge and sustained mainly by science psi. A "spray of educational interventions," the "centralization of student" and "decentralization of the teacher" can be considered some of the contemporary forms of expression of pedagogical knowledge. In summary, based on the linkage between the knowledge and especially with the way they operate on the subject, I understand inclusive education as a strategy of governmentality that takes individuals as productive tools for the preservation of social order and maintaining security population.

Keywords: 1. School Inclusion. 2. Governmentality. 3. Teaching. 4. Abnormality. 5. Foucault, Michel.

SUMÁRIO

1 A DIFÍCIL TAREFA DE COMEÇAR.....	14
1.1. ENTRE RETAS E ENCRUZILHADAS : os caminhos percorridos.....	15
1.2. DA APROXIMAÇÃO À CONSTITUIÇÃO DA INCLUSÃO COMO OBJETO: indagações e perplexidades	22
2 UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO.....	30
2.1. LEPRA, PESTE E VARÍOLA: uma história vista de baixo.....	33
3 INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADES: aproximações possíveis?.....	43
3.1. SOBRE AS ARTES DE GOVERNAR: do poder pastoral à razão de Estado.....	45
3.2. SOBRE AS GOVERNAMENTALIDADES: do liberalismo ao neoliberalismo....	54
4 INCLUSÃO ESCOLAR: uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal....	64
5 FERRAMENTAS – PERCURSOS – POSICIONAMENTOS: uma tríade que constitui os caminhos investigativos.....	75
6 ANÁLISE DOS DISCURSOS ENCONTRADOS: diferentes saberes produzindo a inclusão escolar.....	86
6.1. A MORALIZAÇÃO DOS INFANTIS: produzindo valores e comportamentos desejáveis.....	88
6.2. O FORTALECIMENTO DOS DISCURSOS PSI: saberes e técnicas que operam para o governo de si mesmo.....	100
6.3. A MEDICALIZAÇÃO: vontade de nomear, vontade de normalizar.....	112
7 O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: restrições, interdições e exaltações.....	125
7.1. A PULVERIZAÇÃO DAS INTERVENÇÕES EDUCATIVAS: em busca da correção e da normalização.....	128
7.2. O ALUNO COMO CENTRALIDADE NO PROCESSO EDUCATIVO: suas necessidades, interesses e aprendizagens.....	137
7.3. NO LUGAR DE ENSINAR, ORIENTAR... NO LUGAR DE INTERVIR, FACILITAR: a descentralização do professor e o seu novo papel na contemporaneidade.....	158
8 ENTRE A NECESSIDADE DE TERMINAR E A VONTADE DE CONTINUAR: uma tensão que acompanha o pesquisador.....	164
REFERÊNCIAS.....	172

CAPÍTULO I

A DIFÍCIL TAREFA DE COMEÇAR

Existe em muita gente, penso eu, um desejo semelhante de não ter de começar, um desejo de se encontrar, logo de entrada, do outro lado do discurso, sem ter de considerar do exterior o que ele poderia ter de singular, de terrível, talvez de maléfico. (FOUCAULT, 2004a, p. 6).

Eis que me deparo com ele: o começo! Iniciar a escrita de uma Dissertação é algo que gostaria de poder evitar, mesmo que por alguns instantes. Começar é sempre muito difícil, porém começar uma escrita acadêmica é ainda mais difícil, pois é preciso entrar na ordem do discurso acadêmico, é preciso respeitar regras, rituais, solenidades. Adentrar nesse campo acadêmico e intelectual não é tarefa simples, pois ele nos envolve, nos captura e nos conduz por caminhos árduos e sinuosos. Corazza (1996, p. 110), já destacava que “[...] não dá pra desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual.” Porém, se essa tarefa é assim tão penosa, densa e difícil, o que me faz prosseguir? Há algo que me move, que me inquieta, há uma força que me impulsiona; é uma “vontade de saber” que não descansa, que me movimenta ininterruptamente e que não me deixa permanecer a mesma.

Para iniciar esta difícil tarefa, escolho falar justamente sobre a “vontade de saber” que me impulsiona, sobre como ela vem me aproximando de um campo investigativo e não de outro. Que escolhas, que perguntas, que experiências foram constituindo meu caminho? Escolher um objeto de pesquisa, ou ser escolhida por ele não é um processo natural. Há fatos, acontecimentos, experiências, decisões que fazem com que se trilhem caminhos distintos. No decorrer do texto que segue, destaco peças, cenas, episódios de minha vida que podem estar articulados, de alguma forma, com a temática na qual se inscreve esta pesquisa: a inclusão escolar. Tento mostrar, no desenrolar das linhas desta escrita, como essa “vontade de saber” foi configurando uma trajetória de vida, como algumas perguntas que vêm me acompanhando, foram direcionando meus passos por caminhos que não sabia, ao certo, aonde me levariam.

1.1. Entre retas e encruzilhadas: os caminhos percorridos

Por muitos caminhos diferentes e de múltiplos modos cheguei eu à minha verdade; não por uma única escada subi até a altura onde meus olhos percorrem o mundo. Eu nunca gostei de perguntar por caminhos – isso, ao meu ver, sempre repugna! Preferiria perguntar e submeter à prova os próprios caminhos. **Um ensaiar e um perguntar foi todo o meu caminhar** - e, na verdade, também tem-se de aprender a responder a tal perguntar! Este é o meu gosto: não um bom gosto, não um mau gosto, mas meu gosto, do qual já não me envergonho nem o escondo. “Este - é meu caminho, - onde está o vosso?”, Assim respondia eu aos que me perguntavam “pelo caminho”. O caminho, na verdade, não existe! (NIETZSCHE, 2002, p. 152. *Grifo meu*).

Caminhar acompanhada de perguntas. Perguntar durante o caminhar. Que perguntas, afinal acompanham o meu caminhar? Relatar, descrever, ou explicar a escolha de um tema é pensar sobre tudo isso, é recorrer à memória, tentando trazer à tona alguns fragmentos de minha história, daquilo que se constituiu, ao longo do tempo, no meu caminho. Sabe-se bem que, ao lembrar acontecimentos e experiências, não se está apenas recontando uma história, está-se, ao mesmo tempo, criando-a novamente, recriando-a, inventando-a. “Lembrar [...] é atualizar um virtual, e esta atualização consiste em criação, em individualização, e não em simples reprodução.” (LAZZARATO, 2006, p. 84).

Portanto, ao descrever as trajetórias que foram compondo o meu caminho, estarei, ao mesmo tempo, produzindo-o novamente. É, portanto, um processo de criação, de invenção. Nesse processo, fui selecionando trilhas, destacando alguns trajetos que me pareceram pertinentes para o momento em questão. Assim, tento, a seguir, recontar (e, ao mesmo tempo, recriar) um caminho que foi se delineando a cada passo, a cada escolha, a cada encontro e desencontro com diferentes tramas, situações e experiências vividas. É de tais experiências que esta seção pretende tratar, pois são elas que nos conduzem por diferentes trilhas, brechas e percursos distintos e que, ao se conectarem, vão traçando rumos de vida. Relatar. Optar. Perguntar. Responder. Avançar. Retornar. Criar. Inventar. É de tudo isso que se trata.

Ao escolher a temática da inclusão escolar, poderia argumentar que é um assunto amplamente discutido no campo da Educação e reafirmado pelas políticas públicas, por meio da celebração de discursos como “educação para todos” ou

“respeito à diferença.” Apontar a proliferação desses discursos pela sociedade atual e descrever o crescimento considerável do campo da inclusão escolar, nos últimos anos, já seria suficiente, acredito, para justificar a escolha deste objeto de estudo. Porém, como afirma Ribeiro (1999, p. 193), “Nada é apenas um objeto, porque sempre, de alguma forma, tem a ver intimamente com o sujeito que o está estudando.” Portanto, a opção de trabalhar com os discursos da inclusão escolar não se dá simplesmente pela ampla abrangência desse campo, mas está intrinsecamente conectada com histórias, acontecimentos, narrativas que me passam/passaram e causam/causaram efeitos.

Sendo assim, passo, então, a selecionar fragmentos de minha história, que podem estar, de alguma forma, relacionados com a escolha deste objeto de estudo. Utilizo-me de fragmentos, porque não pretendo aqui apresentar uma história linear, abordando ano após ano de minha vida, mas pinçar, recortar alguns acontecimentos significativos para o tema em questão.

Aproximei-me do campo da Educação, através de minha inserção no curso de Magistério, no ano de 1997. Filha de professora, já observava há bastante tempo o empenho e a dedicação de minha mãe no planejamento de suas aulas e sua preocupação durante a correção das atividades dos alunos. Perguntava-me: Como ser uma boa professora? Como fazer para que todos os alunos aprendam? Que instrumentos são necessários para realizar uma boa aula?

Acreditava que o curso de Magistério era o espaço que proporcionaria respostas para tais questionamentos. Nele aprendi métodos e técnicas “infalíveis” para dar uma boa aula, aprendi que o desenvolvimento dos alunos obedece a uma sequência temporal e que o conhecimento dessas etapas é imprescindível para saber como trabalhar a cada ano escolar. Ser aluna do curso de Magistério, nessa época, era estar imersa também em discussões sobre acessibilidade e inclusão escolar, temas que vinham permeando os espaços de formação docente. De posse desse arcabouço de conhecimentos, sentia-me preparada para enfrentar o cotidiano da escola. Assim,

inicie o estágio em uma 3ª série¹ de escola pública, localizada em zona periférica da cidade de Novo Hamburgo.

Aos poucos, fui conhecendo a escola, os alunos e as diferentes situações que se desenrolavam nesse contexto. Com o passar do tempo, percebi que aquelas técnicas, que aprendi no curso de Magistério, não eram assim tão “infalíveis”, pois, às vezes, não produziam os efeitos esperados e eu não conseguia prosseguir com o trabalho conforme havia planejado. Também comecei a notar que os alunos não progrediam da mesma forma, nem a idade era um parâmetro para as etapas do desenvolvimento como afirmava Piaget, que fora tão estudado nas aulas de Psicologia. Dessa forma, compreendi que o lugar onde acreditava obter respostas me possibilitou a construção de novas perguntas. Cada vez mais, me perguntava sobre as diferenças existentes entre os alunos: por que alguns aprendem como eu imagino e outros não? Que formas diferentes de aprender são essas que eu desconheço? Quem são esses outros incluídos na escola e como é possível atendê-los?

Talvez, ainda na tentativa de buscar métodos que me auxiliassem nesse fazer docente, participei do curso de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS – no ano de 1999, na Universidade Luterana do Brasil (ULBRA). Frequentando tal curso, compreendi que este não era simplesmente um instrumento pedagógico para auxiliar o professor em sala de aula, mas uma língua viva, que faz parte da cultura surda, dos seus modos de ser, de viver e de conviver no mundo.

A conclusão do curso de LIBRAS deu-se quase que concomitante ao meu ingresso na faculdade como acadêmica do curso de Pedagogia, na FEEVALE, no ano de 2000. Dessa forma, pude dar continuidade aos atravessamentos que tinham permeado minha caminhada até então. Meu interesse pela pesquisa iniciou já nas primeiras disciplinas do curso e, logo adiante, ingressei como bolsista de iniciação científica em uma pesquisa sobre educação de surdos². Por intermédio dessa experiência, tive a oportunidade de aprofundar os estudos e de conviver com

¹ Atualmente, após a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, através da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, essa série corresponde ao 4º ano.

² A pesquisa era intitulada “A Educação de Surdos no Vale dos Sinos: relações entre representações, identidades e currículo” e coordenada pela Profª. Dra. Madalena Klein, na FEEVALE.

profissionais da área da surdez. Também estabeleci contato com escolas que atendiam alunos surdos em diferentes modalidades: educação especial, classes específicas e inclusão escolar. Estive inserida nesses espaços não só para a execução das pesquisas como bolsista de iniciação científica, mas também para o desenvolvimento do estágio do curso de Pedagogia, pois optei por realizá-lo em uma escola de surdos.

A minha inserção no campo da educação de surdos contribuiu consideravelmente para a desnaturalização de algumas verdades que eram entendidas por mim, até então, como intocáveis. Seria possível contestar que o melhor lugar para todos os sujeitos é a escola regular? Como colocar em xeque algumas verdades construídas sobre a inclusão escolar sem emitir uma posição de favoritismo ou de contrariedade?

Não se trata aqui de fazer a defesa ou a condenação da inclusão escolar nem mesmo de produzir uma verdade sobre qual das propostas (escola inclusiva ou escola especial) é a melhor ou a mais eficiente. Trata-se, pelo menos, de colocar sob suspeita alguns discursos que circulam no campo da educação e que se pautam nos princípios de igualdade, respeito e solidariedade como pilares da ação inclusiva. Tais discursos proliferam-se pela sociedade atual e estão presentes na mídia, nas legislações, nas propostas pedagógicas das escolas e também em diferentes revistas que têm ampla circulação no interior das escolas. Um exemplo é a Revista Nova Escola que, em diferentes edições, aborda a inclusão escolar como uma proposta acolhedora, justa e solidária, conforme é possível perceber nos recortes que compõem a capa deste trabalho³. Observando tudo isso, passo a questionar a inclusão escolar como verdade absoluta e como caminho para a redenção social.

Nessa época, no turno da manhã, também trabalhava como professora da rede municipal de Novo Hamburgo. As diferentes posições que ocupava – bolsista, acadêmica e professora –, o acesso a diferentes leituras e posicionamentos teóricos

³ Os discursos que compõem a capa desta Dissertação foram retirados de diferentes edições da Revista Nova Escola. Tais discursos não fazem parte do *corpus* empírico desta investigação; porém, optei por trazê-los, pois eles também produzem efeitos nas práticas pedagógicas dos professores, e são, ao longo desta pesquisa, por mim, problematizados.

assim como o próprio trabalho de pesquisa foram suscitando diferentes perguntas, não só sobre a escola mas também sobre o campo da educação em geral.

Aquelas “certezas” e “verdades” que me acompanharam por algum tempo, as quais eu expressava em trabalhos acadêmicos, ou mesmo em minha atuação como professora da Educação Básica, começavam a ceder o seu lugar de prestígio às dúvidas, aos questionamentos e às incertezas que passaram a compor o meu cotidiano, após tais experiências. Percebi que as certezas e convicções que vinham orientando minha trajetória no campo da educação não constituíam verdades absolutas, fixas e intocáveis. No lugar disso, passei a entendê-las como invenções e criações.

Fazer tal inversão é deslocar essas verdades de uma posição transcendente para uma posição de imanência. Ou seja, não se trata de uma verdade oriunda de outro mundo qualquer considerado transcendental. Nem mesmo se trata aqui de uma verdade natural, que provém da natureza e que se mantém fixa, estável e imóvel por ser produzida por aqueles que têm o dom da razão. É na contramão de tais afirmações que a verdade passa a ser entendida em sua posição de imanência. Em primeiro lugar, porque a “verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder.” (FOUCAULT, 1979, p. 12). Neste sentido, a verdade está desvinculada de qualquer essência, seja ela entendida como Deus, razão ou consciência, e, no lugar disso, passa a ser percebida como criação, produção, e invenção de nós mesmos. Em segundo lugar, porque ela perde seu *status* de verdade absoluta, fixa, imutável, para assumir uma posição contingente, incerta, indeterminada, provisória e inacabada. “Na ausência do porto único, de um fundo firme, de um gancho no céu, todos os portos são portos de passagem.” (VEIGA-NETO, 2005, p. 30). Portanto, assumir tal posição significa preferir a invenção à descoberta, o fabricado ao essencializado, a provisoriedade à permanência, o inacabado à completude, enfim a imanência no lugar da transcendência.

No decorrer da minha inserção no campo de saber da Pedagogia, o que parecia existir, inicialmente, era um porto único, com discursos oriundos de um

único ponto, de uma única teoria, neste caso, a teoria crítica, que foi proferida, por muito tempo e talvez ainda hoje, como a verdade do campo da Pedagogia. Essa mesma teoria tem-se ocupado em proclamar uma gama de discursos emancipatórios, nos quais palavras como autonomia, criticidade e participação se tornaram “moedas fortes” para qualquer proposta pedagógica. O melhor sujeito, talvez o único sujeito que se deseja formar, é aquele autônomo, livre e participativo. Apesar de haver uma visível e clara predominância de tais narrativas no campo da Pedagogia, aproximo-me de Veiga-Neto (2003, p. 106), quando salienta que tem procurado afastar-se de

[...] toda esta discurseira pedagógica que trata idealisticamente a educação
[...] Em vez de seguir a corrente e preconizar uma missão salvacionista, conscientizadora e libertadora para a educação escolarizada, tenho me voltado ao exame da educação como um conjunto de práticas que são, ao mesmo tempo sociais, culturais e psicológicas.

Para isso, venho estabelecendo algumas aproximações com o campo dos Estudos Culturais, principalmente aquele de uma vertente pós-estruturalista, que procura agregar contribuições do pensamento foucaultiano. Foi pautada por essa perspectiva que desenvolvi o trabalho de conclusão no curso de Pedagogia. Nessa ocasião, analisei tanto os discursos materializados nos Projetos Políticos-Pedagógicos (PPPs) das escolas que atendiam alunos surdos na modalidade de inclusão quanto os relatórios avaliativos de tais alunos. Meu interesse era analisar os efeitos de verdade que tais discursos produziam quando narravam os sujeitos surdos na escola inclusiva. Ali, passei a compreender a posição nada neutra e inocente que os discursos assumem quando são pronunciados e infinitamente multiplicados. Foi possível notar como os discursos médicos, de correção e normalização, se fazem presentes na esfera pedagógica, por meio de diferentes instrumentos que a maquinaria escolar coloca em funcionamento com a intenção de produzir um sujeito dócil, útil e normal. Essa investigação possibilitou-me entender a inclusão escolar como dispositivo de normalização da alteridade surda, desnaturalizando aqueles discursos salvacionistas, de aceitação e acolhimento ao outro. A conclusão do trabalho deu-se em dezembro de 2006, com apresentação à banca examinadora no final do curso.

Concomitante ao final da graduação, veio também o convite para assumir a coordenação da escola onde atuava, até então, como professora. A experiência como coordenadora pedagógica fez com que eu me aproximasse dos discursos trazidos pelos professores em relação às suas práticas pedagógicas, aos seus “alunos-problema”, às dúvidas e às inquietações acerca do trabalho pedagógico e da própria instituição escolar. A maioria desses discursos apresentava-se, de uma forma ou de outra, articulada a questões relativas à inclusão escolar. Nos diferentes espaços da escola, encontrava professores relatando fatos sobre alunos com dificuldades de aprendizagem, descrevendo seus conflitos familiares, sua agitação no decorrer das aulas, o atraso na realização das tarefas, a forma desinteressada como se posicionavam frente às atividades propostas, a violência e a agressividade que expressavam nas relações com colegas, professores ou funcionários. O agitado, o psicologicamente abalado, o falante ou o tímido demais, o agressivo, o desarrumado, o mal-educado, o deficiente, o diferente, o não aprendiz, todos esses são foco das intervenções e preocupações que constantemente circulam na escola. Pode-se dizer que há, na escola atual, uma proliferação de discursos sobre a inclusão escolar. É sobre esses discursos e sobre a forma como invadem a escola em uma determinada época que começo a direcionar o meu olhar.

Com o intuito de dar continuidade aos estudos que vinha realizando até então, ingressei como aluna do Programa de Educação Continuada - PEC na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), no primeiro semestre de 2007. Foi a partir dos discursos que me inquietavam como coordenadora pedagógica e das discussões que eram promovidas nas disciplinas da UFRGS que esta investigação passou a tomar forma: passou de blocos de anotações e escritas de rascunho à tela do computador. Em dezembro de 2007, participei da seleção para o Mestrado em Educação, submetendo tal proposta à avaliação. No início de 2008, ingressei como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação. O foco da pesquisa já estava direcionado, a temática já estava posta, porém era preciso mais: a cada aula, a cada conversa com colegas e professores, a cada novo texto lido, buscava diferentes caminhos que pudessem aproximar-me do objeto de estudo. Neste momento, passo,

então, de um campo amplo de investigação para a constituição do objeto e do problema de pesquisa.

1.2. Da aproximação à constituição da inclusão como objeto: indagações e perplexidades

[...] não escolhemos [...], mas somos escolhidos/as pelo que foi historicamente possível de ser enunciado; que para nós adquiriu sentidos; e também nos significou, nos subjetivou, nos (as) sujeitou. (CORAZZA, 1996, p. 125).

Como as palavras e as coisas nos tocam, como nos inquietam, como nos produzem, como nos subjetivam, aquilo que provocam em nós mesmos é a condição de possibilidade para a constituição de um problema de pesquisa. Um problema de pesquisa, ou um objeto de pesquisa, não está intacto em algum lugar, aguardando o momento de ser descoberto ou desvendado. Segundo Veiga-Neto (2005, p. 23), é um equívoco “[...] pensar que os problemas de pesquisa estão aí, soltos no mundo, à espera de qualquer teoria para serem resolvidos.” Os problemas de pesquisa são constituídos, criados, inventados. A possibilidade de criação, de invenção de um problema de pesquisa ocorre no encontro com histórias, com acontecimentos, com palavras e coisas que nos atravessam, nos constituem e nos conduzem a um movimento de busca, de vontade de saber.

A cada encontro com os textos⁴ que compõem o *corpus* empírico deste trabalho, sentidos e significados foram produzidos, posições foram ocupadas, perguntas e questionamentos foram formulados. Algumas narrativas sobre inclusão escolar, advindas de professores e outros profissionais envolvidos com a escola onde tinha contato como coordenadora pedagógica, provocavam-me surpresa, indignação, perplexidade, e foi a partir dessa rede de significados que o problema de pesquisa foi tecido.

⁴ Importa ressaltar que o corpus empírico desta investigação é composto por textos, sejam eles fichas de encaminhamento, questionários aplicados com os especialistas ou entrevistas realizadas com os professores. Estes textos são, pode-se dizer, vetores de discursos, mas o que constitui a empiria deste trabalho são textos, que materializam, obviamente, determinados discursos.

Nas conversas com os professores, nos conselhos de classe ou nas reuniões pedagógicas, os discursos que circulavam sobre inclusão escolar, por mais estranho que isso possa parecer, não descreviam práticas pedagógicas implementadas pela escola. As alternativas apontadas pelos professores para o trabalho com a inclusão escolar buscavam soluções na medicina, por meio de remédios que acalmassem ou ajudassem os sujeitos alunos a se concentrarem; na psicologia, mediante tratamentos terapêuticos que equilibrassem desvios emocionais; e também na psicopedagogia, por intermédio de seções lúdicas com o intuito de acabar com o sintoma causador das dificuldades de aprendizagem. Diante desse quadro, pergunto: *como os discursos de diferentes campos de saber⁵ se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas para trabalhar com os anormais⁶ na escola?*

Para responder a esse problema de pesquisa, proponho três etapas metodológicas distintas. Na primeira delas, debruço-me sobre um conjunto de documentos - fichas de encaminhamentos -, que são preenchidos pelos professores e encaminhados à Secretaria Municipal de Educação com o propósito de obter algum atendimento especializado para aqueles alunos descritos, narrados e posicionados como anormais. Nesse primeiro momento, interessa-me saber: como os alunos anormais são descritos e posicionados por meio dos discursos contidos nas fichas de

⁵ É importante destacar o entendimento de saber que se encontra vinculado a este trabalho, pois muitas são as perspectivas teóricas que o tem utilizado, entre elas, pode-se citar: saberes populares, saberes do cotidiano, etc. Nesta investigação utilizo-a baseando-me em Foucault que “entende por saber as delimitações das relações entre: 1) aquilo que se pode falar em uma prática discursiva (o domínio dos objetos); 2) o espaço em que o sujeito pode situar-se para falar dos objetos (posições subjetivas); 3) o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados, em que os conceitos aparecem, são definidos, aplicam-se e se transformam; 4) as possibilidades de utilização e de apropriação dos discursos. (CASTRO, 2009, p.394). Neste sentido entendo por saberes não somente aquilo que é atribuído a uma disciplina específica e cientificamente reconhecida como seria o caso da Medicina, da Psicologia ou da própria Pedagogia. Os saberes borram essas fronteiras disciplinares e engendram-se em diferentes espaços e diversas instâncias. Veremos no decorrer desta investigação o entrelaçamento entre os saberes da medicina e da psicologia sustentando o campo da pedagogia.

⁶ Em seguida, na continuidade deste texto, explico a opção pelo uso do termo “anormais”. Mesmo assim, gostaria de fazer, aqui, uma rápida alusão a esse assunto. Utilizo o termo anormais não para classificar tais sujeitos a partir de sua normalidade ou anormalidade, mas por entender que, independente da nomenclatura que se utiliza para referir esses sujeitos está-se marcando suas diferenças e posicionando-os como anormais no interior da norma. Mesmo aquelas terminologias consideradas politicamente corretas, como é o caso de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, também fazem essa operação de classificação, nada neutra nem inocente.

encaminhamento? Quais saberes de diferentes campos epistemológicos se encontram nesses documentos? O que eles produzem e como eles se articulam?

O encontro com esse primeiro aporte documental instigou-me a buscar maiores informações sobre esses saberes que se faziam presentes constantemente na enunciação de diferentes profissionais. Os psicólogos, os psicopedagogos, os neurologistas eram frequentemente citados nas fichas analisadas como possibilidades de intervenção e de solução para os problemas apresentados pelos alunos. Dessa forma, senti a necessidade de conhecer mais sobre os atendimentos disponibilizados pela rede municipal e, por isso, elaborei um questionário a ser aplicado com profissionais que atendem aos alunos. A aplicação, a tabulação e a análise desse material constituem a segunda etapa investigativa.

Em meio a todos esses discursos, continuo a questionar-me: como o saber pedagógico se faz presente no discurso da inclusão escolar? Quais são as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola e pelos professores na tarefa de incluir a todos? Como o professor narra o sujeito? Para aprofundar essas questões, passo à terceira etapa metodológica entrevistando os professores desses alunos, encaminhados aos atendimentos especializados.⁷

Acredito ser relevante justificar a opção pelo termo “anormais”, ao me referir aos alunos encaminhados pelas fichas analisadas. Assim como Veiga-Neto (2001, p. 105), tomo essa palavra emprestada de Foucault (2001), que a emprega

[...] para designar esses cada vez mais variados e numerosos grupos que a modernidade vem, incansável e incessantemente, inventando e multiplicando: os sindrômicos, deficientes, monstros e psicopatas (em todas as suas variadas tipologias), os surdos, os cegos, os aleijados, os rebeldes, os pouco inteligentes, os estranhos, os GLS⁸, os “outros”, os miseráveis, o refugio enfim.

Sei que tal expressão – anormais – causa, ainda, incômodo e perturbação, principalmente a partir da invenção de uma série de palavras consideradas politicamente corretas para tal finalidade. Há palavras mais suaves e mais sutis para referir tais sujeitos. O fato é que esses termos, sensíveis ou grotescos, suaves ou

⁷ Informações mais detalhadas a respeito da trajetória metodológica desta investigação poderão ser encontradas no capítulo V.

⁸ GLS: sigla utilizada para se referir aos gays, lésbicas e simpatizantes.

rudes, ao referirem tais sujeitos, situam-nos, mesmo que não explicitamente, num constante processo de comparabilidade com a norma,⁹ e esse processo não tem nada de inocente, pois compara, classifica e posiciona os sujeitos como normais ou anormais.

Sendo assim, os alunos encaminhados a esses atendimentos especializados são aqueles que, de uma forma ou outra, fogem à média escolar, estão fora do esperado para sua série ou sua idade e são entendidos como desvio de uma suposta normalidade. Não me interessa aqui se eles são, correta ou incorretamente, classificados pela escola como os ditos “alunos de inclusão”; o que interessa é analisar como um conjunto de saberes médicos, pedagógicos, psicológicos se articulam no intuito de descrever, classificar e categorizar essa invenção nada recente denominada anormalidade. Entendo que a busca por algum tipo de atendimento especializado sinaliza a posição de *déficit*, de falta ou de incapacidade que esse sujeito vem assumindo dentro da escola. Na tentativa de suprir essa falta, esses alunos são submetidos a intervenções clínicas e terapêuticas que objetivam aproximá-lo da normalidade escolar, idealizada pelos discursos pedagógicos. Portanto, o objeto deste estudo se constitui, no primeiro momento, por um conjunto de discursos materializados nos documentos que encaminham os alunos a atendimentos especializados.

Dessa forma, minha intenção é investigar como esses diferentes saberes se articulam na tentativa de descrever, minuciosamente, cada um desses sujeitos e, mais do que isso, de que forma desenvolvem estratégias que objetivam normalizá-los e governá-los. Além disso, lanço um olhar sobre a forma como o saber pedagógico vem operando nessa rede discursiva para perceber quais são as práticas de ensino e as intervenções pedagógicas produzidas pelos professores para o atendimento a esses alunos. Este constituiu-se no segundo momento do estudo.

Sentindo-me instigada e inquietada por esse processo de produção da anormalidade nos espaços da inclusão, optei por desenvolver esta pesquisa. Reitero, como afirmei no início deste capítulo, que esta opção não é neutra; ela é também uma

⁹ O conceito de norma é explicitado no capítulo IV.

produção resultante dos atravessamentos que encontrei durante esta caminhada. Como diriam Dreyfus e Rabinow a partir das provocações de Foucault, “[...] o investigador está envolvido nas práticas sociais que analisa e é, em parte, por elas produzido.” (1995, p. 115).

Sendo assim, esta pesquisa poderia ter tomado outros rumos, escolhendo diferentes materiais, sendo orientada por perguntas e ferramentas teóricas também diferenciadas. O caminho aqui delineado está intrinsecamente relacionado à minha história, a uma forma de olhar e problematizar o campo da educação, assim como a algumas indagações e questionamentos que construí ao longo da minha trajetória acadêmica e profissional.

Portanto, a estrutura planejada para a apresentação desta investigação, a divisão dos capítulos, a organização das seções e também o conteúdo exposto em cada uma delas, poderiam ter sido produzidos e organizados de diferentes formas. Esta forma aqui apresentada constitui uma das tantas possibilidades de elaboração de um trabalho, de um jeito de olhar e de compartilhar impressões sobre o campo da educação e aqui, especificamente, sobre a inclusão escolar. Assim sendo, passo a delinear os rumos trilhados por essa pesquisa, abordando, de forma bastante sucinta, as discussões e conexões estabelecidas a cada capítulo. Ainda que seja preciso atribuir um caráter conclusivo a tal texto, gostaria de destacar a posição de provisoriidade que o acompanha permanentemente no decorrer de suas páginas.

No capítulo que segue, seleciono alguns recortes históricos sobre as práticas de in/exclusão desenvolvidas desde a Idade Média. Na primeira parte, intitulada *Um olhar genealógico sobre as práticas de in/exclusão*, situo o entendimento de história que trabalho, afastando-me de uma história da origem, das grandes revoluções ou dos fatos consagrados e aproximando-me do que se pode chamar, a partir de Nietzsche e Foucault, de uma história do presente. Na segunda parte deste mesmo capítulo, a qual chamei *Lepra, peste e varíola: uma história vista de baixo*, relaciono três exemplos estudados por Foucault (2001 e 2008a), a lepra, a peste e a varíola, por considerá-los como condições de possibilidade para a emergência de alguns discursos atuais sobre a in/exclusão. Tais exemplos serviram para que a inclusão

escolar pudesse ser pensada como uma estratégia da governamentalidade que age sobre a população para governá-la.

No capítulo III – *História da governamentalidade: uma possibilidade de compreender a inclusão* – apresento as diferentes formas de governar uma multiplicidade, desenvolvidas nas sociedades ocidentais nos quatro últimos séculos. Apoiada em Foucault, traço um breve deslocamento das artes de governar, iniciando pelas práticas pastorais, passando pela emergência da razão de Estado e chegando às formas contemporâneas de governamentalidade, a saber, o liberalismo e o neoliberalismo. Durante esse percurso, estabeleço algumas conexões com o campo da educação que me parecem produtivas para esta investigação.

No capítulo seguinte – *Inclusão Escolar: uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal* – destaco uma série de práticas de governo que se disseminam pela sociedade atualmente com o intuito de governar a população. Tais práticas podem ser entendidas como inclusivas, pois tentam capturar todos os sujeitos, fazendo-os participar dos jogos de poder dispostos em uma sociedade como a nossa. Apresento a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal que pretende produzir sujeitos autogovernados, que gerenciem suas vidas e os riscos da sua própria existência.

Em seguida, no capítulo V – *Ferramentas – percursos – posicionamentos: uma tríade que constitui os caminhos investigativos* – exponho de forma detalhada, os rumos metodológicos que trilhei no decorrer desta investigação. Aponto as três etapas metodológicas, retomo o problema de investigação e descrevo quais são os meus objetivos ao olhar para esses dados empíricos.

O capítulo VI – *Análise dos discursos encontrados: diferentes saberes produzindo a inclusão escolar* – reúne as três primeiras unidades analíticas construídas a partir do *corpus* empírico. Na primeira seção – *A moralização dos infantis: produzindo valores e comportamentos desejáveis* – problematizo os discursos relacionados ao comportamento dos alunos, os quais objetivam produzir uma forma de ser, agir e se conduzir no mundo baseando-se em princípios morais. Na segunda seção – *O fortalecimento dos discursos psi: saberes e técnicas que operam para o governo de si mesmo* –

trago os discursos vinculados ao campo da psicologia, mencionando técnicas que são exercidas pelos especialistas na intenção de produzir uma reflexão e uma transformação sobre si mesmo. Na terceira seção – *A medicalização: uma vontade de nomear, uma vontade de normalizar* – analisei os discursos da medicina como saberes que operam no intuito de conhecer, nomear e categorizar os sujeitos anormais, para, posteriormente, aplicar diferentes estratégias de normalização.

No capítulo VII – *O discurso pedagógico contemporâneo: restrições, interdições e exaltações* – apresento a última unidade analítica que trata de discutir algumas recorrências discursivas atuais sobre o campo do saber pedagógico. Inicialmente, retomo o conceito de discurso que orienta este trabalho e realizo a distinção entre práticas discursivas escolares e práticas discursivas pedagógicas. A partir disso, destaco alguns dos enunciados que constituem o discurso pedagógico contemporâneo, a partir da análise das práticas discursivas escolares. A primeira seção – *A pulverização das intervenções educativas: em busca da correção e da normalização* – trata de apresentar as diferentes intervenções realizadas no atendimento aos alunos anormais. Nota-se a presença de um grande número de encaminhamentos de alunos a serviços de apoio pedagógico, a psicopedagogas, a psicomotricistas, neurologistas, fonoaudiólogos etc. Na segunda seção – *O aluno como centralidade no processo educativo: suas necessidades, interesses e aprendizagens* – destaco dos discursos analisados, aqueles que tomam o aluno como centro do processo educativo. A centralidade no discente aparece por meio da recorrência de três noções diferentes, mas conectadas entre si – necessidade, interesse e aprendizagem. Tais noções já estavam presentes em diferentes obras de pensadores da escola nova e assumem, no discurso pedagógico contemporâneo, um *status* de verdade. Na terceira e última seção que compõe esse capítulo – *No lugar de ensinar, orientar... No lugar de intervir, facilitar: a descentralização do professor e o seu novo papel na contemporaneidade* – apresento os discursos que tratam de descrever o papel do professor na tarefa de incluir a todos. Tais discursos marcam um deslocamento importante no pensamento pedagógico contemporâneo: do professor para o aluno, do ensino para a aprendizagem.

O capítulo VIII – *Entre a necessidade de terminar e a vontade de continuar: uma tensão que acompanha o pesquisador* – traz algumas considerações finais concernentes à pesquisa. Mesmo tentando responder, minimamente, às questões que construí ao iniciar este percurso investigativo, destaco o caráter não conclusivo deste texto e a posição de provisoriedade permanente que o acompanha.

Finalizando esta introdução sobre as partes que compõem esta dissertação, convido o leitor a percorrer comigo as trilhas desta escrita. Isso não significa um convite à decifração dos conceitos aqui abordados, nem mesmo a uma interpretação das verdades produzidas. No lugar de conceber a leitura como uma prática mecânica de apropriação de conhecimentos e o leitor como um mero espectador, gostaria que ela fosse tomada como uma experiência de devir. Fica o desejo de que o leitor seja levado além dos limites previstos, dos percursos planejados ou dos discursos já sabidos. Além de ler, os convido para criar, resistir, inventar, re-inventar. O mais importante na experiência da leitura não é o texto propriamente dito, mas aquilo que é produzido no encontro com esse texto, na relação pessoal, única e intransferível que cada um estabelece ao encontrar um novo texto. Como afirma Larrosa, (1996, p.138) “[...] o importante não é o texto, mas a relação com o texto.” Dessa forma, nessa experiência de leitura, gostaria que o texto fosse deixado para trás, que ficasse noutro plano e a atenção fosse dada não apenas ao que está dito a cada nova página escrita, mas principalmente àquilo que se produz na relação com o que é dito. O convite é para que os leitores façam dessas páginas uma possibilidade de construir outras formas de pensar e fazer educação, que possam rachar algumas certezas e desnaturalizar algumas verdades. O convite é, portanto, para

[...] investir na problematização daquilo que nos é dado como salvação, como calma, para nossas inquietações sociais, teóricas e metodológicas. [...] é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulharmos naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas [...] exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós. (FISCHER, 2002, p. 58).

CAPÍTULO II

UM OLHAR GENEALÓGICO SOBRE AS PRÁTICAS DE IN/EXCLUSÃO

[...] é de uma nova relação com o passado que se trata, um passado não mais visto como origem embrionária, como germe a partir do qual tudo evolui, mas, nietzschianamente falando, como “origem baixa”, lugar do acontecimento, da emergência em sua singularidade, a partir da disputa de forças em conflito. (RAGO, 2005, p. 263).

Afastando-se de uma história das origens, da verdade, dos grandes “ídeos” e “deuses”, Nietzsche e Foucault propõem uma história do presente, da proveniência, da emergência, que se volta aos acidentes, aos percalços, aos desvios, às recorrências e às dispersões. Uma história que não tem a pretensão de buscar uma origem fundadora para o objeto em estudo nem mesmo desvendar a verdade que repousa em sua essência original. Uma história que não se pretende totalizante. Uma história de peças, de recortes, de fragmentos. Uma história não das grandes revoluções ou fatos consagrados, mas uma história que pode-se denominar genealógica.

Importa ressaltar que a história genealógica não busca desvendar no passado, determinados conceitos, ideias ou práticas que lá estariam alojados. No lugar disso, ela busca recortar algumas das condições de possibilidade que permitiram a emergência de algo, em um determinado tempo e espaço.

Deixando-me conduzir por esse olhar genealógico de que fala Foucault, debrucei-me sobre a história, destacando episódios, cenas, fragmentos de épocas distintas que ajudam a compreender a constituição do presente. Lançar um olhar genealógico não é o mesmo que fazer uma genealogia; de fato, não tenho essa pretensão. Fica, apenas, o desafio de debruçar-me sobre a história das práticas de in/exclusão e pinçar alguns acontecimentos que, acredito, possam ter contribuído para a emergência do que se entende hoje por inclusão escolar.

Trabalhar com a emergência de um objeto é muito diferente de buscar revelar sua origem. A pesquisa da origem se “[...] esforça para recolher nela a essência exata da coisa, sua mais pura possibilidade, [...] sua forma imóvel e anterior a tudo o que é

externo, acidental, sucessivo.” (FOUCAULT, 1979, p. 17). A emergência, por outro lado, pressupõe a relação de um conjunto de forças que estão em conflito, de uma série de práticas, de um conjunto de discursos que, ao se conectarem, possibilitam a emergência de algo em um determinado tempo e espaço. Pode-se pensar a emergência como

[...] o princípio e a lei singular de um aparecimento [...] é a entrada em cena das forças; é sua irrupção, o salto pelo qual elas passam dos bastidores ao palco. Cada uma com o vigor e a jovialidade que lhe é própria. [...] Ninguém é, portanto, responsável por uma emergência; ninguém pode se autoglorificar por ela; ela sempre se produz no interstício. (FOUCAULT, 1979, p. 24).

Aqui não há causa e consequência, não se pode dizer que o que funciona hoje sob o nome de inclusão escolar acontece em virtude de um fato específico anterior. Trabalhar a partir do entendimento de história proposto por Nietzsche e Foucault é muito mais complexo, pois significa “[...] marcar a singularidade dos acontecimentos, longe de toda a finalidade monótona; [...] espreitá-los lá onde menos se esperava e naquilo que é tido como não possuindo história.” (FOUCAULT, 1979, p. 15). Significa desnaturalizar, desessencializar, para poder mostrar que as coisas, os acontecimentos e os objetos são produtos da história. Isso pressupõe tomar a história como um *a priori*, o único *a priori* possível, e despedir-se de todos os demais. Ou seja, é entender que não há algo a ser desvendado ou descoberto como a sua essência, a sua origem ou a sua natureza. O que há é uma história que possibilitou sua emergência. Portanto, lançar um olhar genealógico sobre a história é

[...] aprender que atrás das coisas há algo inteiramente diferente; não seu segredo essencial e sem data, mas o segredo que elas são sem essência ou que sua essência foi construída peça por peça a partir de figuras que lhe eram estranhas. (FOUCAULT, 1979, p. 18).

O que apresento aqui é uma maneira, entre tantas outras, de contar uma história. Há, sem dúvida, diferentes modos de fazê-lo, porém sempre que se faz isso, realiza-se um exercício bastante perigoso, que envolve escolhas, opções, inclusões e exclusões. A história nunca é aprendida em sua totalidade. “A história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba em uma página.” (VEYNE, 1998, p. 18). Esse processo de escolhas, de recortes, de inclusão de algumas cenas e exclusão de outras, de destacar certos acontecimentos e negligenciar outros é um exercício que

está intrinsecamente relacionado com o sujeito que conta essa história, com suas experiências, suas indagações e, por esse motivo, não pode ser considerado um processo neutro.

Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminassem igualmente o palco todo, de fato não teriam utilidade. [...] É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra. (BAUMAN, 2005, p. 26).

Por essa razão, não tenho a intenção nem a pretensão de contar uma história totalitária, relatando cronologicamente todos os acontecimentos que se relacionam aos processos de in/exclusão. Meu objetivo é mais modesto: tentarei lançar um olhar sobre a história das práticas de in/exclusão¹⁰ desde a Idade Média até o século XIX¹¹, apresentando três exemplos¹² trabalhados por Foucault (2001 e 2008a), a saber: a lepra, a peste e a varíola. Ou seja, gostaria de mostrar como, em um dado momento histórico, é possível observar práticas, nesse caso, de in/exclusão que se constituem como condições de possibilidade para a emergência do que se entende hoje por inclusão ou exclusão. Meu objetivo, ao examinar tais exemplos, é precisamente mostrar que a inclusão vem sendo entendida, desde a Idade Média, como um instrumento eficaz de controle dos indivíduos.

Ao lançar um olhar sobre a história dessas práticas de in/exclusão, pretendo desnaturalizar os discursos benevolentes de aceitação, de respeito e de tolerância que pregam uma educação mais humana e acolhedora e apontar para a intencionalidade

¹⁰ Utilizo a expressão in/exclusão por entender que inclusão e exclusão fazem parte de uma mesma lógica, em que um ganha sentindo a partir do outro. Portanto, não estou falando de dois processos distintos e antagônicos e sim de “dois momentos diferenciados de um mesmo fenômeno.” (PINTO, 1999, p. 39). Também venho utilizando esse termo, juntamente com algumas colegas do GEPI (Grupo de Estudos e Pesquisa em Inclusão / Unisinos), para desnaturalizar o entendimento de inclusão como um ponto de chegada, como uma situação permanente. Não existe alguém que possa estar completamente incluído nem mesmo alguém completamente excluído. Ocupamos diferentes posições: ora estamos incluídos em algumas situações; ora estamos excluídos de outras.

¹¹ O recorte temporal da Idade Média até o século XIX é realizado com base nos estudos de Foucault (2001 e 2008a), que estuda os exemplos da lepra, da peste e da varíola, vinculados a essas épocas distintas.

¹² Optei por me referir à lepra, à peste e à varíola como “exemplos”, ou como “modelos” das práticas de in/exclusão, por serem esses os dois termos utilizados por Foucault, tanto no curso *Os Anormais* (1975), quanto no curso *Segurança, Território e População* (1978).

política de organização social que os processos de inclusão colocam em funcionamento.

2.1. Lepra, peste e varíola: uma história vista de baixo.

É possível escrever múltiplas e diferentes histórias sobre as práticas de in/exclusão. Os acontecimentos a serem elencados são inúmeros, dependendo do tempo e do espaço delimitado. A história que abordo aqui é aquela que talvez se possa caracterizar como uma “história vista de baixo”. Uma história que não se centra nos grandes acontecimentos ou nas grandes revoluções, mas que se volta para as pequenas coisas, para as práticas que parecem insignificantes ou sem importância. Portanto, a história vista de baixo pode ser entendida como

[...] uma perspectiva de descrição e análise histórica que parte não das grandes narrativas oficiais – das elites, dos vencedores, dos grupos dominantes, das grandes obras, etc. – mas que parte de pequenas e (supostamente) insignificantes referências, narrativas obscuras, fragmentos de textos. (VEIGA-NETO, 2005, p. 55).

Feitas essas explicitações, esta investigação não objetiva salientar os grandes marcos da inclusão escolar, como ficaram conhecidas, por exemplo, a Declaração Universal de Direitos Humanos, a Declaração de Salamanca, ou as Diretrizes Nacionais de Educação Especial. Tais documentos já foram bastante discutidos em diferentes pesquisas que trouxeram significativas contribuições a esse campo¹³. O que pretendi fazer nessa investigação foi partir de um outro lugar, deslocar o olhar desses grandes marcos e ater-me a pequenas práticas ocorridas num período anterior à construção desses documentos. Acredito que tais documentos resultam de uma série de práticas, de um conjunto de discursos que produziram determinados efeitos a partir de uma rede de significados.

¹³ Entre estas podem-se citar a dissertação de Andreia Cristina Alves Pequeno, desenvolvida na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em que analisa a Política Nacional de Educação Especial adotada no Brasil após os anos 1990; a tese de Francielle Brizolla, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que trata de analisar as políticas públicas de inclusão escolar no Rio Grande do Sul; e também a tese de Reinaldo Marchezan, intitulada “O discurso sobre o sujeito deficiente produzido pela legislação”.

Portanto, como já mencionei, focalizo meu olhar sobre algumas práticas de in/exclusão a partir dos exemplos da lepra, da peste e da varíola, tratados por Michel Foucault, nos cursos de 1975 – *Os Anormais* – e 1978 – *Segurança, Território e População*. Fundamentando-se nesses exemplos, é possível compreender que os discursos sobre a in/exclusão não são recentes. Esses discursos já estavam presentes desde a Idade Média, com a expulsão do leproso ou com a inclusão do pestífero.

Não quero dizer com isso que a inclusão do pestífero ocorrida em fins do século XVII e início do século XVIII seja a mesma forma de inclusão que se tem hoje nas escolas brasileiras. De fato, são práticas muito diferentes, porém, entendo que as práticas de in/exclusão ocorridas desde a Idade Média contribuíram para a constituição do que hoje é compreendido por inclusão ou exclusão. O que desejo marcar é a importância de olhar para a história como uma ferramenta que possibilita entender a constituição do presente.

Não é em absoluto e não é nunca para dizer implicitamente, e com maior razão, explicitamente, que o que era então é o que é hoje. O problema é deixar agir o saber do passado sobre a experiência e a prática do presente. (FOUCAULT, 2008b, p. 180).

O exemplo da lepra, ou, as práticas de exclusão dos leprosos ocorridas durante toda a Idade Média vinculavam-se a processos de exclusão, “de desqualificação, de exílio, de rejeição, de privação, de recusa, de desconhecimento.” (FOUCAULT, 2001, p. 54).

A lepra era considerada uma ameaça à ordem pública da cidade; por isso, os sujeitos declarados leprosos eram retirados do convívio social e enclausurados em quartos escuros, ou mesmo afastados da cidade. Essas ações estavam relacionadas as formas de governo desenvolvidas na época e também a falta de um saber sobre esses sujeitos, sobre suas doenças, sobre suas anomalias. Sem um conhecimento específico acerca dessa doença, não era possível adotar estratégias que pudessem manter os indivíduos na cidade e, ao mesmo tempo, controlar o alastramento da enfermidade. Dessa forma, era necessário excluir, segregar e afastar.

A exclusão da lepra foi uma prática social que comportava primeiro uma divisão rigorosa, um distanciamento, uma regra de não contato entre um indivíduo (ou grupo de indivíduos) e outro. Era, de um lado, a rejeição

destes indivíduos num mundo exterior, confuso, fora dos muros da cidade, fora dos limites da comunidade. (FOUCAULT, 2001, p. 54).

No intuito de purificar a comunidade, buscava-se afastar todos os indivíduos leprosos. Além de todo o processo de declaração da lepra e do afastamento produzido, ocorria também a morte simbólica do leproso. Ninguém mais se interessaria por seu paradeiro, ninguém mais teria contato com ele, ou ficaria esperando seu retorno após a cura. De fato, sua “morte” havia sido consumada por meio de cerimônias fúnebres e da transmissão de seus bens a outros.

Assim, pode-se dizer que os processos de exclusão dos leprosos retratavam uma forma de exercício do poder soberano, um poder de ostentação e de espetáculo, um poder que se exerce nos limites de um território, marcando “[...] uma divisão de tipo binário entre os que eram leprosos e os que não eram.” (FOUCAULT, 2008a, p. 13). Essa divisão decidia sobre o direito de vida e sobre o direito de morte desses indivíduos. Era de fato um poder de espada, que só decidia sobre a vida desses sujeitos justamente porque podia decidir sobre a sua morte. Portanto, “fazia morrer e deixava viver.” (FOUCAULT, 1999).

Até aqui, se viu, mediante os processos de exclusão da lepra, “[...] uma tecnologia de poder que expulsa, que exclui, que bane, que marginaliza, que reprime” (FOUCAULT, 2001, p. 60), enfim, um poder que se expressa por meio de suas formas negativas. Porém, surge, a partir dos processos de inclusão da peste e da varíola “[...] um poder que é, enfim, um poder positivo, um poder que fabrica, que observa, que sabe, um poder que se multiplica a partir de seus próprios efeitos¹⁴” (FOUCAULT, 2001, p. 60), um poder que se exerce sobre a vida, um poder que se preocupa em gerir e em prevenir a vida de determinada população, em “fazer viver e deixar morrer”.

Para explicar a tentativa desse poder no intuito de fazer viver e deixar morrer, apresento dois modelos trabalhados por Foucault em cursos distintos, a saber; a peste e a varíola. Esses dois exemplos demonstram objetivos bem diferentes dos

¹⁴ Essa adjetivação, utilizada por Foucault de poder negativo/ positivo não pode ser confundida com uma qualificação de bom ou ruim, mas se refere à produtividade do poder: este produz corpos, práticas, sujeitos, discursos etc.

observados no modelo da lepra. Enquanto os processos de exclusão buscavam a purificação da cidade, não interessando que fim levaria o leproso, nos processos de inclusão, evidenciados nos modelos da peste e da varíola, ocorria a preocupação com a vida dos indivíduos, visível em uma série de mecanismos de gerenciamento da população, de sua saúde e de suas doenças.

O primeiro, o modelo da peste, foi exposto por Michel Foucault no curso *Os Anormais* (1975) e retomado, posteriormente, em *Segurança, Território e População* (1978). Nesse modelo, é perceptível a uma nova tecnologia de poder – disciplinar – que atua de outra maneira, pois utiliza instrumentos completamente diferentes daqueles do caso da lepra: “Não se trata de expulsar, trata-se, ao contrário, de estabelecer, de fixar, de atribuir um lugar, de definir presenças, e presenças controladas. Não rejeição, mas inclusão.” (FOUCAULT, 2001, p. 57).

Com os processos de inclusão, inaugura-se uma outra forma de controle dos indivíduos. Foi preciso estruturar e colocar em ação um aparato de mecanismos e estratégias de controle e vigilância permanente sobre as ações, o tempo, a saúde e a doença dos indivíduos. Para isso, foram estabelecidos regulamentos, permissões e restrições.

Trata-se, nesses regulamentos relativos à peste de quadricular literalmente as regiões, as cidades no interior das quais existe a peste, com uma regulamentação indicando às pessoas quando podem sair, como, a que horas, o que devem fazer em casa, que tipo de alimentação devem ter, proibindo-lhes este ou aquele tipo de contato, obrigando-as a se apresentar a inspetores, a abrir a casa aos inspetores. Pode-se dizer que temos, aí, um sistema que é do tipo disciplinar. (FOUCAULT, 2008a, p. 14).

A disciplina age sobre o corpo dos indivíduos, sobre o corpo individual. É uma tecnologia de poder que opera no detalhe, que esquadrinha todo um campo de visibilidade para controlar os indivíduos. Um controle que aumenta os efeitos do poder disciplinar, pois nada escapa de sua permanente vigilância, da observação contínua, do ver sem ser visto.

A cidade em estado de peste retrata esse esquema do tipo disciplinar, pois era dividida em diferentes distritos, onde cada um era vigiado individualmente. Inspetores, sentinelas ou escabinos observavam e registravam, de forma permanente, as possíveis ameaças causadas à cidade.

[...] todos os dias os inspetores deviam passar diante de cada casa, parar e fazer a chamada. A cada indivíduo era atribuída uma janela à qual devia se mostrar e, quando chamavam seu nome, ele devia se apresentar nessa janela, estando entendido que se não se apresentava é que estava de cama; e, se estava de cama, é que estava doente; e, se estava doente, é que era perigoso. E, por conseguinte, era necessário intervir. (FOUCAULT, 2001, p. 57).

A preocupação destinava-se ao corpo individual, a uma vigilância exaustiva sobre cada morador da cidade para gerenciar o risco causado pela peste. Trata-se de incluir para distribuir, para instituir uma rede de olhares, um mecanismo de visibilidade geral, controlando cada um individualmente.

Portanto, é possível observar que são tecnologias de poder bem diferentes. Enquanto uma – lepra /soberania – age por exclusão e afastamento, a outra – peste/ disciplina – age por inclusão e por distribuição. Para a administração da peste, foi necessário todo um aparato de saber sobre a doença, sobre a cura e sobre as formas de contágio, para que os sujeitos pudessem se manter dentro dos limites da cidade e, ao mesmo tempo, o controle da doença fosse exercido.

Foucault, na aula de 15 de janeiro de 1975, afirma que “[...] no que diz respeito ao controle dos indivíduos, o Ocidente só teve dois grandes modelos: um é o da exclusão do leproso; o outro é o modelo da inclusão do pestífero.” (FOUCAULT, 2001, p. 55). Porém, avançando um pouco mais em seus cursos, chega-se a *Segurança, Território e População*, ministrado em 1978. Neste curso, Foucault amplia as análises, retomando os exemplos da lepra e da peste e acrescentando um terceiro exemplo: a varíola.

A varíola foi uma enfermidade de ampla penetração no século XVIII, com uma probabilidade de contágio bastante elevada. Daí porque, no início do século XIX, a vacinação se prolifera na Europa tentando combater os altos índices de mortalidade que vinham constituindo um grande problema social. A inoculação e, posteriormente, a vacinação¹⁵ foram técnicas desenvolvidas a partir da ampla

¹⁵ Várias foram as tentativas de controlar a expansão da varíola, desde as práticas empíricas de inoculação da própria doença – conhecida como variolização – até a produção, em larga escala, da vacina. A diferença entre a inoculação e a vacinação é que a primeira, que surge em 1720 e se baseava na idéia de que os indivíduos que sobreviviam à varíola não mais a contraíam, e que a implantação artificial de sua forma benigna poderia provocar defesa contra a doença. (FERNANDES, 1999). A

disseminação da varíola. Apresentavam quatro características importantes para a época:

[...] primeiro, de serem absolutamente preventivas; segundo, de apresentarem um caráter de certeza, de sucesso quase total; terceiro, de poderem, em princípio e sem dificuldades materiais ou econômicas maiores, ser generalizáveis à população inteira, enfim e sobretudo [...] apresentavam esta quarta vantagem, considerável, de serem completamente estranhas a toda e qualquer teoria médica. (FOUCAULT, 2008a, p. 76-77).

Para cumprir com êxito tais afirmações, foi necessário lançar mão de um saber que trabalha com estimativas, com cálculos de probabilidade, com medidas comuns, ou seja, foi preciso utilizar o saber da estatística para que todo um mapeamento sobre a vida da população¹⁶ fosse possível. Era necessário produzir um saber sobre a varíola, investigando quais as pessoas mais vulneráveis ao contágio, onde moravam, o que faziam, por que tinham maior probabilidade de se infectarem etc. Somente era possível pensar esse fenômeno “[...] em termos de cálculo das probabilidades, graças aos instrumentos estatísticos de que se dispunha.” (FOUCAULT, 2008a, p. 77). De posse dessas informações, era possível criar estratégias e instrumentos eficazes e, ao mesmo tempo sutis, para governar a população.

Sendo assim, fica claro que as estratégias de controle da varíola não remetem apenas a uma intervenção individual, sob o corpo do indivíduo, como no caso da peste. Elas se direcionam a um corpo coletivo, a uma população. Não se trata tão somente de impor uma disciplina, embora ela ainda permaneça atuando, mas de desenvolver outros mecanismos relativos à seguridade da população. Portanto, não apenas um poder disciplinar, mas aquilo que Foucault denominou biopoder, um poder sobre a vida, um poder que se preocupa em gerir e em prevenir a vida da população. O campo de intervenção dessa nova tecnologia de poder não é mais o corpo individual, mas os fenômenos coletivos.

[...] a nova tecnologia que se instala não se dirige à multiplicidade dos homens, não na medida em que eles se resumem em corpos, mas na medida em que ela forma, ao contrário, uma massa global, afetada por processos de

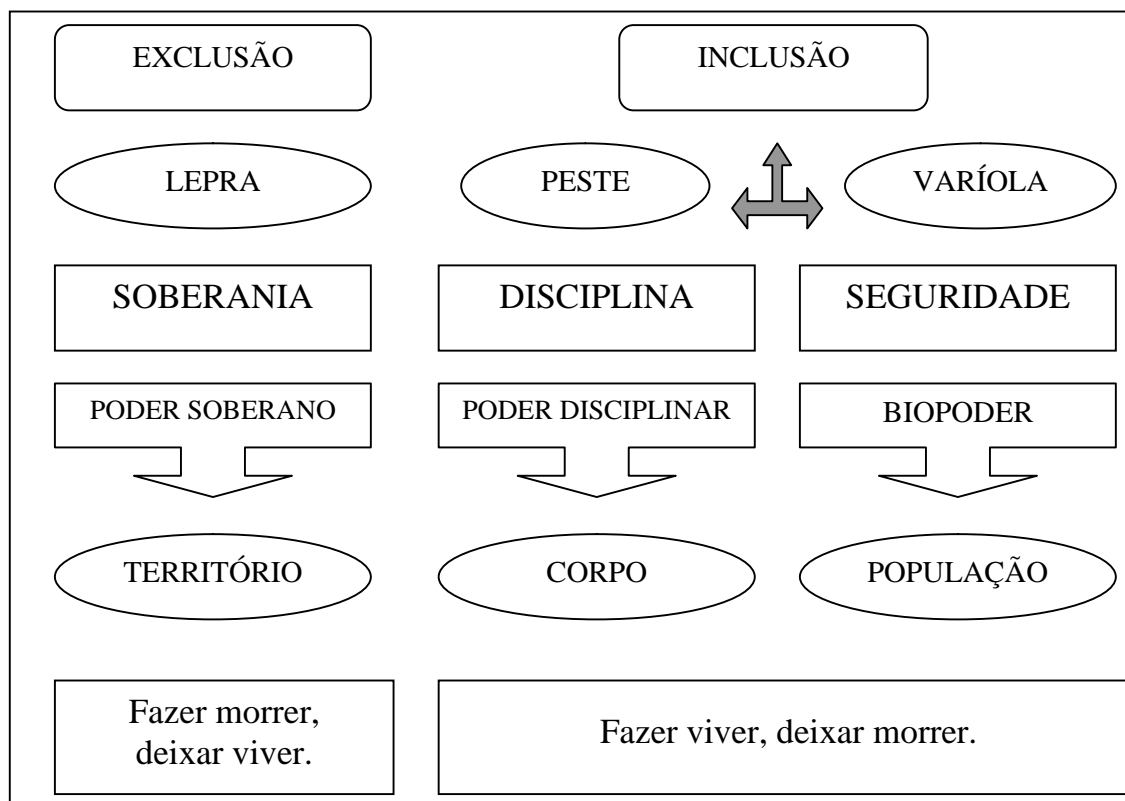
segunda, vacinação, surge em 1800 e foi substituindo progressivamente a inoculação. A vacinação buscava evitar a varíola por meio do acometimento de doença não letal. (FOUCAULT, 2006).

¹⁶ Retomo o conceito de população de uma forma mais minuciosa no próximo capítulo.

conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença etc. (FOUCAULT, 1999, p. 289).

É, portanto, um poder massificante atuando no corpo social, gerenciando e defendendo a ordem pública, diminuindo os riscos de morte e aumentando a intervenção para a intensificação da vida na coletividade.

Dessa forma, podem-se visualizar três momentos historicamente distintos – a soberania, a disciplina e a seguridade. Em cada um deles, funcionam exercícios de poder diferenciados – o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder –, os quais se relacionam com os três exemplos investigados por Foucault – a lepra, a peste e a varíola. Para que seja possível visualizar as relações existentes entre os exemplos aqui abordados e as formas de poder distintas, elaborei um quadro¹⁷ que apresenta esquematicamente a discussão aqui desenvolvida. Mesmo sabendo que os esquemas são sempre perigosos, penso que ele possa ser útil para expressar visualmente esse raciocínio.



¹⁷ Esse quadro foi apresentado na disciplina “Os anormais e as políticas de inclusão” ministrada pelas professoras Clarice Traversini e Maria Luisa M. Xavier, em 2008/2 e tem como título: Lepra, peste e varíola: uma possibilidade de compreender o deslocamento das tecnologias de poder na história do Ocidente.

Até aqui, destaquei três exemplos, ocorridos ao longo da história do Ocidente, para compreender a operação de diferentes tecnologias de poder, as quais têm como alvo de sua atuação objetos também distintos. É sabido que não há aqui qualquer tipo de substituição entre elas. Não há, primeiramente, um poder soberano que é substituído por um poder disciplinar que, posteriormente, é substituído pelo biopoder. Não é disso que se trata. Ao contrário, trata-se de diferentes ênfases. O que se vê são formas de poder diferenciadas que se complementam no interior de uma sociedade como a nossa.

Ao selecionar os exemplos da lepra, da peste e da varíola no curso dessa história, o objetivo foi perceber como cada uma dessas doenças pôs em funcionamento diferentes mecanismos de poder. Esse exercício serviu para colocar sob suspeita alguns discursos recorrentes que circulam na atualidade, principalmente no campo da educação e, que vinculam a inclusão escolar à afetividade, à bondade e à democracia. Discursos dessa ordem podem ser encontrados em documentos oficiais do Ministério da Educação, nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, em variados tipos de revistas sobre educação ou, ainda, na mídia televisiva, a exemplo dos relatos de superação apresentados ao final de cada capítulo da novela “Viver a Vida” (2009) da Rede Globo¹⁸. Para exemplificar o que estou querendo dizer, trago a seguir alguns discursos encontrados em materiais diversos.

A educação, ao adotar a diretriz inclusiva no exercício de seu papel socializador e pedagógico, busca estabelecer relações pessoais e sociais de solidariedade, sem máscaras, refletindo um dos tópicos mais importantes da humanidade [...] a abertura para o mundo e para o outro. Essa abertura, solidária e sem preconceitos, poderá fazer com que todos se percebam como dignos e iguais na vida social. (BRASIL, 2001, p.25).

Quem vive a inclusão, sabe que está participando de algo revolucionário – como o que está acontecendo com Júnior. Ele pertence a um grupo é considerado, tem seus direitos fundamentais respeitados e – mesmo sem saber – colabora para formar adultos mais tolerantes, solidários e responsáveis pelos outros. (Revista Nova Escola, 2005, p. 40).

Nós, professores, precisamos refletir sobre as diferentes situações da realidade que existem e aprender a lidar pedagogicamente com as diferenças, lembrando que todos devem exercer a cidadania. (Projeto Político-Pedagógico, Escola Municipal de Novo Hamburgo, 2002, p. 25).

¹⁸ Relatos como esses também foram apresentados em 2006 e 2007, durante a exibição da novela “Páginas da Vida”, a qual tinha em seu elenco uma menina com Síndrome de Down.

Os materiais apresentados mostram o quanto esses discursos de solidariedade, tolerância e aceitação são recorrentes na atualidade e estão presentes em diferentes esferas da sociedade. Acredito que é preciso problematizá-los. Muito mais do que uma proposta solidária, humana e democrática, venho entendendo as propostas inclusivas como estratégias de governo das populações que objetivam conhecer a todos e cada um com o intuito de conduzir suas condutas no caminho daquilo que é considerado o bem e a ordem.

A história que acabo de relatar me possibilitou enxergar que a inclusão apresenta uma intencionalidade política de organização social. Ela não surgiu a partir da proliferação das políticas públicas que pregam o “bem” à humanidade por meio de uma educação para todos. Ela foi se configurando mediante diferentes práticas sociais que pretendiam, desde muito cedo, conhecer e controlar os sujeitos anormais, a fim de fortalecer um projeto social de proteção e ordem. Há, atualmente, assim como houve no caso da peste, a necessidade de gerenciar os riscos que a anormalidade causa à população.

Assim sendo, esta história, que destaca os fragmentos da lepra, de peste e da varíola como condições de possibilidade para a emergência de algumas práticas atuais de inclusão, desnaturaliza um conjunto de discursos que têm força na sociedade atual e que raramente são problematizados, pois são tomados como verdadeiros, naturais, ou a-históricos. Analisando tal contexto, pode-se dizer que há, no mínimo, dois entendimentos sobre a inclusão escolar que convivem nos discursos atuais. O primeiro deles refere-se a essa forma romântica de entender tais processos e o segundo – aquele que orienta esse trabalho – preocupa-se em questionar e problematizar as verdades naturalizadas e compreender as estratégias de governo que se desenvolvem por meio da inclusão escolar. Para trabalhar com esse entendimento, é preciso, antes disso, compreender as diferentes formas de governar uma multiplicidade, desenvolvidas nas sociedades ocidentais nos quatro últimos séculos. Para isso, no próximo capítulo, apresento, apoiada na obra de Michel Foucault, o deslocamento das artes de governar, marcando suas diferentes ênfases ao longo de cada período histórico. Conhecer essas diferentes formas de governar os sujeitos torna-se importante para a compreensão das práticas de

governamento desenvolvidas na atualidade e a variedade de estratégias – neste estudo destaco a inclusão – que são colocadas em funcionamento para agir sobre a população.

CAPÍTULO III

INCLUSÃO E GOVERNAMENTALIDADES: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS?

Por que estudar esse domínio definitivamente inconsistente, brumoso, recoberto por uma noção tão problemática e artificial como a governamentalidade? (FOUCAULT, 2008a, p. 140).

Início este capítulo com o questionamento de Foucault acerca do uso da governamentalidade, porque, não foram poucas as ocasiões, no transcorrer desta pesquisa, em que tais perguntas acompanharam-me. Inúmeras vezes, questionei-me: por que operar com uma noção tão complexa para pensar sobre as práticas de in/exclusão? Há a possibilidade de estabelecer articulações pertinentes entre a temática aqui abordada e uma noção desenvolvida por um filósofo francês, em 1978? Quais seriam essas articulações? Seriam elas úteis e produtivas? Trariam elas contribuições efetivas para (re)pensarmos o campo da educação? Mesmo tendo clareza das limitações deste estudo, penso que a noção de governamentalidade apresenta-se como uma possibilidade de pensar a articulação entre as práticas escolares desenvolvidas sobre os sujeitos anormais e as estratégias de governo que operam sobre as populações. Por isso, ela se constitui, para esta pesquisa, como uma noção metodológica. Mas, afinal, o que vem a ser uma noção metodológica? Segundo Noguera (2009), uma noção metodológica é uma ferramenta para pensar, porém para pensar provocando, tensionando e incitando o pensamento. Dessa forma, a governamentalidade possibilita lançar outros olhares para as práticas de inclusão, problematizando algumas verdades naturalizadas por seus discursos. Tomo, portanto a governamentalidade como lentes metodológicas, como uma grade de visibilidade, enfim, uma forma de olhar para as práticas inclusivas que me parece especialmente útil. Transforma-se, então, em uma ferramenta conceitual para operar sobre um problema. Sendo assim, o desafio proposto nesta investigação consiste em

entender a inclusão escolar como uma estratégia¹⁹ da governamentalidade, que age por meio de intervenções educativas, sociais, médicas, psicológicas, para conduzir as condutas dos sujeitos e gerenciar as suas vidas.

O conceito de governamentalidade foi desenvolvido por Foucault, pela primeira vez em 1978, quando ministrou o curso *Segurança, Território e População*, no Collège de France. Na aula de 1º. de fevereiro daquele ano, o autor apresenta uma tripla definição para essa noção:

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, 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 desse 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. Enfim, por “governamentalidade”, creio que se deveria entender o processo, ou antes, o resultado do processo pelo qual o Estado de justiça da Idade Média, que nos séculos XV e XVI se tornou o Estado administrativo, viu-se pouco a pouco “governamentalizado”. (FOUCAULT, 2008a, p. 143/144).

Com essa afirmação, Foucault quer mostrar como o Estado vai se modificando historicamente, vai se governamentalizando. Ele marca que temos primeiramente um Estado de justiça que corresponde a uma sociedade da lei do tipo feudal. Depois, entre os séculos XV e XVI, quando surge uma sociedade de regulamento e de disciplinas, vemos nascer um Estado administrativo e, por último, configura-se um Estado de governo que tem como alvo a população. No curso *Segurança, Território e População* (1978), Foucault apresenta um deslocamento minucioso sobre as artes de governar, realizando uma história da governamentalidade. Ele destaca que “[...] o fenômeno da governamentalidade nasceu a partir de um modelo arcaico que foi o da

¹⁹ Utilizo a palavra estratégia, com base em Foucault (1995), quando este atribui três sentidos ao termo: 1) para designar a escolha dos meios empregados para se chegar a um fim; 2) para designar a maneira pela qual um parceiro, num jogo dado, age em função daquilo que ele pensa dever ser a ação dos outros e daquilo que ele acredita que os outros pensarão ser a dele; 3) para designar o conjunto dos procedimentos utilizados num confronto para privar o adversário dos seus meios de combate e reduzi-lo a renunciar à luta; trata-se, então, dos meios destinados a obter a vitória. Neste trabalho, utilizo o termo estratégia a partir de dois destes sentidos: o primeiro, que trata de entendê-la como um meio de atingir um fim, e o terceiro, que, destaca a estratégia como um instrumento de luta e confronto. Mais adiante esses entendimentos são retomados.

pastoral cristã.” (FOUCAULT, 2008a, p. 138). A partir disso, ele desenvolve a história das artes de governar e a noção de governamentalidade o acompanha no desenrolar de suas aulas e cursos posteriores.

Portanto, para operar com tal ferramenta – a governamentalidade – no desenvolvimento desta pesquisa, penso ser necessário retomar alguns pontos desenvolvidos por Foucault (2008a), no contexto de suas investigações. Para que se possam compreender algumas práticas de governo²⁰, desenvolvidas na sociedade atual e as suas articulações com a inclusão escolar, ou, ainda, para que seja possível entender como a inclusão escolar, vem operando no interior dessa racionalidade política da governamentalidade, é necessário, realizar um estudo, ainda que breve, sobre as tecnologias de poder desenvolvidas em nossa sociedade, em determinados períodos históricos.

3.1. Sobre as artes de governar: do poder pastoral à razão de Estado

É sabido que Michel Foucault realizou um estudo detalhado sobre as artes de governar. Em seu curso *Segurança, Território e População* (1978) o autor discute minuciosamente uma série de acontecimentos, desde a Idade Média até o século XVII, que mantinham bloqueadas as artes de governar. Tomarei esse curso como suporte conceitual, porque foi a partir dele que o autor apresentou alguns deslocamentos fundamentais para se compreender o desbloqueio das artes de governar, realizando dessa forma, uma história da governamentalidade. O próprio autor reflete sobre o título atribuído a esse curso, dizendo que:

No fundo, se eu quisesse ter dado ao curso que iniciei este ano um título mais exato, certamente não teria escolhido “segurança, território e população”. O que eu queria fazer agora, se quisesse mesmo, seria uma coisa que eu chamaria de história da governamentalidade. (FOUCAULT, 2008a, p. 143)

²⁰ Governo é uma expressão sugerida por Veiga-Neto (2002) para referir o conjunto de práticas que se disseminam pela sociedade e que têm por objetivo governar a população. Este autor aconselha que se utilize a expressão governo no lugar da palavra governo, muitas vezes empregada na tradução dos textos do autor francês Michel Foucault, pois essa última no remete à instituição do Estado. Como Foucault se refere às “ações distribuídas microfisicamente pelo tecido social; por isso, soa bem mais claro falarmos aí em práticas de governo.” (VEIGA-NETO, 2002, p. 21).

Por essa razão, ao longo desse curso, Foucault dedica-se a estudar o tema do governo e sua inserção no âmbito político, fenômeno que ocorrerá somente a partir do século XVII, com a emergência da razão de Estado. Antes disso, porém, o termo governar “[...] abrange um amplo domínio semântico que se refere ao deslocamento no espaço, ao movimento [...], à alimentação, aos cuidados que se pode dispensar a um indivíduo e a salvação que se pode assegurar-lhe[...].” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Ou seja, é um tipo de poder que não age sobre o território ou a cidade, mas que se exerce sobre os indivíduos vivos, sobre os homens, sobre uma multiplicidade em movimento. Foucault afirma que, nesse tipo de poder, “[...] nunca se governa um Estado, nunca se governa um território, nunca se governa uma estrutura política. Quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades.” (FOUCAULT, 2008a, p. 164). Tal poder tem sua origem no Oriente, especialmente na sociedade hebraica e provém de uma matriz religiosa, sendo introduzido no Ocidente pelo cristianismo. Esse tipo de poder pode ser denominado poder pastoral²¹.

O pastorado apresenta-se como uma tecnologia de poder que age concomitantemente sobre o coletivo e sobre o individual. É um tipo de poder individualizante e totalizante. Nele, o pastor deve cuidar do rebanho como um todo, mas, ao mesmo tempo, deve dedicar-se a conhecer cada ovelha em particular. O papel do pastor é assegurar a salvação do rebanho, tanto no conjunto, quanto no detalhe. Trata-se de um jogo entre totalização e individualização. Nesse sentido, Foucault (2008a, p. 222) afirma que o poder pastoral se refere à

²¹ O poder pastoral hebraico apresenta grandes diferenças em relação ao poder pastoral cristão. Tais diferenças são minuciosamente descritas por Foucault nas aulas de 8, 15 e 22 de fevereiro de 1978, no curso *Segurança, Território e População*. Neste trabalho, não me deterei na descrição minuciosa dessas duas formas de poder pastoral – hebraica e cristã – pois não são fundamentais para o desenvolvimento desta investigação. Trago apenas algumas breves distinções que podem contribuir para compreender melhor essas duas formas de poder pastoral. No poder pastoral hebraico a relação entre o pastor e o rebanho não era a única dimensão, a única forma de perceber a relação entre Deus e os homens. Ela era apenas um dos aspectos entre relações múltiplas e complexas. Também, nesse tipo de poder pastoral, não havia uma instituição propriamente dita. Já no poder pastoral cristão, a relação entre o pastor e o rebanho, não era apenas uma das dimensões da relação entre Deus e os homens, era a relação fundamental. Outra diferença é que o poder pastoral cristão “[...] constituirá um tipo de relações que, desde logo, vão institucionalizar-se em um pastorado com leis, regras, técnicas e procedimentos.” (FOUCAULT, 2008a, p.182).

[...] salvação de todos, mas também a salvação de cada um. Nenhuma ovelha é indiferente. Nenhuma deve escapar desse movimento, dessa operação de direção e de condução que leva à salvação. A salvação de cada uma é importante em termos absolutos e não apenas relativos.

Concomitantemente a essa preocupação com o conjunto e com cada um individualmente, por vezes, para garantir a salvação do rebanho, é necessário, sacrificar uma ovelha em particular. Esse sacrifício somente deve acontecer se for com o intuito de garantir a salvação do rebanho como um todo. Até aqui, há então, um jogo entre totalização e individualização.

Além disso, é fundamental compreender a relação que se estabelece entre o poder pastoral e três elementos centrais para o seu exercício: a salvação, a lei e a verdade. O poder pastoral relaciona-se com a salvação, pois como dito anteriormente, tem como objetivo principal orientar e conduzir os indivíduos no caminho da salvação. Por esse motivo, pode-se afirmar que o poder pastoral é sempre bondoso e benevolente. É, portanto, um poder de cuidado, de zelo, de dedicação. Segundo Foucault (2008a, p. 171) “[...] o pastor está a serviço do rebanho e deve servir de intermediário entre ele e os pastos, a alimentação, a salvação, o que implica que o poder pastoral, em si, é sempre um bem.”

Num segundo momento, o poder pastoral relaciona-se com a lei. Para que “[...] os indivíduos e as comunidades possam alcançar sua salvação, [o pastor] deve zelar para que eles se submetam efetivamente ao que é ordem, mandamento, vontade de Deus.” (FOUCAULT, 2008a, p. 221). É uma relação, portanto de obediência não racional, a partir da qual se estabelece que a ordem ou a vontade deve ser cumprida, mesmo que pareça absurda. A obediência, aqui, é considerada uma virtude cristã. Ela se constitui num fim em si mesma.

Se, portanto, a obediência tem um fim, esse fim é um estado de obediência definido pela renúncia, a renúncia definitiva da própria vontade. A finalidade da obediência é mortificar sua vontade, é fazer que sua vontade como vontade própria morra, isto é, que não haja vontade senão a de não ter vontade. (FOUCAULT, 2008a, p. 235).

Renúncia de si mesmo. Abandono de suas vontades. Destruição de seus desejos. Eis ao que conduz tal relação de obediência: a uma destruição do próprio eu. Temos, então, uma relação de submissão completa e de obediência incondicional.

O terceiro elemento ao qual o poder pastoral se relaciona, é a verdade, visto que a fé ou a crença são fatores fundamentais para trilhar o caminho da salvação. Ensinar a verdade, segundo Foucault, seria a primeira e principal tarefa do pastor. Porém, esse ato de ensinar a verdade não deve ser desenvolvido por meio de lições ou ensinamentos, mas sempre tomando como exemplo a sua própria vida e as suas próprias atitudes. Temos, então, os três pontos que se relacionam ao poder pastoral: “[...] só se pode alcançar a salvação e submeter-se à lei com a condição de aceitar, crer, de professar certa verdade. [...] o pastor guia para a salvação, prescreve a lei, ensina a verdade.” (FOUCAULT, 2008a, p. 221).

Sendo assim, é possível compreender que o pastorado é um tipo de poder que pretende conduzir, dirigir, mover, guiar os homens para o caminho da salvação. Ele é um poder que tem como objetivo conduzir a conduta dos indivíduos e “[...] não coincide nem com uma política, nem com uma pedagogia, nem com uma retórica [...]. É uma arte de governar os homens.” (FOUCAULT, 2008a, p. 219).

Tal arte de governar começa a perder sua força, a partir do momento em que as crenças religiosas e a espiritualidade começam a ser questionadas e um pensamento racional que buscava explicações objetivas para os fatos ocorridos, começa a se constituir. Isso não significa que a religião seja completamente abandonada, até porque o poder pastoral “[...] não cessou de se desenvolver e de se aperfeiçoar durante quinze séculos.” (FOUCAULT, 2008a, p. 197). Porém, o que ocorreu, entre os séculos XV e XVI, foi uma série de resistências, de contracondutas a essa forma específica de conduzir os homens, adotada pelo poder pastoral. Esses movimentos de resistência ao poder pastoral podem ser chamados de “revoltas específicas de conduta.” (FOUCAULT, 2008a, p. 256). Decorre desses movimentos, uma crise geral do pastorado, o que não significa seu desaparecimento nem, a rejeição da instituição pastoral. O que assistimos, no decorrer do século XVI, é a um fenômeno muito mais complexo do que o seu próprio desaparecimento. Foucault (2008a) nos assinala que há, por um lado, uma intensificação do pastorado religioso, através da Reforma e da Contrarreforma e, por outro, o desenvolvimento de uma série de questionamentos sobre o problema da condução. Quanto ao primeiro aspecto, ele afirma que:

Nunca o pastorado havia sido tão intervencionista, nunca havia tido tamanha influência sobre a vida material, sobre a vida cotidiana, sobre a vida temporal dos indivíduos: é a assunção pelo pastorado, de toda uma série de questões, de problemas referentes à vida material, à higiene, à educação das crianças. Portanto, intensificação do pastorado religioso em suas dimensões espirituais e em suas extensões temporais. (FOUCAULT, 2008a, p. 308).

Além dessas observações, o autor destaca que, ainda nesse mesmo século, se assiste ao desenvolvimento do problema da condução, a partir do qual se passa a questionar sobre a maneira de governar sejam as crianças, as famílias ou um principado. Os questionamentos “Como conduzir-se? Como conduzir-se a si mesmo? Como conduzir as crianças? Como conduzir as famílias?” (FOUCAULT, 2008a, p. 266), fazem reaparecer, nesse momento, a prática da filosofia, em função da intensificação do problema da conduta. Aqui, a filosofia abrange não mais um domínio religioso, mas um domínio público, que, mais tarde, será qualificado de domínio político.

Temos, portanto, o deslocamento do poder pastoral das almas a um governo político dos homens e das populações. Esse deslocamento marca a passagem de um tipo de poder – o pastorado – centrado no respeito às leis divinas e na obediência incondicional, para uma arte de governar – a razão de Estado – em que importa o conhecimento e o desenvolvimento das forças do Estado. Portanto, podemos dizer que a crise do pastorado se constitui na condição de possibilidade para a emergência da razão de Estado e insere as discussões sobre as formas de governar no âmbito da política.

Se poderia dizer que a arte de governar encontra, no final do século XVI e início do século XVII, uma primeira forma de cristalização, ao se organizar em torno do tema de uma razão de Estado. Razão de Estado entendida não no sentido pejorativo e negativo que hoje lhe é dado (ligado à infração dos princípios de direito, de equidade ou da humanidade por interesse exclusivo do Estado), mas no sentido positivo e pleno: o Estado se governa segundo as regras racionais que lhes são próprias, que não se deduzem nem das leis naturais ou divinas, nem dos preceitos da sabedoria ou da prudência; o Estado, como a natureza, tem sua racionalidade própria, ainda que de outro tipo. Por sua vez, a arte de governo, em vez de fundar-se em regras transcendentais, em um modelo cosmológico ou em um ideal filosófico-moral, deverá encontrar os princípios de sua racionalidade naquilo que constitui a realidade específica do Estado. (FOUCAULT, 1979, p. 286).

Por tudo isso, a razão de Estado constitui-se em uma arte de governar diferente daquela desenvolvida sob a égide das leis divinas ou naturais. Ela exige, no lugar de uma ordem natural das coisas, um conhecimento racional, preciso e concreto. Esse conhecimento se produz a partir do próprio Estado e pode ser chamado de estatística, aritmética política ou ainda ciência do Estado. Desse momento em diante, entende-se que, para realizar um bom governo, necessita-se muito mais do que obedecer e aplicar as leis. É preciso um conhecimento técnico que possa traduzir a realidade mesma do Estado. Portanto, se buscou, nessa época, uma racionalidade para a arte de governar, ou seja, uma forma de pensamento, de cálculo, de reflexão que tornasse racional a arte de governo. Porém, durante todo o século XVII, esse conhecimento racional ainda foi utilizado a partir do interior do quadro administrativo da soberania, fato que contribuiu para manter bloqueadas as artes de governar. Assim, pode-se afirmar que a “[...] razão de Estado constituiu para o desenvolvimento da arte de governo uma espécie de obstáculo que durou até o início do século XVIII.” (FOUCAULT, 1979, p. 286).

Foucault (2008a) afirma que esse bloqueio das artes de governar tem relação com uma série de fatos que ocorreram ao longo de todo o século XVII²², porém, aqui, destaco apenas as duas limitações principais para a permanência desse bloqueio.

Por um lado, um quadro amplo demais, abstrato demais, rígido demais da soberania e, por outro, um modelo estreito demais, frágil demais, inconsistente demais, que era o da família. [...] A gente da casa e o pai de família de um lado, o Estado e o soberano, do outro: a arte de governar não podia encontrar sua dimensão própria. (FOUCAULT, 2008a, p. 137).

Diante disso, mesmo partindo do entendimento de que o Estado tem uma racionalidade própria, percebe-se que as artes de governar não conseguem entrar em funcionamento de forma efetiva antes do século XVIII. Desse modo, pode-se dizer que, mesmo com a emergência da razão de Estado, o bloqueio das artes de governar permanece até o início do século XVIII, momento em que as práticas de governo começaram a ser pensadas e executadas fora do marco jurídico da soberania.

²² Entre estes fatos, podem-se destacar as grandes crises do século XVII – a Guerra dos Trinta Anos, grandes sedições camponesas e urbanas, crise financeira, crise dos meios de subsistência. Além disso, as estruturas institucionais e mentais da época, a preponderância do problema do exercício da soberania e o modelo inconsistente da família também foram alguns fatos citados por Foucault (2008a) como fatores importantes na manutenção do bloqueio das artes de governar.

A razão de Estado se estruturou fundamentada em duas tecnologias que funcionam de formas diferenciadas. A primeira delas remete ao aparelho diplomático-militar “[...] que consiste em assegurar e desenvolver as forças do Estado por um sistema de alianças e pela organização de um aparelho armado.” (FOUCAULT, 1997, p.83). É um sistema que visa equilibrar o crescimento dos Estados, seu fortalecimento, sua ambição. Este aparelho propicia o aumento das forças de alguns Estados, mas sem, com isso, permitir que outros Estados arruinem-se ou desapareçam. O dispositivo diplomático-militar tenta realizar alianças, para que um Estado forte não coloque sob ameaça outros Estados menores e menos potentes. Estes últimos podem se unir para competir com os mais fortes. Cria-se, pois, uma espécie de balança que equilibra o crescimento e o fortalecimento dos Estados. Tal dispositivo age de fora do Estado, do seu exterior, estabelecendo alianças para que nenhum dos Estados se desenvolva ou se enfraqueça demais.

A segunda tecnologia característica dessa nova arte da governar – a razão de Estado – corresponde ao dispositivo da polícia, que age do interior do próprio Estado para assegurar a sua ordem e o crescimento de suas forças. A polícia pode ser entendida, no sentido que então se dava a esse termo, como o conjunto dos meios necessários para fazer crescer, do interior as forças do Estado. (FOUCAULT, 1997). Nesse sentido, pode-se dizer que a polícia se encarregava da ordem, do cumprimento de determinados regulamentos para garantir o bem estar da cidade. A polícia atua sobre os problemas da cidade; ela desenvolve suas intervenções sobre aqueles problemas que se pode chamar de urbanos. Tais problemas se relacionam com diferentes instâncias, quais sejam:

[...] a religião, os costumes, a saúde e os meios de subsistência, a tranquilidade pública, o cuidado com os edifícios, as praças os caminhos, as ciências e artes liberais, o comércio, as manufaturas e as artes mecânicas, os empregados domésticos e os operários, o teatro e os jogos, enfim o cuidado doméstico e a disciplina dos pobres, como parte considerável do bem público. (FOUCAULT, 2008a, p. 450).

Todas essas intervenções, nos mais variados âmbitos, têm o objetivo de organizar, de classificar, de hierarquizar, enfim, de colocar ordem nos problemas urbanos que afetam a vida nas cidades. Portanto, a polícia atuará na regulamentação e na ordenação da cidade, preocupando-se com os detalhes da vida urbana.

Sendo assim, o aparelho diplomático-militar e o dispositivo da polícia apresentam formas diferentes de intervenção para garantir, ao mesmo tempo, um equilíbrio no crescimento das forças entre os Estados e assegurar o seu fortalecimento. Temos, então, dois instrumentos diferenciados que operam no interior da razão de Estado. Enquanto o primeiro – aparelho diplomático-militar – se preocupa em “[...] manter um equilíbrio entre forças diferentes, múltiplas, que tendiam cada uma a crescer de acordo com seu próprio desenvolvimento.” (FOUCAULT, 2008a, p. 422). O segundo, - a polícia - “[...] também vai ser, mas, de certo modo, no sentido inverso, certa maneira de fazer crescer ao máximo as forças do Estado, de um Estado, mantendo, porém, sua boa ordem.” (FOUCAULT, 2008a, p. 422).

Também é importante ressaltar que foi durante o século XVII, que ocorreu a emergência do que Foucault denominou sociedade disciplinar. É nesse período que nasce “uma arte do corpo humano” (FOUCAULT, 2004b, p. 119) preocupada com estabelecer sequências e ordenações, classificar elementos em função de determinados objetivos, analisar e decompor os indivíduos e os lugares, enfim uma arte preocupada com colocar ordem em todas as coisas.

Dessa forma, podemos entender que há uma série de condições de possibilidade que começam a se esboçar desde o final do século XVI, início do século XVII – com a emergência da razão de Estado – e que contribuem para o desenvolvimento do desbloqueio das artes de governar. Embora Foucault afirme que esse desbloqueio tenha ocorrido somente no século XVIII com a emergência do conceito de população, é notável que essas condições já vinham se delineando no decorrer de todo o século XVII, com a surgimento das disciplinas.

Portanto, a partir das contribuições foucaultianas, a emergência do conceito de população²³ ou o seu ressurgimento, no século XVIII, foi a condição de possibilidade para o desbloqueio das artes de governar. Segundo Veiga-Neto (2002,

²³ A noção de população já existia antes do século XVII, porém estava relacionada com o território e com a sua ocupação. Nessa época o ato de povoar um território era uma forma de protegê-lo, para que não fosse tomado. O conceito de população citado aqui, refere-se a um conjunto de indivíduos que produzem processos coletivos que são próprios da vida em sua sociedade. Este conceito surge no início do século XVIII e propicia o desbloqueio das artes de governar.

p. 18) a arte de governar, só conseguiu desbloquear-se quando “[...] mudaram as condições econômicas e demográficas da Europa e, por isso mesmo, articulou-se ao conceito moderno de população e, na esteira deste, também, o conceito moderno de economia.”

Esse desbloqueio ocorreu, segundo Foucault (2008a), basicamente, por três fatores: primeiro, a população permitiu eliminar a família como modelo da economia e constituí-la como instrumento de governo. De acordo como autor, um instrumento “[...] simplesmente privilegiado, porque, quando se quiser obter alguma coisa da população quanto ao comportamento sexual, quanto à demografia, ao número de filhos, quanto ao consumo, é pela família que se terá efetivamente de passar.” (FOUCAULT, 2008a, p. 139). Dessa forma, a população não se restringe mais ao modelo da família e esta passa a ser um elemento interno à população. O segundo fator é que a população se constituirá como objetivo final do governo, simplesmente porque se governará para “[...] melhorar a sorte das populações, aumentar suas riquezas, sua duração de vida, sua saúde” (FOUCAULT, 2008a, p. 140); e o último fator está relacionado ao nascimento da economia política, ou seja, à constituição de uma ciência que desenvolve saberes sobre os processos de uma população, para poder governá-la de forma racional e planejada. (FOUCAULT, 2008a). Eis, portanto, o desbloqueio das artes de governar.

Diante disso, podemos entender tal deslocamento da seguinte forma: já desde o século XVI as artes de governar vêm sendo tematizadas e colocadas em funcionamento por meio de procedimentos bastante diferenciados. Embora tenham se mantido bloqueadas até o início do século XVIII, muitas foram as formas encontradas de conduzir os homens no decorrer desse período histórico. Foi no transcurso do século XVII que uma série de transformações nas artes de governar começam a acontecer – entre elas, a emergência da razão de Estado, com a ideia de racionalizar a arte de governo e o surgimento das práticas disciplinares, com a ideia de esquadrinhamento, vigilância e ordenação. Esses acontecimentos – aliados à emergência do conceito de população e ao surgimento da estatística – possibilitaram o desbloqueio das artes de governar, no século XVIII.

3.2. Sobre as governamentalidades: do liberalismo ao neoliberalismo

Como abordado anteriormente, no desenrolar do século XVIII, observa-se uma vontade de estruturar uma sociedade totalmente administrada, onde tudo deveria ser calculado, mensurado, anotado, documentado, enfim tudo deveria tornar-se conhecido: “A conduta das pessoas em todos os âmbitos da vida, deveria ser definida e submetida ao escrutínio até seus mais mínimos detalhes mediante numerosas regulações.” (ROSE, 1996, p. 25). As práticas desenvolvidas nesse período podem relacionar-se às técnicas disciplinares tão bem descritas por Foucault em várias de suas obras. As técnicas disciplinares

Eram todos aqueles procedimentos pelos quais se assegurava a distribuição espacial dos corpos individuais (sua separação, seu alinhamento, sua colocação em série e em vigilância) e a organização, em torno desses corpos individuais, de todo um campo de visibilidade. [...] Eram igualmente técnicas de racionalização e de economia estrita de um poder que devia se exercer, da maneira menos onerosa possível, mediante todo um sistema de vigilância, de hierarquias, de inspeções, de escriturações, de relatórios: toda essa tecnologia, que podemos chamar de tecnologia disciplinar. (FOUCAULT, 1999, p. 288).

O liberalismo, enquanto uma prática de governo²⁴, começa a questionar essa forma de organizar e estruturar a sociedade. Abandona a ideia de uma sociedade totalmente administrada e configura-se sustentado por uma crítica permanente à razão de Estado. Como visto anteriormente, a razão de Estado acreditava que sempre se governa muito pouco, ou seja, era preciso sempre governar mais, pois o objetivo era assegurar a força e o crescimento do Estado. No entanto, o liberalismo entende que governar demais não é econômico, produtivo e nem mesmo eficaz. Para ele, governa-se sempre demais e é preciso limitar, do interior do próprio Estado, o poder de governar. Portanto, o liberalismo é uma arte de governar o menos possível. Dessa forma, ele é “[...] um refinamento da arte de governar, em que o governo, para ser mais econômico, torna-se mais delicado e sutil, de modo que, para

²⁴ Foucault, no curso *Nascimento da Biopolítica* (1979), deixa claro que entende o liberalismo como uma prática, uma maneira de fazer e não como uma ideologia: “O liberalismo não como uma teoria, nem como uma ideologia e, ainda menos, é claro, como um modo da sociedade se representar, mas como uma prática, como uma maneira de fazer orientada para objetivos e se regulando através de uma reflexão contínua. O liberalismo deve ser entendido então como princípio e método de racionalização do exercício de governo – racionalização que obedece, e aí está sua especificidade, a regra interna da economia máxima.” (FOUCAULT, 1997, p. 90).

governar mais, é preciso governar menos.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 186). Tem-se então, o conhecido “Estado mínimo.”

O surgimento do liberalismo ou dessa nova forma de governamentalidade, que Foucault (2008b) chamou de governamentalidade dos economistas, faz reaparecer uma naturalidade, ou melhor, uma outra forma de naturalidade, diferente daquela que marcou o pensamento desde a Idade Média até o século XVI. O filósofo afirma que, em relação a essa ordem natural do século XVI, “[...] a razão de Estado havia introduzido um recorte, ou mesmo um corte radical: era o Estado que surgia e que fazia aparecer uma racionalidade própria. [...] não naturalidade, mas artificialidade absoluta.” (FOUCAULT, 2008a, p. 469).

Por isso, o surgimento da razão de Estado constituiu-se como uma ruptura nos discursos naturais preponderantes até o século XVI. Com o pensamento dos economistas, reaparece uma outra forma de naturalidade, não mais vinculada a um cosmos, ou a qualquer transcendental, mas “[...] uma naturalidade específica das relações dos homens entre si, do que acontece espontaneamente quando eles coabitam, quando estão juntos, quando trabalham, quando produzem [...]” (FOUCAULT, 2008a, p. 470). Trata-se aqui de uma naturalidade da sociedade.

Na aula de 24 de janeiro de 1979, do curso *Nascimento da Biopolítica*, Foucault destaca que o liberalismo pode ser entendido como um “naturalismo governamental”, em que a economia funciona de forma natural e autônoma, sem a interferência do Estado. Dessa forma, essa governamentalidade, não estará tão voltada a regulamentar, mas a respeitar as leis naturais da sociedade. Não tanto intervir, mas facilitar, mediar, permitir, suscitar, etc.

Nesse ponto, é possível estabelecer uma importante relação com o campo da educação e com as práticas desenvolvidas, ainda hoje, nas escolas contemporâneas. Muitos discursos que circulam no âmbito educacional, principalmente com base na obra de Rousseau, apoiam-se na naturalidade dos processos e das fases de desenvolvimento como um princípio que deve direcionar as práticas escolares. Respeitar o desenvolvimento natural do aluno, assim como a sua

liberdade, tornaram-se um imperativo dos discursos pedagógicos contemporâneos²⁵. As noções de desenvolvimento, crescimento, interesse, liberdade, que aparecem com frequência nos discursos pedagógicos atuais, parecem estabelecer estreita relação com essa governamentalidade liberal. Em estudo recente, realizado por Marin-Díaz (2009), é possível perceber tais articulações entre os discursos pedagógicos contemporâneos e a racionalidade liberal. Também percebi tais articulações conforme discuto no capítulo VII.

É assim que essa nova arte de governar se apresentará como administradora da liberdade, pois está continuamente preocupada com a relação entre os interesses individuais e os interesses coletivos, ou seja, entre a liberdade e a segurança. Segundo Foucault (2008b, p. 84)

[...] esse liberalismo não é tanto um imperativo da liberdade como a sua administração e a organização das condições em que se pode ser livre[...] no cerne dessa prática liberal, se instaura uma relação problemática, sempre diferente, sempre móvel entre a produção da liberdade e aquilo que, produzindo-a, pode vir a limitá-la, destruí-la. O liberalismo [...] implica em seu cerne uma relação de destruição/produção com a liberdade. É necessário, de um lado, produzir a liberdade, mas esse gesto mesmo implica que, de outro lado, se estabeleçam limitações, controles, coerções, obrigações[...]

Portanto, ao mesmo tempo em que o liberalismo toma a liberdade como um princípio central para sua ação, também passa a administrá-la, definindo limites e estabelecendo controles para ela. É, portanto, a administração dos riscos por intermédio de mecanismos de liberdade/seguridade. Esse deslocamento, de uma governamentalidade dos políticos (século XVII) para uma governamentalidade dos economistas (século XVIII)²⁶ não exclui o funcionamento dos mecanismos

²⁵ Essas discussões serão aprofundadas no desenvolvimento das análises desta pesquisa, em que estabeleço relações entre o que encontrei no *corpus* empírico da pesquisa com as obras de Montessori, Claparède, Decroly, Dewey e Herbart.

²⁶ Foucault, na aula de 5 de abril de 1978, do curso *Segurança, Território e População*, apresenta o deslocamento de uma governamentalidade dos políticos para uma governamentalidade dos economistas. Os políticos eram os que nos disseram: vamos deixar de lado esse problema do mundo e da natureza, procuremos saber qual a razão intrínseca da arte de governar, definamos um horizonte que possibilite estabelecer exatamente quais devem ser os princípios racionais e as formas de cálculo específicas de uma arte de governar. (FOUCAULT, 2008a, p. 467-468). Portanto, a governamentalidade dos políticos estará ligada à razão de Estado do século XVII. Já a governamentalidade dos economistas surge um século depois e faz reaparecer uma naturalidade que se opõe justamente à artificialidade da política, da razão de Estado. Não abandona completamente a razão de Estado, mas assinala algumas modificações essenciais em relação a ela.

disciplinares em nossas sociedades. No lugar disso, passa a utilizá-los no interior dessa racionalidade liberal, ao mesmo tempo em que enfatiza as estratégias biopolíticas que surgiram durante a segunda metade do século XVIII. Segundo Rose (1996, p. 26), no liberalismo,

Estes mecanismos e dispositivos que operam seguindo uma lógica disciplinar [...] pretendem criar as condições subjetivas, as formas de autodomínio, de auto-regulação e autocontrole, necessárias para governar uma nação agora concebida como uma entidade formada por cidadãos livres e civilizados. Ao mesmo tempo, as estratégias da biopolítica [...] pretendem tornar inteligíveis aqueles âmbitos cujas leis, o governo liberal deve conhecer e respeitar: o governo legítimo não será portanto um governo arbitrário, e sim estará baseado num conhecimento operativo daqueles cujo bem-estar está convocado a promover.

Esse mesmo autor destaca quatro características importantes do liberalismo. A primeira delas refere-se a uma nova relação entre governo e conhecimento, em que a necessidade de produzir um conhecimento sobre aquilo que se quer governar, ou seja, um conhecimento positivo sobre a conduta humana passa a ser fundamental. Esse conhecimento se produz a partir de técnicas, teorias, diagramas e pessoas qualificadas que poderão falar em nome da sociedade. Tal conhecimento refere-se à economia política, que é indispensável para um bom governo²⁷(ROSE, 1996). A segunda característica aponta para uma nova visão dos sujeitos de governo, como sujeitos capazes de se autogovernarem. Dessa forma, as estratégias liberais tornam-se dependentes de instituições como escolas, famílias, reformatórios, que prometem constituir sujeitos que não necessitem ser governados por outros, pois saberão fazê-lo por si mesmos, “mediante uma gestão responsável da sua vida”. (ROSE, 1996, p. 28.). O terceiro aspecto destaca uma relação intrínseca com a autoridade dos *experts*. Isto quer dizer que “[...] as forças políticas tentaram efetivar suas estratégias não só mediante a utilização de [...] agentes legitimados do Estado, mas também instrumentalizando formas de autoridade distintas do Estado.” (ROSE, 1996, p. 29). Ou seja, a autoridade, passa a ser, então, outorgada a *experts*. O quarto e último ponto destacado pelo autor relaciona-se a um questionamento

²⁷ A relação estabelecida pelo autor entre governo e conhecimento é diferente da apresentada pela razão de Estado, quando destaca a necessidade de racionalizar a arte de governo. Segundo Foucault (2008a, p. 471), não é mais essa espécie de cálculo de forças, cálculos diplomáticos, que a razão de Estado faz intervir no século XVII. É um conhecimento que tem seus próprios procedimentos e que deve ser um conhecimento científico. Esse conhecimento é a economia política.

contínuo sobre a ação de governar. O liberalismo sempre se perguntará: “[...] para que governar? [...] Quem pode governar? Sob que condições é possível exercer autoridade sobre alguém?” (ROSE, 1996, p. 29). Tais questionamentos inauguram uma insatisfação permanente com a ação de governar. A pergunta fundamental do liberalismo é saber onde se pode tocar e onde não se deve tocar, onde se deve intervir e onde não se deve intervir. Ele carrega consigo a contínua preocupação de não governar em demasia. Segundo Foucault,

O problema, em linhas gerais, do liberalismo do século XVIII – início do século XIX, era, como vocês sabem demarcar entre as ações que deveriam ser executadas e as ações que não deviam ser executadas, entre as áreas em que se podia intervir e as áreas que não se podia intervir. Era a demarcação das *agenda/non agenda*. Posição ingênua aos olhos dos neoliberais, cujo problema não é saber se há coisas em que não se pode mexer e outras em que se tem o direito de mexer. O problema é saber como mexer. O problema da maneira de fazer é o problema, digamos, do estilo governamental. (FOUCAULT, 2008b, p. 184).

Portanto, “como intervir” é a pergunta central do neoliberalismo. Há aqui, um deslocamento, uma mudança de ênfase nas práticas de governo exercidas até então. Passa-se de uma lógica liberal que se preocupa em manter a naturalidade do mercado e, por isso, pergunta-se “onde podemos intervir e onde não podemos intervir”, para uma lógica neoliberal, na qual a intervenção é vista como algo necessário ao bom governo. Por esse motivo, novas estratégias são inventadas e colocadas em funcionamento: “O neoliberalismo não abandona a vontade de governar, mas mantém a visão de que o fracasso do governo[...] pode ser superado pela invenção de novas estratégias de governo que serão postas em prática.” (ROSE, 1996, p. 33). Sendo assim, o neoliberalismo, estabelece algumas modificações na sua forma de governar, produzindo deslocamentos nas regras, nas estratégias e no jogo do governo. É necessário observar isso com um pouco mais de atenção.

Segundo Rose (1996), há três mudanças importantes quando se destacam as características dessa nova lógica neoliberal. A primeira delas refere-se a uma “nova relação entre os *experts* e a política”. No lugar de conceder aos *experts* uma autoridade que não podia ser questionada, o neoliberalismo, ou o liberalismo avançado, cria “[...] uma gama de novas técnicas destinadas a exercer um controle crítico sobre a autoridade.” (ROSE, 1996, p. 33). Exige-se, dessas novas técnicas, um

certo caráter formal para exercer o controle sobre as verdades produzidas pelos *experts*. As técnicas orçamentárias, as técnicas de contabilidade e as auditorias são exemplos que ganham grande relevância no interior dos programas neoliberais, como tem mostrado Traversini (2003).

O segundo ponto destacado pelo autor diz respeito a “uma nova pluralização das tecnologias sociais”, que produz uma “desgovernamentalização do Estado” e uma “desestatização do governo”. O que isso quer dizer? Significa que diversas entidades, empresas, organizações, profissionais ou indivíduos acabam exercendo funções que anteriormente correspondiam a órgãos estatais. Em outras palavras, houve

[...] uma proliferação de organizações não governamentais quase autônomas que assumiram toda uma série de funções regulamentadoras, de planejamento[...] e de funções educativas. [...] enfim, organizações que assumiram responsabilidades para o provimento de serviços públicos e para a privatização desses serviços. (ROSE, 1996, p. 36).

Entretanto, ao mesmo tempo em que o Estado concede certa autonomia a essas organizações, também desenvolve novas estratégias de controle para governá-las. Temos um exemplo de tais práticas no campo da educação. No caso das escolas, é sabido que todas têm autonomia para construir suas propostas pedagógicas e executá-las, da maneira que considerarem mais adequadas às demandas e às necessidades da comunidade atendida. Todavia, existe uma série de procedimentos que não regulam diretamente as práticas pedagógicas exercidas nas escolas atuais, mas as regulam à distância através do controle dos resultados e da quantificação das aprendizagens dos alunos. Essas são as conhecidas avaliações em larga escala. Não modificam diretamente a proposta pedagógica da escola, mas, mediante a mensuração dos resultados produzidos, a própria escola reconfigura sua proposta de trabalho. Esse processo de autonomia/regulação Rose (1996) chamou de “instrumentalização de uma autonomia regulada”. Em outros termos, se concede um certo espaço de autonomia a essas organizações, mas, ao mesmo tempo, controla-se, fiscaliza-se e se intervém indiretamente para conduzir suas ações.

A terceira característica apontada pelo autor trata de uma “nova especificação do sujeito de governo”, em que os sujeitos passam a ser definidos como

“[...] indivíduos ativos que buscam realizar-se a si mesmos.” (ROSE, 1996, p. 37). Tais sujeitos necessitam assumir suas responsabilidades, sem que sejam submetidos a obrigações ou a ações de uns sobre os outros. Essas novas estratégias neoliberais não agem diretamente sobre as condutas dos indivíduos, mas as regulam indiretamente pelo controle e pela produção dos seus desejos e das suas vontades. Portanto, são “[...] mecanismos indiretos que tornam possível introduzir os objetivos das autoridades políticas, sociais e econômicas no interior das escolhas e dos compromissos dos indivíduos.” (ROSE, 1996, p. 38).

Junto a Saraiva e Veiga-Neto (2009), torna-se viável pensar uma aproximação possível entre a governamentalidade neoliberal e a escola, tomando como exemplo o caso das pedagogias de projeto.

O ponto de partida para os projetos são os interesses dos alunos, interesses devidamente direcionados, adequadamente produzidos. Afinal, os alunos podem escolher os temas dos projetos, mas sempre nos limites daquilo que a escola determina como aceitável. [...] Na pedagogia de projetos, a decisão do tema pode até ficar a cargo dos alunos, mas deve encaixar-se dentro de um recorte estabelecido pelo professor. A vinculação dos projetos ao currículo não permite uma escolha assim tão livre, de modo que o interesse da criança é produzido por intervenções do professor. (SARAIVA e VEIGA-NETO, 2009, p. 198).

Há, portanto, nas práticas escolares, como nas práticas sociais mais amplas, uma produção dos desejos individuais a partir de determinados fenômenos coletivos. Por meio da produção desses desejos, regulam-se as condutas dos sujeitos, fazendo-os acreditar que são livres para tomar suas próprias decisões e realizar suas escolhas. Temos aqui a “[...] ilusão de que cada um é capaz de dirigir ativa e racionalmente suas escolhas; em outras palavras, a ilusão de que as escolhas pessoais são mesmo pessoais.” (VEIGA-NETO, 2000, p. 202). Por isso, no neoliberalismo, a linha entre liberdade e sujeição torna-se cada vez mais tênue. Segundo Dean (1999, p. 165)

[...] o exercício da autoridade pressupõe a existência de um livre sujeito de desejo, necessidade, direitos, interesses e escolha. Todavia, sua sujeição é também uma condição para a sua liberdade: para que possa agir livremente, o sujeito deve ser antes conformado, guiado e moldado para tornar-se alguém capaz de exercer responsavelmente sua liberdade num sistema de dominação. Sujeição e subjetivação estão uma ao lado da outra. Uma é condição para a outra.

Pressuposto isso, fica evidente uma observação pontuada muitas vezes por Foucault no decorrer de suas investigações. Ele alerta que, nessa história da governamentalidade, não há sucessões nem substituições. As mudanças ocorridas nas formas de governar não excluem práticas de governo anteriores. As palavras de Dean, citadas acima, remetem justamente a esse ponto. Ao mesmo tempo em que se pretende constituir um sujeito cada vez mais livre, práticas disciplinares que moldam suas formas de ser e regulam suas ações continuam sendo exercidas. Portanto, na lógica neoliberal, há uma vontade de tornar os sujeitos cada vez mais livres, mas, ao mesmo tempo, é necessário moldá-los e conformá-los no interior de práticas de sujeição. Ser livre é saber comportar-se de acordo com determinadas regras, é saber conduzir suas próprias condutas e gerenciar com competência suas escolhas. Essa capacidade de autogerenciamento está relacionada com aquilo que foi denominado empresariamento de si, ou seja, busca-se um sujeito capaz de gerenciar sua própria vida, realizando escolhas individuais que não comprometam os interesses coletivos. Sendo assim, o sujeito do neoliberalismo é responsável por si mesmo, consegue assegurar-se dos riscos a que todos estão submetidos, tem recursos para prover suas necessidades, trabalha, consome, enfim, governa a si próprio.

Dessa forma, pode-se dizer que todos estão, de uma forma ou de outra, sendo conduzidos por uma variedade de práticas e estratégias que capturam os sujeitos no interior do jogo do neoliberalismo. Nesse ponto, surge mais um aspecto importante a ser destacado – o imperativo da inclusão. Isso significa dizer que não se pode conceber que alguns fiquem fora ou não participem da lógica neoliberal. Ela captura a todos, faz com que todos estejam incluídos e participem, mesmo de formas diferenciadas, do seu funcionamento e das suas regras. Lopes (2009) aponta pelo menos duas regras que operam no jogo neoliberal. A primeira regra é manter-se sempre em atividade: “Não é permitido que ninguém deixe de se integrar nas malhas que dão sustentação aos jogos de mercado e que garantem que *todos* [...] sejam beneficiados pelas inúmeras ações de Estado e de mercado.” (LOPES, 2009, p. 155. *Grifo da autora*). A segunda regra é que todos devem estar incluídos, mesmo que apresentem condições diferenciadas de jogo: “Não se admite que ninguém perca tudo ou fique sem jogar.” (LOPES, 2009, p. 155). Considerando isso, a autora toma a

inclusão como um imperativo neoliberal, já que a regra da não exclusão parece ser um dos princípios importantes dessa lógica.

Dessa forma, penso que seja possível entender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade, considerando dois sentidos imanentes: por um lado, a estratégia é a “escolha dos meios empregados para obter um fim” (CASTRO, 2009, p.151), por outro lado e ao mesmo tempo, ela é também luta, embate, enfrentamento. A inclusão como estratégia é tanto um instrumento de luta, no interior de um jogo que não se apresenta, de forma alguma, como um terreno tranquilo, quanto o desenvolvimento de ações diferenciadas para atingir um fim, qual seja, incluir todos no jogo neoliberal. A inclusão passa a ser então, uma das estratégias fundamentais do jogo do neoliberalismo.

No decorrer deste capítulo, tentei mostrar o entendimento de inclusão que direciona meu olhar no desenvolvimento da investigação. Para compreendê-la como uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal, realizei uma rápida incursão na obra de Foucault, especialmente no que concerne ao tema das artes de governar. É preciso compreender como, ao longo de cada período histórico, diferentes formas de governo foram sendo postas em prática. Isso se torna importante na medida em que nos possibilita identificar, nas práticas atuais de governo, características vinculadas a diferentes momentos históricos e a formas de governar também diferenciadas. Atualmente, encontram-se tanto práticas de governo, ainda ligadas, por exemplo, a uma pastoral cristã, quanto relacionadas aos princípios centrais do liberalismo e do neoliberalismo.

No próximo capítulo, destacam-se algumas práticas inclusivas que se disseminam pela sociedade atual e que estabelecem, pode-se dizer, estreita relação com a lógica (neo)liberal²⁸. Tais práticas de inclusão são entendidas como estratégias da governamentalidade (neo)liberal, pois agem sobre a população, com o intuito de

²⁸ A expressão (neo)liberal é utilizada aqui para propor uma relação existente entre práticas liberais e práticas neoliberais de governo. Não se pode pensá-las separadamente, como se, no contexto atual, as práticas desenvolvidas estivessem ancoradas exclusivamente sobre o que se denominou Neoliberalismo. Não são nem puramente liberais, nem puramente neoliberais. Portanto, utilizo o termo (neo)liberal, para expressar o entendimento de que nas práticas atuais pode-se perceber características relacionadas tanto à lógica liberal, quanto à neoliberal.

governar todos os sujeitos que a compõe. Essa é uma das primeiras regras da govenamentalidade neoliberal: todos devem estar incluídos, ninguém pode ficar fora das redes de poder que constituem as pessoas como alunos, trabalhadores, consumidores, empresários etc.

A inclusão como um imperativo da sociedade atual, eis a hipótese que me instiga a pensar as articulações entre as práticas inclusivas e os princípios (neo)liberais que proliferam-se em nossa sociedade. A partir de tal hipótese, sou levada a questionar-me: por que todos devem estar incluídos? O que significa incluir? Por que a inclusão se transforma em um imperativo de nossos tempos? Não se tem respostas definitivas, seguras e absolutamente verdadeiras para tais perguntas, porém acredito que seja produtivo pensar a inclusão como uma necessidade de nossos tempos, uma vez que ela possibilita conhecer e governar à todos e a cada um. É sobre essa tríade – incluir, conhecer e governar – que me debruço no decorrer do capítulo que segue.

CAPÍTULO IV

INCLUSÃO ESCOLAR: UMA ESTRATÉGIA DA GOVERNAMENTALIDADE (NEO)LIBERAL

Há sempre um número demasiado deles. “Eles” são os sujeitos dos quais devia haver menos – ou, melhor ainda, nenhum. E nunca há um número suficiente de nós. “Nós” são pessoas das quais devia haver mais. (BAUMAN, 2005, p. 47).

Eles – os outros, os indesejáveis, os perigosos, os inadequados, os diferentes, os deficientes, os anormais. Nós – os mesmos, os desejáveis, os adequados, os iguais, os normais. Posições, classificações e invenções de um mundo habitado por um desejo incessante de ordem. A Modernidade foi um tempo marcado por um desejo de ordenação e organização. Através dos conhecimentos científicos que produziu, tentou explicar e categorizar as coisas, os fenômenos e também as pessoas. Esses conhecimentos criaram categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e detalhadas, que permitiram colocar em operação um exercício de classificação e enquadramento de tudo aquilo que escapa da ordem, do natural, da pureza, da perfeição, enfim, do ideal moderno. Essas incansáveis descrições, que marcam toda e qualquer forma de desvio, funcionam não com o intuito de excluir, segregar ou aniquilar, mas de incluir, conhecer e governar.

A partir disso, pode-se afirmar que a inclusão possibilitou um exercício de aproximação e conhecimento daqueles sujeitos que anteriormente eram afastados, segregados ou excluídos do convívio social. Ao aproximar esses sujeitos que até então permaneciam do outro lado da fronteira, ao incluí-los na sociedade e nos processos de escolarização, está-se fazendo um exercício de torná-los observáveis, explicáveis e governáveis. Portanto... Incluir. Aproximar. Conhecer. Diferenciar. Normalizar. Gerenciar. Prevenir. Intervir. Enfim... governar. Tais operações são colocadas em funcionamento na sociedade atual por diferentes estratégias, entre elas, pode-se destacar, a inclusão escolar²⁹.

²⁹ Várias pesquisas, vinculadas ao campo da educação, vêm apresentando discussões como as desenvolvidas neste trabalho. Compartilho com autores como Madalena Klein, Márcia Lunardi,

Ao incluir todos os sujeitos, seja na escola, no mercado de trabalho, nas redes de consumo, seja na sociedade como um todo, é criada a condição de possibilidade para tornar a população observável, explicável e, assim, governável. A inclusão, além de simplesmente aproximar os sujeitos anormais, desenvolve uma série de saberes sobre a população, sobre suas doenças, sua produtividade, suas regularidades e irregularidades, para saber onde intervir, de modo a governar todas as camadas da população.

A construção desses saberes – da medicina, da economia, da demografia etc – colocou os sujeitos em um constante processo de comparabilidade, permitindo estabelecer semelhanças e diferenças, identificando zonas ou grupos de risco, aproximando-os ou afastando-os da média considerada normal, enfim, posicionando-os como normais ou anormais. Todo esse processo somente se torna possível a partir da noção de norma desenvolvida por Foucault. A norma pode ser entendida como:

[...] um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade. (EWALD, 2000, p. 86).

Para a norma, não existe exterioridade, nada escapa ao seu abrigo; ela captura todos. Não há determinados sujeitos que se encontram fora do abrigo da norma e outros que estão no seu interior. Todos os sujeitos, sejam eles normais ou anormais estão na norma, são capturados por ela e, por meio dos saberes produzidos, são classificados, ordenados, comparados e distribuídos. Mesmo aqueles sujeitos que, usualmente, são marcados como marginalizados, como, por exemplo, os pobres, os desnutridos, os miseráveis, os desempregados, os deficientes, os meninos de rua, enfim, entre outros grupos que podem ser classificados como excluídos³⁰, também

Maura Corcini Lopes a forma de entender e analisar as práticas inclusivas atuais. Além disso, há alguns estudos, realizadas no Município de Novo Hamburgo/RS, que também estabelecem grande relação com as discussões apresentadas nesta investigação. Entre elas, cabe destacar a Tese de Helena Venites Sardagna, intitulada “Práticas Normalizadoras na Educação Especial: um estudo a partir da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007)” e também a dissertação de Matilde Scheid, nomeada: “Saberes, correção e normalização no contexto da Educação Especial”.

³⁰ Acredito ser importante demarcar o entendimento que utilizo nesse trabalho para o termo “excluídos.” Segundo Lopes (2009, p.158) “[...] excluídos são aqueles que escapam a qualquer estatística do Estado, que escapam de atendimentos previdenciários e ou de assistência, que são

esses se encontram ao abrigo da norma, pois podem ser nomeados e calculados pela ciência do Estado. Em outras palavras, a norma “[...] permite tirar da exterioridade selvagem os perigosos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis.” (VEIGA-NETO, 2001, p. 115).

A norma funciona de formas diferentes nos dispositivos disciplinares e nos dispositivos de seguridade. No primeiro caso, há uma ênfase nos processos de normatização, o que significa dizer que, primeiramente, define-se a norma para, depois, enquadrar os sujeitos como normais ou anormais. Já nos dispositivos de seguridade, a norma é criada a partir das variações do próprio grupo de indivíduos que ela observa, classifica e normaliza. Ela é uma invenção construída com base nas relações que se estabelecem entre os sujeitos, entre suas formas de aprender, de se comportar e de se desenvolver. A partir de tais observações é que se determina a norma para, posteriormente, intervir sobre os sujeitos, submetendo-os a processos de normalização. Aqui a ênfase está na normalização. Portanto, primeiro se observa, depois se cria a norma e, por fim, se intervém para normalizar. Nesse caso, é possível notar variações da norma, pois, ela não é única, fixa e estável. Ela está sujeita a uma série de alterações e modificações, que não decorrem de um efeito externo, mas das transformações do próprio grupo.

Esse processo que observa, compara, classifica, registra e analisa, tem relação com a própria Pedagogia, um saber que se produz sobre a criança para estabelecer normas sobre seu desenvolvimento “normal”. Segundo Foucault (1996, p. 122) “[...] a Pedagogia se formou a partir das adaptações da criança às tarefas escolares, adaptações observadas e extraídas do seu comportamento para tornarem-se, leis de funcionamento.” Esse olhar científico que é lançado sobre os sujeitos infantis acaba esquadrinhando, esmiuçando e categorizando suas características, seu comportamento, seu desenvolvimento e sua conduta, com o intuito de torná-los

despejados de seus territórios para serem colocados em lugar algum, que aguardam em asilos o desfecho de suas vidas, que vivem em espaços onde a sua presença não implica em mudança nem do espaço, nem das relações que nele se estabelecem; enfim, excluídos são todos aqueles que, pelo seu caráter de invisibilidade, não perturbam, não mobilizam, não alteram a rotina do mundo.” Portanto, o que as políticas de inclusão social fazem “é transformar os excluídos invisíveis em incluídos anormais” (LOPES, 2009, p. 159) e estes últimos estão previstos pela norma.

passíveis da ação governamental, ou seja, de constituí-los como uma população governável.

Para isso, é necessário que essa população se torne um conjunto regular de ações previstas e de riscos calculados. Sendo assim, a inclusão aproxima os sujeitos da sociedade para constituí-los como uma população que tem suas regularidades, seus riscos próprios, suas ameaças, mas que, estando perto e sendo conhecida, pode ser controlada e governada.

A partir daí, acredito ser possível afirmar que a inclusão opera como uma importante estratégia da governamentalidade e, por isso mesmo, passa a ser tomada como um imperativo destes tempos. Por meio dela, desenvolvem-se diferentes ações para conduzir a vida dos sujeitos no interior de um conjunto denominado população. Rose (1999, p. 36) destaca duas características importantes para que se possa governar uma população com êxito:

Em primeiro lugar, o governo depende do conhecimento. Para se governar uma população é necessário isolá-la como um setor da realidade, identificar certas características e processos próprios dela, fazer com que seus traços se tornem observáveis, dizíveis, escrevíveis [...] Em segundo lugar, governar a população exige conhecimento de um tipo diferente. Para se fazer cálculos sobre uma população é necessário enfatizar certos traços daquela população.

Isso somente foi possível a partir do aparecimento da estatística, um dos fatores técnicos principais para o desbloqueio mencionado no capítulo anterior. A estatística é esse conhecimento de um tipo diferente, como destaca Rose (1999), pois ela possibilita calcular os riscos e os acidentes a que está submetida uma população; ela levanta um aporte de informações sobre a população: sua saúde, suas doenças, sua probabilidade de vida ou de morte. A estatística passa a ser um instrumento privilegiado do governo, e esse saber realiza dois exercícios distintos, mas relacionados entre si:

[...] por um lado, a tabela ou o quadro estatístico que verifica a regularidade de certos acontecimentos; por outro, o cálculo de probabilidades aplicado à estatística, que permite avaliar as hipóteses de ocorrências dos mesmos acontecimentos. (EWALD, 2000, p. 89).

Então, há duas estratégias extremamente importantes. A primeira levanta informações sobre alguns fenômenos que acometem a população, tentando descobrir

como acontecem, por que acontecem, em que condições ou em que locais são mais frequentes, enfim, qual a sua regularidade. A segunda cruza essas informações e procura construir um cálculo de probabilidades sobre a recorrência desses fenômenos. Permite, portanto, calcular riscos. Calculando riscos, pode-se intervir mediante diferentes estratégias que têm o propósito de impedir que tais fenômenos aconteçam, ou, pelo menos, de reduzir a sua recorrência. A essas estratégias que se preocupam em gerenciar e potencializar a vida de uma população, Foucault (1999) chamou de estratégias biopolíticas.

A biopolítica é uma tecnologia que inaugura novos mecanismos de intervenção do poder e extração de saber, com a intenção de governar a população e os fenômenos produzidos pela vida na coletividade. Esses mecanismos vão tratar sobretudo “[...] de previsões, de estatísticas, de medições globais; [...] de intervir no nível daquilo que são as determinações desses fenômenos gerais, desses fenômenos no que eles têm de global.” (FOUCAULT, 1999, p. 293).

No campo da educação, pode-se observar a quantidade de cálculos produzidos anualmente e como se constituem em estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco social. Existem cálculos que informam quantas crianças foram reprovadas no último ano em uma determinada escola ou cidade; cálculos que traduzem quantos alunos são desnutridos, ou passam por dificuldades financeiras; quantos estão sob ameaça de agressão ou violência; quantos são usuários de drogas; quantos têm alguma necessidade especial; ou, ainda, quantos alunos evadiram da escola antes de terminarem o Ensino Fundamental. A partir dessa amostra, produzem-se, ainda, quadros comparativos que cruzam as primeiras informações com dados mais específicos, tais como: quantos desses alunos são do sexo masculino e quantos são do sexo feminino; quantos têm acima de doze anos; quantos têm abaixo, quantos são filhos de pais separados; quantos são filhos de mães solteiras; entre tantos outros levantamentos que são produzidos anualmente pelas estatísticas nacionais.

A partir do cruzamento desses dados, diferentes estratégias são desenvolvidas para monitorar a vida desses sujeitos, possibilitando que determinadas populações

sejam consideradas de risco. Nota-se que é necessário primeiramente incluir todos os sujeitos em diferentes espaços, sejam eles educacionais, sejam sociais. A aproximação desses sujeitos possibilita construir um conjunto de conhecimentos técnicos sobre a população, para, posteriormente, criar estratégias de governo que possam intervir de forma adequada, regulando e gerenciando os riscos a que cada grupo está submetido. Segundo Traversini e Bello (2009, p. 148) “[...] a quantificação vem a ser um modo de esquadrihar e ordenar a vida da população. Ao serem catalogadas condutas de um grupo de indivíduos [...], são lançados programas com o objetivo de trazer à ordem esse grupo desviante.” Por meio desses cálculos produzidos pela ciência do Estado, sabe-se quais são as maiores necessidades da população, que âmbitos são mais atingidos, quais grupos de pessoas estão mais vulneráveis, em que locais vivem, quanto recebem, como suas famílias se estruturam etc. De posse dessas informações, criam-se estratégias de governo que pretendem agir para garantir a ordem e potencializar a vida. São algumas dessas estratégias que destaco para estabelecer uma relação que me parece bastante profícua, qual seja, a articulação entre as práticas inclusivas que se disseminam pela sociedade atual (em diferentes esferas sociais e educacionais) e a governamentalidade (neo)liberal.

Baseada nisso, esta pesquisa pretende investigar como diferentes saberes, epistemologicamente distintos, se articulam para colocar em funcionamento a inclusão escolar. Por meio do material analisado, observou-se que as práticas desenvolvidas sobre os sujeitos incluídos dentro da escola estão embasadas em saberes diversificados que se relacionam entre si. No entanto, a correlação existente entre esses saberes, não se restringe às práticas escolares e nem mesmo ao âmbito educacional. Tais saberes estão presentes em diferentes esferas da sociedade, possibilitando que um conjunto de profissionais e instituições diferenciadas coloquem em funcionamento estratégias de governo. Entre essas estratégias, pode-se citar como exemplo o Programa Bolsa-Família³¹. À primeira vista, tal programa parece não pertencer, ao menos explicitamente, às ditas políticas inclusivas. O fato é que, embora o Programa Bolsa-Família não se caracterize como

³¹ É importante lembrar que o antigo programa denominado Bolsa-Escola foi ampliado e transformou-se, em 2003, no Programa Bolsa-Família.

uma política inclusiva e sim como uma política assistencial, não se pode esquecer que ele pretende não só manter todos os seus beneficiários dentro da escola, como também oferecer a eles a possibilidade de se incluírem no jogo do consumo.

Esse programa permite visualizar a rede que ele articula de diferentes instituições, entre elas: escola, conselho tutelar, posto de saúde e outras, e também entre diferentes profissionais: pedagogos, psicólogos, médicos, assistentes sociais, entre outros. Há, na atualidade, várias estratégias que possibilitam observar essa articulação. Eis alguns exemplos: (1) para que o aluno consiga efetuar a matrícula em uma escola da rede pública, é necessário que o responsável apresente a carteira de vacinação atualizada; (2) os pais que recebem Bolsa-Família e têm filhos menores de cinco anos, devem comparecer semestralmente ao posto de saúde para realizar a pesagem dessas crianças. Se o número de famílias esperadas não comparecer para a pesagem, o município deixa de receber a verba do Programa Bolsa-Família e, conseqüentemente, as famílias perdem o benefício; (3) o diretor da escola precisa entregar, uma vez por mês, o levantamento da frequência escolar dos alunos que recebem Bolsa-Família; se algum deles tiver uma alta porcentagem de faltas, perde o benefício; (4) a escola deve controlar o número de faltas de todos os alunos e comunicar imediatamente o conselho tutelar, se esse número estiver elevado; (5) se a escola perceber algum sintoma de violência para com a criança, deve comunicar o conselho tutelar, e este acompanhará a família por intermédio de um assistente social. Tais estratégias descritas até aqui são, pode-se dizer, estratégias de governo que possibilitam acompanhar cada caso, cada família, cada instituição que é apontada pela estatística como uma probabilidade de produzir o indesejável para a vida em sociedade.

A partir dessas informações, observa-se, principalmente no Brasil, a proliferação de políticas de assistência e proteção social, principalmente para as camadas da população que não conseguem gerenciar suas vidas ou prevenir os riscos da sua própria existência. Foucault (2008a, p. 280) destaca que há

[...] uma categoria de indivíduos que, seja a título definitivo, por serem idosos ou deficientes, seja a título provisório, por terem perdido o emprego, por serem desempregados, não podem alcançar um certo patamar de consumo que a sociedade considera decente. Pois bem, é para eles e em

favor deles exclusivamente que se deveria atribuir o que constitui os benefícios de cobertura característicos de uma política social.

Portanto, é sabido que grande parte da população brasileira fica à margem das políticas de previdência, sendo necessária, dessa forma, a criação de projetos que assistam a essa parcela da população, pelo menos até que consiga reverter o quadro desfavorável em que se encontra atualmente. Bolsa-Família, Vale-Gás, Fome Zero, Seguro-Desemprego, Pró-jovem, Pró-Uni, Bolsa para egressos da Fase³², Vale-Cultura³³, Auxílio-Reclusão³⁴ e a Bolsa-Copa³⁵ são alguns exemplos de estratégias e programas sociais que objetivam auxiliar a população carente a suprir as necessidades básicas para sobrevivência. “Garantir para cada indivíduo uma condição econômica, escolar e de saúde pressupõe estar fazendo investimentos para que a situação presente de pobreza [...] se modifique a curto e médio prazos.” (LOPES, 2009, p. 17). Espera-se que tais políticas sociais sejam provisórias, que, dentro de um determinado tempo, esses sujeitos sejam capazes de prover seu sustento e assegurar seus próprios riscos. Esse conjunto de políticas de proteção social, assistência e até mesmo de previdência não está fora da racionalidade política atual, ou seja, não é contrário àquilo que vem sendo denominado governamentalidade (neo)liberal. É certo que todos esses programas geram custos bastante altos para o Estado e é

[...] por isso que os discursos neoliberais insistem em afirmar que o Estado deve se ocupar só com algumas atividades “essenciais”, como a Educação e a Saúde; e, assim mesmo, encarregando-se de, no máximo, regulá-las ou

³² Divulgada pela reportagem da Zero Hora, em 10 de junho de 2009, a Bolsa para egressos da Fase é apresentada como a bolsa com a função de recuperar jovens infratores. A reportagem salienta que 35 jovens já estão sendo beneficiados com meio salário mínimo (em torno de R\$ 250), e que a meta do programa RS Socioeducativo é atender a 240 jovens a cada ano. Além de salário e educação, os jovens recebem apoio psicológico ao sair da Fase.

³³ O Vale-Cultura é um benefício proposto pelo governo federal para ampliar o acesso da população às opções culturais. O presidente Luiz Inácio Lula da Silva assinou o Projeto de Lei n. 5.798/09, que cria o Vale-Cultura, no dia 23 de julho de 2009. No decorrer do texto, retomo essa discussão.

³⁴ O Auxílio-Reclusão é um benefício dirigido aos dependentes das pessoas recolhidas à prisão. Durante o período em que estiver preso sob regime fechado ou semiaberto a família do segurado receberá um auxílio financeiro.

³⁵ O Bolsa-Copa é um benefício do Governo Federal que pretende fornecer uma bolsa de R\$1.200 para cinquenta mil policiais de dez estados brasileiros, a partir de junho de 2010. Segundo reportagem, publicada em O Globo, em 13 de janeiro de 2010, a bolsa tem como objetivo acabar com a indústria do “bico” e fortalecer a segurança para a Copa de 2014. Maiores informações podem ser encontradas em <http://oglobo.globo.com/pais/noblat/posts/2010/01/05/bolsa-copa254690.asp>

provê-las (nesse caso, aos estratos sociais comprovadamente carentes). (VEIGA-NETO, 2000, p. 198).

Ao mesmo tempo em que se percebe a existência de políticas de proteção social, também se visualizam algumas iniciativas que pretendem produzir sujeitos autogovernados, que sejam capazes de manter a si mesmos e de prover os recursos de que necessitam. Essas duas estratégias não são opostas. Prover provisoriamente o sustento, a educação, ou a saúde de determinada esfera social é parte integrante do jogo de produção de sujeitos autogovernados. Espera-se que esses sujeitos, com o auxílio do governo, possam reverter sua posição e, posteriormente, tornarem-se independentes dos benefícios recebidos. Foucault (2008b, p. 285) destaca que se estabelece “[...] um certo número de mecanismos de intervenção para assistir os que deles necessitam naquele momento, e somente naquele momento em que necessitam.”

No que se refere aos portadores de necessidades especiais, identifica-se o desenvolvimento de alguns benefícios desse tipo³⁶. Talvez, observando rapidamente, eles possam ser entendidos como proteções sociais, já que oferecem a esses sujeitos oportunidades de emprego ou facilitam a aquisição de alguns bens. Porém, analisando com mais atenção, é possível notar que tais estratégias também têm a intenção de inseri-los na lógica do consumo e constituí-los como sujeitos autogovernados. Por meio desses benefícios, essas pessoas têm a possibilidade de gerenciar suas vidas, trabalhando e consumindo como os demais. Se, por um lado, podem ser considerados uma conquista, oportunizando trabalho e diminuindo preconceitos; por outro, foram pensados e construídos no interior de uma política

³⁶ Cito duas dessas estratégias para exemplificar o que estou dizendo: a primeira delas corresponde às Leis n. 7.853/89 e 8.213/91, art. 93, e os Decretos n. 3.298/99 e 5.296/04, que tratam da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A empresa com até 200 empregados deve preencher 2% de seus cargos com portadores de deficiência (ou reabilitados pela Previdência Social); de 201 a 500 empregados, 3%; de 501 a 1000, 4%; e mais de 1.000 empregados, 5%. Para efeito das referidas normas, as empresas devem contratar pessoas portadoras de deficiência física, auditiva, visual ou mental. O objetivo é sua inclusão no mercado de trabalho. O segundo exemplo refere-se à isenção de impostos como Imposto Sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto Sobre Operações Financeiras (IOF), Imposto Sobre a Circulação de Mercadorias e Serviços (ICMF) e Imposto Sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA) para aquisição de carros novos por deficientes físicos. Tais informações são obtidas nos documentos: Lei 8.989, de 24/02/95, modificada pela Lei 10.754, de 31/10/2003; Lei 8.383, de 30/12/1991, e Decreto 2.219 de 02/05/1997; Decreto 14.876, de 12/03/1991; Lei 10.849, de 28/12/1992, modificada pela Lei 12.513, de 29/12/2003.

neoliberal que mantém todos os sujeitos no jogo e pretende torná-los produtivos e úteis para a sociedade atual; mais ainda, visa constituí-los como empresários de si mesmos e mantê-los como consumidores. “Em suma, não se trata de assegurar aos indivíduos uma cobertura social dos riscos, mas de conceder a cada um uma espécie de espaço econômico dentro do qual podem assumir e enfrentar os riscos.” (FOUCAULT, 2008b, p. 198).

Neste capítulo, destacaram-se algumas práticas inclusivas, estejam elas ligadas à escola, ao mercado de trabalho ou à sociedade como um todo. Essas práticas parecem ter profunda relação com a lógica (neo)liberal que vemos funcionar hoje em nossa sociedade. Não só estabelecem uma relação com a lógica (neo)liberal como também são produzidas por ela, ao mesmo tempo que a produzem. Tais práticas inclusivas constituem-se em estratégias de governo que agem sobre a população para governá-la. Muitos outros exemplos poderiam ter sido trazidos para pensar a inclusão no interior dessa racionalidade política³⁷, porém, a intenção aqui é apenas mostrar a amplitude das práticas inclusivas. Observando tais exemplos, pode-se notar que a inclusão não se restringe apenas à escola ou ao âmbito educacional, mas faz parte de uma racionalidade mais ampla que opera na tentativa de governar todos ou, pelo menos, o maior número de pessoas possível. O objetivo é que todos se tornem alvo das tecnologias de governo que se disseminam pela sociedade.

Olhar para tais práticas tornou-se necessário, no decorrer desta pesquisa, para perceber o funcionamento da inclusão no âmbito macropolítico, tendo a população como seu alvo principal. No desenvolvimento das análises apresentadas no capítulo VI, será possível notar que a presente pesquisa direcionou seu foco, mais especificamente, para aquelas ações que se desenvolvem no âmbito micropolítico, tomando o sujeito individualmente, como alvo de sua intervenção. É preciso salientar

³⁷ Outros exemplos que poderia citar referem-se à quantidades de projetos de diferentes ordens que invadem as escolas atualmente. A Escola Aberta, o Projeto Mais Educação entre benefícios como o Benefício de Prestação Continuada na Escola (BPC na escola), também podem ser vistos como estratégias de inclusão que operam para governar a população e gerenciar os riscos produzidos pela vida coletiva. Essas informações podem ser obtidas nos documentos: Lei 8.989, de 24/02/95, modificada pela Lei 10.754, de 31/10/2003; Lei 8.383, de 30/12/1991, e Decreto 2.219 de 02/05/1997; Decreto 14.876, de 12/03/1991; Lei 10.849, de 28/12/1992, modificada pela Lei 12.513, de 29/12/2003.

que não estou propondo aqui uma separação radical entre o macro e o micro, pelo contrário, é a partir do entendimento da permanente conectividade existente entre eles que progredi na investigação. É necessário entender que todas essas práticas, sejam macro ou micropolíticas, fazem parte de uma mesma forma de ser do pensamento político; pertencem a uma mesma racionalidade. Além disso, é evidente que trabalhar com esses dois âmbitos pressupõe compreender que os efeitos produzidos por um, como, por exemplo, os efeitos produzidos sobre o sujeito individualmente e sobre as suas formas de se comportar, interferem na dinâmica e na organização do outro, ou seja, têm um impacto no âmbito macropolítico e no gerenciamento da sociedade como um todo. Essas discussões entre o macro e o micro serão retomadas nas análises.

No decorrer dos três últimos capítulos, tentei marcar a forma como compreendo os processos de in/exclusão no interior de uma determinada racionalidade política. Traçando algumas aproximações com ferramentas teóricas e metodológicas que me parecem interessantes e produtivas para esse empreendimento, esclareço, ao menos tive essa intenção, que entendo a inclusão como uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal, que desenvolve uma série de saberes sobre os sujeitos e a população para governar de forma preventiva e eficaz. É partindo de tal entendimento que desenvolvo esta investigação. Olhar para os materiais e perceber como eles operam sobre os sujeitos, que efeitos produzem e de que forma moldam jeitos de ser, conviver e de se relacionar no mundo são algumas das pretensões deste estudo. Sobre os caminhos metodológicos, sobre os documentos, sobre o material empírico, sobre as unidades analíticas... tudo isso é encontrado no próximo capítulo. É sobre a pesquisa e o pesquisar que se atêm as próximas linhas.

CAPÍTULO V

FERRAMENTAS – PERCURSOS – POSICIONAMENTOS: UMA TRÍADE QUE CONSTITUI OS CAMINHOS INVESTIGATIVOS

Pensamos como se usássemos martelos, chaves de fenda, alicates; além disso, pensamos sempre a partir de um fundo epistemológico, a funcionar qual um paradigma ou uma *weltanschauung* que informa e enforma o pensável. (VEIGA-NETO, 2006a, p. 81).

As ferramentas utilizadas para trabalhar com o material empírico escolhido assim como os posicionamentos teóricos assumidos ao longo do trabalho, nos conduzem por diferentes percursos investigativos, nos possibilitam lançar outras perguntas sobre o objeto em questão e nos direcionam para a obtenção de achados distintos. A trama que envolve e constitui os rumos metodológicos de uma pesquisa é sempre complexa e instável, pois são trajetórias em constante construção e reconstrução. Opções, escolhas e direcionamentos são atividades permanentes no desenrolar de qualquer trabalho investigativo.

O presente capítulo pretende apontar, de uma forma detalhada, os caminhos já percorridos no desenvolvimento desta pesquisa. A tríade ferramentas, percursos e posicionamentos assume papel importante na realização de uma análise minuciosa do *corpus* empírico da pesquisa. As ferramentas, aqui, são exatamente isso, instrumentos que, assim como o alicate ou a chave de fenda, possibilitam examinar com mais sutileza e minúcia o objeto de estudo. Um instrumento que permite um trabalho mais detalhado sobre o próprio pensamento.

Entender os conceitos como ferramentas é saber que, ao mesmo tempo em que eles nos abrem algumas possibilidades de análise, também nos privam de outras. As ferramentas teóricas escolhidas para operar direcionam o olhar no trabalho investigativo, golpeiam algumas verdades construídas e nos fazem abandonar outros conceitos, outras teorias, outras formas de ver e entender o mundo.

Neste trabalho, procuro desenvolver algumas aproximações com o pensamento do filósofo, escolhendo, dentre as tantas faces da obra de Foucault,

aquelas que me parecem interessantes e pertinentes para esta investigação. Em outras palavras, “[...] usá-lo aqui, ali e em muitos lugares; mas não necessariamente sempre.” (VEIGA-NETO, 2006a, p. 83). É a conhecida relação de fidelidade infiel ou de infidelidade fiel (Ibidem) que estabelece-se com uma autor, ou seja, utilizá-lo enquanto for útil e produtivo para o empreendimento realizado.

A partir dessas relações teóricas e metodológicas, volto meu olhar sobre o *corpus* empírico da investigação, que se constitui de fichas de encaminhamento de alunos a setores especializados da rede municipal de ensino de Novo Hamburgo/RS. Tais documentos materializam um dizer sobre o sujeito, são discursos que descrevem formas de ser, de viver e de se conduzir no mundo. Não pretendo, ao analisá-los, interpretar seu conteúdo interno ou desvendar alguma suposta intenção obscura e oculta. O tipo de análise a que me proponho se dá no nível do próprio texto, daquilo que está dito, que está posto como materialidade do discurso.

Esses documentos constituem-se em um formulário padrão a ser preenchido pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas, quando desejam encaminhar alunos a algum atendimento especializado. Os atendimentos oferecidos pela rede vinculam-se a campos de saberes distintos, entre os quais se encontra a psicologia, mediante atendimentos como arteterapia, psicopedagogia, equoterapia, psicomotricidade e dançaterapia, bem como a medicina, por meio da fonoaudiologia e da neurologia³⁸. Os documentos que materializam os discursos desses diferentes campos foram construídos pelos profissionais da Secretaria de Educação e contêm um conjunto de perguntas que solicitam ao professor descrições de “como é e como deveria ser o aluno”, por que ele necessita de um atendimento especializado e quais as estratégias que já foram realizadas pela escola para o acompanhamento do caso. Portanto, a análise dos discursos materializados nesses documentos constitui a primeira etapa metodológica da pesquisa.

³⁸ As propostas de trabalho dos atendimentos, assim como seus objetivos e sua organização encontram-se no Anexo 1. Devido à quantidade de anexos existentes no trabalho, optou-se por mantê-los em formato digital. Eles estão disponibilizados em CD-ROM localizado no final desta dissertação. O CD contém todos os anexos identificados conforme indica o texto desta dissertação.

Reiterando o que já apresentei anteriormente, o problema desta investigação foi constituído da seguinte forma: *como os discursos de diferentes campos de saberes se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola?*

A partir do problema de pesquisa, foi possível construir os objetivos: (1) perceber como os alunos anormais são descritos e posicionados por meio dos discursos materializados nas fichas de encaminhamentos; (2) identificar que saberes de diferentes campos epistemológicos encontram-se presentes nesses documentos; (3) problematizar o espaço que o saber pedagógico vem ocupando no discurso da inclusão escolar; (4) analisar como o professor narra o sujeito anormal e quais possibilidades pedagógicas encontra/ inventa para trabalhar com a diferença no ambiente escolar; (5) investigar quais as práticas pedagógicas implementadas pela escola para atender a esses alunos. Essas intenções foram formuladas a partir do meu encontro com esses discursos, daquilo que provocaram em mim, do que me suscitaram a pensar. Eram discursos que suscitavam perguntas, questionamentos, desnaturalizações.

A partir do encontro/ desencontro com esse material, fui, pouco a pouco, delimitando o universo da pesquisa; recortando, incluindo, excluindo, enfim, fui constituindo aquilo que se denomina *corpus* empírico de uma investigação.

Num primeiro momento, mediante autorização da Secretaria de Educação, coletei todas as fichas dos alunos selecionados para participar de algum atendimento oferecido pela rede municipal entre os anos de 2007 e 2008³⁹. De posse desse material, produzi uma breve tabulação dos dados, com o objetivo de organizá-los. Minha preocupação era estabelecer alguns critérios para a seleção das escolas que participariam da pesquisa. Com esse intuito, elaborei uma tabela (Anexo 2) que identifica o número total de alunos encaminhados por escola para algum tipo de atendimento especializado e também, destes alunos, quantos frequentam a

³⁹ Os anos 2007 e 2008 foram recortados propositalmente por ser o período em que atuo como coordenadora pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo/RS. Foi a partir da realização desse trabalho, como coordenadora pedagógica da escola, que os discursos chegavam até mim, não só por meio dessas fichas, mas também por elas.

psicologia, a fonoaudiologia, a arteterapia e outros serviços disponibilizados. Dessa forma, consegui identificar o número total de alunos encaminhados por escola, e para quais atendimentos esses alunos foram direcionados.

Obtendo o número total de encaminhamentos por escola, foi possível recortar o universo da pesquisa. Observei que as escolas que mais encaminhavam os alunos, necessariamente não eram as maiores escolas da rede, informação que me surpreendeu, pois até então considerava tal hipótese. A partir dessa nova informação, decidi selecionar as escolas que mais encaminham os alunos a esses atendimentos. Portanto, esse foi o critério para a escolha das nove primeiras escolas que integraram a pesquisa.

O próximo passo foi verificar se, com esse universo, conseguiria analisar, pelo menos, uma ficha de cada atendimento especializado oferecido pelo município. Como pretendo olhar para a forma como os saberes de diferentes campos epistemológicos se articulam para colocar em funcionamento a inclusão escolar, penso ser relevante ter uma amostra dos discursos dos diferentes campos de saber, ou seja, analisar pelo menos uma ficha de cada atendimento oferecido. De posse das fichas das nove escolas já selecionadas a partir do primeiro critério estabelecido, percebi que, em nenhuma delas, havia alunos indicados para o atendimento de dança-terapia. Portanto, procurei entre as demais escolas aquela com o maior número de encaminhamentos e que, entre eles, constasse a dança-terapia. Desta forma, passam a fazer parte do universo desta pesquisa um total de dez escolas segundo dois critérios distintos:

1º) escolas que tenham o maior número de alunos encaminhados aos serviços especializados.

2º) escola que tenha o maior número de atendimentos e que, no conjunto desses atendimentos, contemple a dança-terapia⁴⁰.

⁴⁰ Somente a título de informação, pois esta não é uma pesquisa quantitativa, destaco que, do total de 55 escolas, selecionei dez para fazerem parte deste estudo, o que corresponde a aproximadamente 20%. Do total de 186 pareceres coletados referentes a 2007 e 2008, analiso 80, o que corresponde a aproximadamente 43%.

Após a seleção do material, senti a necessidade de conhecer um pouco mais sobre os diferentes atendimentos oferecidos pela Rede de Apoio à Inclusão Escolar no Município de Novo Hamburgo/ RS. Acredito que, para realizar uma análise dos discursos contidos nas fichas de encaminhamentos, seria preciso conhecer quais as propostas de trabalho, elaboradas pelos especialistas, para o atendimento de cada um desses alunos. Para isso, elaborei um questionário padrão (Anexo 3), com perguntas que coletassem as informações de que necessitava. Esse questionário foi aplicado a cada um dos profissionais encarregados pelos atendimentos proporcionados aos alunos. Foram enviados nove questionários, porém somente seis retornaram. A descrição dos atendimentos seguiu o relato dos especialistas. Estas análises constituíram a segunda etapa metodológica da investigação. Esse instrumento metodológico foi utilizado, nessa etapa, para obter mais dados e informações sobre os atendimentos e sobre a estruturação das propostas desses trabalhos. As informações contidas nesses questionários foram tabuladas e compõem o Anexo 1.

Conhecendo um pouco mais sobre cada um dos atendimentos, foi possível realizar uma leitura mais minuciosa das oitenta fichas de encaminhamento, atentando para os discursos que interessavam a esta investigação. Procurei observar como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam, no intuito de descrever minuciosamente cada um dos alunos, seus avanços e retrocessos, suas formas de ser, de se conduzir e de se relacionar com os demais. A forma como os saberes da medicina, da psicologia, da pedagogia se articulam com o objetivo de conhecer os alunos para, assim, poder governá-los fica evidenciada nos discursos encontrados nessa investigação.

Portanto, a partir dos discursos materializados nos documentos foi possível construir um novo quadro (Anexo 4), que me possibilitou a constituição de quatro unidades analíticas⁴¹, a saber:

1ª) *A moralização dos infantis* – aqueles discursos que se referem às condutas dos alunos, às suas formas de agir e de se comportar na escola e fora dela;

⁴¹ A construção de unidades analíticas é realizada para fins didáticos, pois entendo que não há uma separação estanque entre esses saberes, suas fronteiras discursivas são borradas, pois são discursos que se engendram, que se apóiam um no outro.

2ª) *O fortalecimento dos discursos psi* – um conjunto de discursos que se referem aos transtornos emocionais das crianças e também descrevem práticas e estratégias que são desenvolvidas por profissionais como psicólogos, psicopedagogos, psicomotricistas, entre outros, para trabalhar com esses alunos;

3ª) *A medicalização da anormalidade* – trata-se de discursos médicos-biológicos que apresentam diagnósticos sobre os alunos e suas doenças assim como medicamentos que são prescritos para acalmar, concentrar ou animar os alunos, a fim de que progridam dentro do esperado para sua série ou idade;

4ª) *O discurso pedagógico contemporâneo* – apresenta o que atualmente se diz, por meio dos discursos escolares produzidos pelos professores, sobre o aluno, suas aprendizagens, sobre o papel da escola, do professor e sobre suas intervenções e práticas de ensino.

No encontro com esses últimos – discursos pedagógicos –, passei a interrogar o papel da escola ou do saber pedagógico na tarefa de incluir a todos. Que práticas pedagógicas a escola está inventando para promover a inclusão escolar? Procurei analisar como os discursos sobre o ensino e a aprendizagem, os quais circulam na escola, constituem verdades e produzem efeitos nas práticas pedagógicas e na organização das salas de aula.

Para isso, selecionei também aqueles discursos que, de alguma maneira, mostram as alternativas que a escola propõe para atender a esses alunos. Há, nas fichas analisadas, uma pergunta que solicita aos professores que descrevam quais foram os procedimentos que a escola realizou ou está realizando em relação ao caso. Essas respostas, que evocam o papel da escola, também foram selecionadas e compõem o quadro do Anexo 4.

Até aqui, abordei como fui, pouco a pouco, estruturando, selecionando e recortando o material empírico para compor parte da proposta metodológica desta pesquisa. A partir da minha aproximação com os primeiros dados, senti a necessidade de aprofundar algumas questões. Parece-me que somente os dados encontrados nas fichas de encaminhamento, ou nos questionários com especialistas, não eram suficientes para analisar a especificidade de atuação do saber pedagógico;

até porque, como mostrarei em seguida, os discursos pedagógicos que encontrei centravam-se no sujeito-aluno e em seus processos de aprendizagem, não descrevendo a atuação do professor, suas intervenções pedagógicas ou práticas de ensino. Por esse motivo, desenvolvi uma terceira etapa metodológica: a realização de entrevistas semiestruturadas com os professores que têm alunos frequentando as seções dos atendimentos especializados.

A seleção desses professores ocorreu mediante a contabilização do número de atendimentos disponibilizados aos alunos. Verifiquei, a partir das fichas analisadas, que alguns alunos possuíam uma “agenda cheia”, ou seja, não estavam sendo encaminhados somente para aquele atendimento em questão; eles já participavam de outros atendimentos especializados no decorrer da semana. Assim, selecionei os alunos que frequentavam quatro ou mais atendimentos diferentes durante a semana e entrei em contato com as escolas que eles frequentavam, no ano em que a ficha foi preenchida. Conversei, primeiramente, com as coordenadoras pedagógicas dessas escolas, pedindo informações sobre tais alunos. Interessava-me saber se eles permaneciam na escola, se estavam na mesma série, se tinham sido aprovados ou reprovados e quem era o professor que estava trabalhando com eles atualmente. Dos seis alunos selecionados, pelo primeiro critério estabelecido – frequentar acima de quatro atendimentos semanais – consegui localizar quatro deles, pois permaneceram na Rede Municipal de Novo Hamburgo/ RS. Dois foram transferidos para outras redes de ensino e, por esse motivo, deixaram de fazer parte da pesquisa. Feito contato com essas escolas e identificando a localização, a série e o professor desses alunos atualmente, realizei então as entrevistas semiestruturadas, meu terceiro instrumento metodológico⁴².

Minha busca por mais um procedimento para a coleta de dados relaciona-se à “vontade de saber” mais sobre o âmbito de atuação do saber pedagógico. Não

⁴² As perguntas que nortearam a entrevista encontram-se no anexo 5. Reitero que as entrevistas seguiram o formato semiestruturado, o que possibilitou uma flexibilidade maior no desenvolvimento dessas, sendo possível incluir outras perguntas e falar de assuntos não planejados previamente. Os detalhes das entrevistas e a sua transcrição na íntegra encontram-se nos anexos 6, 7, 8 e 9. Optei por manter os anexos em formato digital para disponibilizar os dados completos e também de compartilhar com os leitores interessados a forma que encontrei de organizar e destacar os discursos analisados. Tive o objetivo de compartilhar um pouco, disso que se pode chamar, “a cozinha da pesquisa.”

procurei nas entrevistas um instrumento que me possibilitasse descobrir, pela fala dos professores, a verdade sobre a pedagogia, o fazer docente ou a inclusão escolar. Sendo assim, afasto-me daquele entendimento que considera as entrevistas um instrumento fidedigno na revelação da verdade. Nesse caso, bastaria seguir uma série de orientações sobre o uso de entrevistas, bastaria ser fiel ao seu manual de aplicação, que a realidade seria descoberta nas pesquisas em educação. Desta forma, “concebe-se a fala do entrevistador como mero instrumento de extração de verdades e não como um provocador de outras verdades, outras histórias, outras lógicas!” (SILVEIRA, 2002, p. 134). Aproximo-me de Silveira, quando compreende a prática de entrevistas como uma “arena de significados”, onde estão em jogo visões de mundo, representações e jogos de poder que convocam o entrevistado a falar sobre si, sobre suas experiências e, nesse caso, mais especificamente sobre as práticas pedagógicas que desenvolvem cotidianamente no interior das instituições de ensino.

Por essa razão, meu objetivo foi que, através das entrevistas, os professores pudessem relatar algumas das alternativas pedagógicas que utilizam para trabalhar com os alunos incluídos na sala de aula. Como organizam suas aulas, que estratégias empregam para explicar determinados conteúdos, que visões de metodologia, planejamento e currículo se fazem presentes no seu trabalho pedagógico. Após as primeiras análises realizadas com as fichas de encaminhamentos, muitas perguntas continuaram acompanhando-me e inquietando-me nesse processo: por que motivo os professores, ao serem questionados sobre os procedimentos que realizam para atender a esses alunos, não falam sobre si, sobre sua atuação na escola e na sala de aula; por que não descrevem o seu trabalho pedagógico e as intervenções que vêm realizando nesse espaço? Como entender que nos discursos analisados encontram-se descrições sobre os procedimentos realizados por outros profissionais e não sobre os procedimentos realizados pelo profissional professor? Como o professor responderia, se fosse questionado pessoalmente sobre a sua atuação docente? O que falaria de seu trabalho pedagógico, sobre as práticas de ensino que desenvolve? Essas e outras questões direcionaram meus passos para a construção dessa nova etapa investigativa, conduziram-me a outras possibilidades metodológicas, fizeram com

que eu buscasse, nas entrevistas, outros dados, outras informações, enfim, com que eu trilhasse novos e diferentes caminhos investigativos.

Dessa forma, gostaria de destacar que uso as entrevistas como uma possibilidade de aprofundar alguns aspectos referentes ao âmbito pedagógico, os quais não se fizeram presentes nos discursos materializados nas fichas de encaminhamentos analisadas na primeira etapa desta investigação. Isso não significa que busco, nas falas dos professores, uma ruptura com tudo aquilo que foi recorrente nos discursos anteriores, como se a fala dos professores se encontrasse fora de toda essa rede discursiva que se vê proliferar no campo da educação. É sabido que a fala dos professores, assim como a dos especialistas, é produzida e regulada por uma ordem discursiva maior que controla e legitima aquilo que é dito. Ou seja, os ditos analisados nesta pesquisa, estejam eles materializados nas fichas de encaminhamento, nos questionários ou coletados nesse “ritual” nada neutro em que se constitui a prática de uma entrevista, fazem parte de um contexto discursivo maior, que controla a produção do discurso. Esse controle do discurso permite que alguns ditos possam ser pronunciados em determinados espaços sociais e por determinadas pessoas ou que, no lugar disso, sofram uma interdição discursiva, sendo, dessa forma, anulados, rejeitados ou silenciados. Isso significa que existe um controle ou uma determinada ordem sobre a produção do discurso. Foi esse ordenamento discursivo, esse controle sobre a produção dos discursos em determinada sociedade e em determinada época, que Foucault (2004a, p. 8-9) denominou de ordem discursiva. Para ele,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que tem por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Em vista disso, fica claro o entendimento que orienta este trabalho: acredito que os discursos que circulam na escola não circulam somente naquele espaço, eles obedecem a regras de formação específicas, são regulados por uma série de procedimentos internos e externos de controle da produção e do funcionamento do próprio discurso. Assim, a fala dos professores, coletada por meio das entrevistas,

não está alheia a toda essa produção discursiva própria de uma época como a atual. Portanto, não tenho a pretensão de encontrar grandes rupturas entre os discursos materializados nas fichas e os coletados pelas entrevistas. Minha intenção, com um terceiro procedimento metodológico, é apenas saber mais sobre as práticas pedagógicas que a escola e o professor vêm desenvolvendo para atender aos alunos anormais. Como a análise documental das fichas de encaminhamento fornece pouca possibilidade de interlocução, busco nas entrevistas uma possibilidade de dar continuidade à conversa, ao debate, à luta que venho travando com os discursos que ali se apresentam.

Talvez um questionamento que possa ser produzido acerca da escolha dos procedimentos metodológicos, seja: por que uma pesquisa que se propõe a analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas com os anormais, na escola, analisa apenas discursos, sejam eles coletados através das fichas de encaminhamento, de questionários ou de entrevistas? Por que não se propõe analisar diretamente as práticas pedagógicas mediante observações em sala de aula e registros em diário de campo?

A resposta a esse questionamento encontra-se no entendimento foucaultiano de discurso, que tem me possibilitado produzir uma “amarração” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. “No meu entendimento, não se pode afirmar que exista uma contradição entre o dito e o feito em nossas escolas. O que se faz é condicionado pelo que se diz[...]” (SOMMER, 2005b, p. 14). Ou seja, a teorização na qual me movimento coloca em xeque aquelas narrativas que afirmam o descompasso entre os discursos e as práticas, entre o que se diz e o que realmente se faz, enfim, entre as palavras e as coisas. Para isso, Foucault (2002, p. 56) propõe uma tarefa bastante instigante que “[...] consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou a representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam.”

Por esse motivo, é possível justificar a análise descrita neste trabalho a partir dos discursos coletados. Se analiso discursos materializados em fichas de

encaminhamentos, em respostas obtidas por meio de questionários ou de falas coletadas nas entrevistas é porque não considero que estejam dissociadas de tudo aquilo que vem acontecendo nas salas de aula das escolas brasileiras. A atuação no campo pedagógico passa a ser constituída por uma série de discursos que circulam e que legitimam determinadas formas de fazer educação. O que se diz sobre ensino, o que se fala sobre o saber pedagógico ou sobre a inclusão escolar constitui determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola ou de ministrar uma boa aula.

Neste capítulo, relatei como pretendo desenvolver a presente investigação, destacando as três etapas metodológicas e argumentando por que as considero úteis e produtivas para esse empreendimento. Reitero que tal trajetória constitui-se em uma possibilidade de construção e desenvolvimento de uma investigação que se propõe analisar os discursos de diferentes campos de saber, sua articulação para colocar em funcionamento o projeto moderno de inclusão escolar e as práticas pedagógicas que são desenvolvidas para sua efetivação. Muitas outras formas, instrumentos e procedimentos poderiam ter sido utilizados para o desenvolvimento dessa pesquisa; os que por ora apresento são apenas algumas possibilidades entre tantas, também interessantes e produtivas. A sua escolha, como abordei no início deste trabalho, tem relação direta com o pesquisador, com sua trajetória acadêmica e profissional, com a forma como os discursos e as problematizações acerca do tema o tocam e o mobilizam para continuar a pesquisar e a escrever.

Enfim, o material, os discursos, as recorrências, as dispersões, ou apenas, os achados, são os próximos passos produzidos por esta escrita.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS DISCURSOS ENCONTRADOS: DIFERENTES SABERES PRODUZINDO A INCLUSÃO

Achados são acontecimentos de um pensamento que ainda pensa. (CERTEAU, 1986, p. 152).

Eis no que se constitui este trabalho! Uma atividade contínua e permanente de pensar sobre o próprio pensamento. Um movimento ininterrupto de busca, de “vontade de saber”. Um pensamento que se dobra sobre si mesmo para suspeitar de suas próprias certezas, de suas afirmações e de seus achados. Um trabalho investigativo que analisa, que observa, que destaca algumas informações, que descarta outras, que seleciona dados, que busca complementações, que retorna, que confere, que ratifica, que retifica. Enfim, uma atividade intelectual que carrega consigo a eterna sensação de inacabamento, pois se desenvolve no exaustivo exercício de (re)começar permanentemente.

Certeau (1986) se faz presente na epígrafe deste capítulo para marcar a provisoriedade das análises que apresentarei aqui. É preciso enfatizar que o exercício analítico que proponho constitui-se em uma possibilidade de olhar para o material empírico e estabelecer algumas relações com as ferramentas teóricas escolhidas. Minha intenção, no transcorrer deste trabalho, foi submeter o material de análise “[...] a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos de poder outras formas de inteligibilidade.” (BUJES, 2002, p. 90).

Como abordei brevemente, as análises desenvolvidas sobre os textos coletados, mostram as intervenções ou as ações desenvolvidas por professores, psicólogos, psicomotricistas, psiquiatras, médicos, entre outros. Essas intervenções agem sobre a criança com o intuito de conduzir suas condutas no caminho do bem e da ordem. Tais práticas podem ser qualificadas, num primeiro momento, como procedimentos individuais que se dirigem a cada sujeito em particular, e de fato o são. Porém, quando operam sobre os sujeitos, modificando suas formas de ser e agir,

também estão produzindo efeitos na organização da vida social e coletiva. Dessa maneira, esses sujeitos, submetidos a diferentes técnicas e procedimentos, deixam de ser uma ameaça à sociedade, pois passam a ser moldados por determinadas regras e princípios coletivos. Ao aprenderem como devem agir em cada espaço, como devem se relacionar com outras pessoas, como devem conduzir-se a si mesmos, estão modificando a sua forma de ser, mas, ao mesmo tempo, estão prevenindo que sua existência se torne um risco para o restante da população. É nesse ponto que consigo entender o funcionamento da inclusão como uma estratégia da governamentalidade, pois ela tem a intenção de incluir todos os sujeitos para que ninguém fique fora dos efeitos de poder produzidos por essas práticas escolares. Estas, apesar de serem caracterizadas como escolares, pois, na sua maioria acontecem na escola, também estabelecem fortes vinculações com outros saberes, epistemologicamente distintos.

Em vista disso, no encontro com os dados coletados, observei a recorrência e a presença de diferentes campos de saber, entre eles a medicina, a psicologia e a pedagogia. Esses saberes materializam-se nos documentos mediante descrições minuciosas sobre cada aluno encaminhado, assim como por meio dos relatos dos especialistas e dos professores sobre suas intervenções nos diferentes espaços em que atuam. As atitudes dos alunos, suas reações e o seu desenvolvimento são alvo de observações contínuas para conhecer melhor cada caso e encontrar alternativas adequadas ao intuito de intervir, normalizar e governar. Para isso, cria-se uma rede de *experts*, entre eles podemos destacar psicólogos, neurologistas, psicopedagogos e professores, que utilizam seus saberes para propor intervenções, sejam elas pedagógicas, terapêuticas ou médicas. A inclusão escolar, articulando esses saberes se constitui em uma estratégia de governo que intervém sobre o indesejável, o risco, a anormalidade. Perante esse quadro, interessa-me saber: como os saberes que descrevem minuciosamente os alunos se articulam na tentativa de intervir nas suas formas de ser, corrigindo e normalizando o indesejável? De que forma a articulação desses saberes tem auxiliado a colocar em funcionamento a inclusão escolar? Como a inclusão escolar vem se constituindo em uma estratégia de governo da população? Que práticas pedagógicas a escola desenvolve para atender a esses alunos anormais? Tais questões são desdobramentos da pergunta central desta

investigação – *como os discursos de diferentes campos de saber se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/ RS e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas para trabalhar com os anormais na escola?* – e é pensando sobre elas que debruço meu olhar sobre o material empírico dessa investigação que, ora descreve minuciosamente as formas de ser, de aprender e de conviver dos sujeitos que escapam da média, do desejável, do previsto para sua série ou idade, ora descrevem as técnicas e intervenções desenvolvidas pelos diferentes profissionais no desenvolvimento de seu trabalho.

Olhando para esses discursos, percebendo suas recorrências, agrupando-os e selecionando-os, foi possível construir as quatro unidades de análise – *a moralização dos infantis, o fortalecimento dos discursos psi e a medicalização da anormalidade* – apresentadas ainda neste capítulo, e *o discurso pedagógico contemporâneo*, desenvolvida no capítulo VII.

6.1. A moralização dos infantis: produzindo valores, interesses e comportamentos desejáveis.

Examinando o material em questão, pode-se afirmar que a necessidade de um atendimento especializado é justificada por meio das anormalidades dos sujeitos no que se refere aos diferentes aspectos ou a diferentes campos de saber. Cada um desses saberes, encontrados no material empírico, constitui uma unidade analítica do trabalho. Primeiramente, estudo os discursos que descrevem uma anormalidade que se pode chamar de moral. Tais discursos relacionam-se aos comportamentos dos alunos, às suas formas de agir, à sua agressividade ou à sua passividade, aos seus valores e interesses, enfim, às condutas que os alunos apresentam e às formas que encontram de interagirem com os demais. Trata-se daquilo que chamei, para essa investigação, de *moralização dos infantis*.

A partir dessa unidade analítica, pude evidenciar a existência de três grupos de sujeitos anormais, descritos nos documentos analisados: o primeiro deles, os “potencialmente criminosos”; são aqueles sujeitos que se mostram agressivos em suas relações e apresentam uma série de desvios de conduta, que podem constituir-

se em um perigo constante para si mesmos e àqueles com os quais convivem; o segundo grupo de alunos são aqueles a quem denominei “instauradores do caos”, ou seja, alunos que apresentam atitudes indesejadas, condutas inadequadas ou comportamentos inusitados. São aqueles alunos descritos como agitados, inquietos, mal-educados, sem limites, enfim, os “famosos” indisciplinados. Necessariamente, não se constituem em uma ameaça para os demais, porém, em virtude da sua agitação constante, atrapalham o andamento das aulas e prejudicam o rendimento da sua aprendizagem, assim como o de seus colegas. O terceiro grupo, “os sujeitos (in)cômodos”, são alunos que aparentemente não se constituiriam como preocupações para os professores, pois não são agressivos, não perturbam as aulas e também não são uma ameaça para os outros. Porém, devido à postura retraída e distante que demonstram, assumem um lugar de improdutividade na escola e, por isso, apesar de seu comodismo, causam incômodo, preocupando os professores e a escola como um todo. São, portanto, os quietos, os lentos, os distraídos, os tímidos demais. É possível dizer que todos eles, sejam agressivos, agitados ou quietos demais, escapam da normalidade e, por isso, são alvo das preocupações de professores e especialistas, que desenvolvem intervenções educacionais e terapêuticas, a fim de moralizar, de acordo com alguns princípios, suas formas de ser, agir e viver no mundo.

O termo moralização foi tomado emprestado de Foucault (2001), quando se refere a uma série de faltas, de comportamentos inadequados ou de atitudes indesejadas cometidas por um sujeito em sua infância e que, naquele momento, serviam de argumentação para o perito psiquiatra no decorrer do julgamento de um crime. Ele alega que essa série de faltas pode ser chamada de parapatologia, ou seja,

[...] próxima da doença, mas uma doença que não é uma doença, já que é um defeito moral. [...] essa série é a prova de um comportamento, de uma atitude, de um caráter, que são moralmente defeitos, sem ser nem patologicamente doenças, nem legalmente infrações. (FOUCAULT, 2001, p. 25).

No curso de 1975, *Os Anormais*, Foucault cita alguns laudos produzidos por peritos psiquiatras que descreviam cenas da infância do réu. Suas atitudes, o seu relacionamento com os pais, com colegas e com pessoas próximas, a forma agressiva

como se comportava já desde muito cedo eram relatos que marcavam o seu desvio moral. Por isso, esses fatos, eram trazidos à tona pelo perito psiquiatra, a fim de justificar um crime cometido. É interessante observar o que o perito dizia sobre o réu: “[...] ele brincava com armas de madeira, [...] ele magoava os pais, ele matava aula, ele não aprendia a lição.” (FOUCAULT, 2001, p. 46).

Semelhantes práticas de descrição das atitudes e dos comportamentos das crianças e jovens são recorrentes também na atualidade, porém com outros significados. Não se pode afirmar que são as mesmas práticas, pois elas se modificam, se atualizam e operam de formas diferenciadas nos dias de hoje. Se, naquele momento, o objetivo era incriminar o réu pela descrição de suas atitudes infantis, agora se pode dizer que tais descrições funcionam a partir de outra lógica, de outra forma de ser do pensamento político que aposta na prevenção no lugar da penalização. Portanto, o que ocorre é a reativação de algumas práticas, porém com objetivos distintos. Alguns registros das professoras, extraídos das fichas de encaminhamento, descrevem as atitudes e os comportamentos dos alunos apontados como aqueles que possuem problemas de conduta e de relacionamento:

*No pátio faz **brincadeiras rudes** (7G, 2007);*

*Tem **dificuldade de relacionamento**, [...] e de seguir normas (8C, 2008);*

*Em casa, a mãe diz que a filha vem tendo, [...] **comportamento atípico** (9A, 2007);*

*Está sempre **se envolvendo em brigas e confusões**. (8E, 2007).⁴³*

O que encontro nos relatórios dos docentes talvez seja um exercício que siga o caminho inverso daquele produzido pelos peritos. Em vez de buscar nas atitudes e comportamentos infantis do réu uma forma de justificar um crime já cometido, o que encontro nos pareceres dos professores é, também, a descrição de atitudes e comportamentos dos alunos, porém com o intuito de identificar aqueles sujeitos que possam se constituir, futuramente, como um perigo para a sociedade. Observando os

⁴³ Os excertos retirados das fichas analisadas, assim como dos questionários e das entrevistas serão digitados em fonte 11 e grifados em itálico, a fim de diferenciá-los das demais citações. Os códigos encontrados ao final de cada citação identificam a escola e o aluno respectivamente, ou seja, neste caso, “8E” corresponde à escola 8 e ao aluno E. O ano que segue refere-se à época em que o documento foi escrito. No caso das entrevistas, a citação utilizada será Entrevista 2A, que corresponde à escola 2 e ao professor A.

comportamentos, as falas e as reações dos alunos, os professores identificam aquelas atitudes indesejáveis que, com o passar do tempo, podem agravar-se e produzir sujeitos perigosos que ameacem a convivência pacífica de uma população.

Os excertos citados a seguir descrevem atitudes e comportamentos de alunos que transgridem regras e princípios morais. Todas essas atitudes sinalizam um sujeito que pode representar uma ameaça para a sociedade, seja por sua falta de honestidade, seja por agressividade ou por violência. São, pode-se dizer, os “potencialmente criminosos”. Eis o primeiro grupo de sujeitos anormais.

*Apresenta muita dificuldade de relacionamento com os colegas, **falsifica bilhetes**, conta histórias inventadas por ela e acredita nelas. (6C, 2007).*

*Ele resiste em atender qualquer combinação [...]. Resolve a maioria das situações com agressividade. **Algumas vezes pega coisas dos outros sem pedir**. A criança foge de casa e fica até às 22h na rua, é agressivo e **diz que quer ser ladrão**. (1L, 2008).*

*Bate nos irmãos menores, **utiliza facas e objetos variados** para manifestar sua inconformidade com algumas situações. (9A, 2007).*

Essas atitudes geram grande preocupação no espaço escolar, pois sinalizam um desvio moral, marcam uma forma de ser e de agir desses sujeitos que pode constituí-los como futuros criminosos. Criminosos, porque falsificam, porque roubam; criminosos, porque agredem ou porque atentam contra a vida de outras pessoas. São, portanto, ameaças à vida na coletividade. Primeiro, porque eles significam um perigo para os colegas de classe e para os próprios professores, em vista das atitudes agressivas que manifestam e dos valores distorcidos que evidenciam. Depois, porque futuramente poderão ser um perigo para a própria sociedade, por meio de infrações e transgressões que possam continuar cometendo, talvez em maior grau. Esses sujeitos produzem aquilo que se pode chamar de pânico moral, ou seja, aqueles

[...] fenômenos que surgem como evidência de uma preocupação social profunda sobre temas como moralidade sexual, consumo de drogas, ou outras formas de comportamentos considerados ameaçadores para a sociedade em um determinado momento. (MISKOLCI, 2006, p. 231).

Para evitar ou prevenir que esses sujeitos se constituam como ameaças à sociedade, a escola emprega de uma série de estratégias que objetivam moldar a

conduta desses sujeitos. Ela é, portanto, uma “instituição envolvida na civilidade, ou seja, na transformação dos homens: de selvagens em civilizados.” (VEIGA-NETO 2003, p. 104). Essa ideia que articula a escola a um processo de civilidade dos homens já estava presente tanto no pensamento comeniano em fins do século XVI, quanto no pensamento kantiano, desenvolvido no século XVIII. Ambos os pensadores salientavam a importância de as crianças frequentarem a escola para que a disciplina atue sobre seus corpos, sobre suas almas, sobre sua moralidade. A ênfase da educação proposta por Kant e Comenius encontra-se no “*ser*” e não no “*saber*”. Comenius (2002, p. 100) já apontava como “[...] infeliz a instrução que não se converte em moralidade e piedade.” Na obra de Kant, podem-se encontrar suas conhecidas palavras, quando afirma que

[...] as crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, a fim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1996, p. 12).

Atualmente, ainda é possível encontrar práticas escolares que se voltam ao disciplinamento dos sujeitos com o intuito de ajustar suas condutas de acordo com princípios morais, considerados adequados para a vida em sociedade. Essas práticas escolares estão imbricadas em jogos complexos de poder que fabricam valores, juízos, interesses, assim como formas de ser e de se conduzir. Isso possibilita entender a escola como uma instituição que desenvolve práticas de governo que operam, principalmente, a partir de um tipo de poder que se pode denominar disciplinar. Um poder que, como já se sabe, age sobre o corpo dos indivíduos, estabelecendo permissões e restrições. Um poder que estrutura todo um campo de visibilidade em torno das atividades desenvolvidas, no interior de um espaço e um tempo determinados. Um poder que estabelece normas adequadas de agir, de se comportar, de se relacionar, capturando aqueles que escapam da regra e das proposições morais. Enfim, um poder que observa, que compara, que distribui e que classifica os sujeitos entre aqueles que são capazes de se adequar e aqueles que são entendidos como desvio de uma suposta normalidade. Classificando os sujeitos entre normais e anormais, a escola põe em prática uma série de estratégias que objetivam corrigir e normalizar os corpos e as almas desviantes.

A organização dos espaços na escola, a separação dos alunos em turmas por idade, a sua distribuição em filas, a fragmentação do tempo, o cumprimento de tarefas distribuídas em escalas temporais, as permissões e restrições para cada espaço; o que se pode fazer na sala de aula, no pátio ou na hora da merenda, a vigilância constante sobre as ações e os desempenhos assim como a utilização de diferentes formas de registros e punições são estratégias disciplinares que a escola e seus profissionais colocam em funcionamento com o intuito de agir sobre o corpo dos sujeitos, de moldar suas condutas, produzindo uma ortopedia⁴⁴ corporal. Porém, também ocorrem no interior da instituição ações que se dirigem a guiar a alma desses sujeitos. As atividades que submetem os alunos a uma reflexão contínua sobre si e sobre seus atos, a realização das conhecidas autoavaliações ao fim de cada trimestre, as conversas com professores e as intervenções de orientadores educacionais ou psicólogos a fim de que cada criança possa atingir uma “consciência” sobre suas ações são estratégias que atuam sobre a alma do sujeito.

Essa alma real e incorpórea não é absolutamente substância; é o elemento onde se articulam os efeitos de um certo tipo de poder e a referência de um saber, a engrenagem pela qual as relações de poder dão lugar a um saber possível, e o saber reconduz e reforça os efeitos de poder. (FOUCAULT, 2004b, p. 28).

Apontadas essas observações, nota-se que, agindo sobre o corpo ou sobre a alma desses sujeitos, a escola pretende ajustá-los a padrões considerados adequados para a vida em sociedade. Ela age, portanto, sobre os corpos e almas dos sujeitos que são apontados como “potencialmente criminosos”, e também realiza suas intervenções sobre outros grupos de sujeitos que se constituem igualmente em preocupações para a escola, pois integram essa categoria que se pode chamar de anormais.

Nos excertos a seguir, pode-se visualizar como é descrito o segundo grupo de sujeitos anormais, que denominei “instauradores do caos.”

R. desde 2004, apresenta o hábito de masturbar-se inclusive em frente aos colegas. Isto está muito acentuado esse ano, inclusive nesses momentos apresenta ereções. (4F, 2008).

⁴⁴ Foucault (2004b) faz referência, em “Vigiar e Punir”, à ortopedia ou a arte de prevenir e corrigir, nas crianças, as deformidades do corpo. A partir da figura que expõe ele discute sobre os processos de normalização que são operados sobre os corpos e almas dos sujeitos.

*Considerando os aspectos observados no aluno D., pode-se perceber atitudes que geram conflitos com os colegas e professores. A **agressividade verbal e a falta de respeito tem se tornado rotina**, tanto na escola, quanto no contexto familiar, conforme relato da própria mãe do aluno. **Demonstra grande desinteresse pelo estudo, perturbando, constantemente o andamento das aulas.** Quando é chamada a sua atenção, repreendido, mostra um comportamento agressivo não aceitando seus erros. Já chegou ao extremo de pegar sua mochila e sair da escola, por conta própria durante a aula. (6A, 2008).*

***Está apresentando resistência em respeitar professores e colegas, perturbando as propostas em sala de aula.** Tem dificuldade em permanecer sentado em seu lugar no decorrer das explicações e da realização das tarefas. Distração com muitas conversas e comentários que não são referentes à aula. Brincadeiras em sala de aula. Fica na janela chamando os alunos que estão no pátio. Anda pela sala, vai a porta muitas vezes e não aceita quando os professores chamam sua atenção. Responde dizendo que ninguém manda nele e que ele faz o que ele quer. **Quando repreendido pela professora, manda esta calar a boca e diz que ela não manda nele.** (1D, 2007.)*

*O aluno vem apresentando dificuldade em aceitar as regras e combinações, feitas na sala de aula e em casa. **Quando fica agressivo, tapa os ouvidos e costuma jogar o que tem na mão longe.** L. apresenta muita dificuldade com o limite. (2J, 2008).*

***Ele grita na sala de aula, ele canta, ele levanta, ele reclama.** Ele tem que ficar relatando coisas assim, fala sozinho, chama os colegas, daí de repente, já está cantando uma música e diz: eu não vou mais fazer isso, que horas que eu tenho que ir pra casa, que horas que minha mãe vem ou que horas é a merenda? (Entrevista, 3A).*

Os alunos descritos não respeitam as regras e combinações estabelecidas, afrontam os professores, não atendem quando são repreendidos e parecem decidir por si próprios o que querem fazer, quando e onde. Pode-se dizer que tais alunos instauram o caos e a desordem por onde passam, com atitudes que chocam, que desestabilizam, que perturbam o andamento das atividades escolares, pensadas e planejadas no interior de uma ordem moral e pedagógica. Esses sujeitos passam a ser o centro de uma das maiores preocupações da escola atual, a saber, a indisciplina escolar. Trata-se de um problema que ganha espaço tanto no interior das instituições escolares quanto em artigos acadêmicos, revistas, jornais e televisão. Especialistas em educação, psicólogas ou psicopedagogos são consultados para apontar a origem do problema e propor soluções. Alguns destacam o papel fundamental da família na educação das crianças; outros abordam a questão focalizando a falta de limites, a impunidade da escola, a falta de qualificação dos professores, as influências que as crianças e jovens sofrem pela mídia, pelo videogame ou pela internet. O fato é que se procura um culpado para o problema da indisciplina que invade a escola nos últimos

anos. Além de apontar culpados, também se desenvolvem diferentes estratégias visando amenizar o problema.

Para a instituição escolar, a indisciplina interfere diretamente no andamento das aulas e prejudica o desempenho escolar tanto dos alunos indisciplinados quanto de seus colegas de classe. Parece que tais alunos não vão conseguir aprender, pois não se dedicam às atividades, não prestam atenção às aulas, não realizam as atividades propostas e, ao mesmo tempo, não permitem que os outros aprendam. Prejudicam a si próprios e aos demais. Por esse motivo, se constituem em um problema para a escola e há a necessidade de intervir sobre esses sujeitos com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis para a escola e, ao mesmo tempo, para a sociedade. Dóceis, porque precisam se adequar a regras, normas e valores estabelecidos para um bom convívio social; úteis, porque precisam ser produtivos, aproveitando minuciosamente o tempo para realização de diferentes tarefas. Segundo Foucault (2004b, p. 119)

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. [...] A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas forças (em termos políticos de obediência). Em uma palavra: ela dissocia o poder do corpo; faz dele por um lado uma “aptidão”, uma capacidade que ela procura aumentar; e inverte por outro lado a energia, a potência que poderia resultar disso, e faz dela uma relação de sujeição estrita. [...] a coerção disciplinar estabelece no corpo o elo coercitivo entre uma aptidão aumentada e uma dominação acentuada.

Então, não basta apenas a produção de corpos dóceis que se encaixem em determinadas regras e modelos de comportamento. Mais do que isso, a disciplina e a escola, como uma de suas maquinarias, deseja que esses mesmos corpos, além de dóceis, sejam úteis e produtivos. É nesse ponto que adentramos a análise do terceiro grupo apontado, os “sujeitos (in)cômodos”. Para produzir esses corpos dóceis e úteis, os professores direcionam seus olhares e suas intervenções não só para aqueles alunos agressivos e indisciplinados, mas também para aqueles alunos retraídos, quietos, tímidos, distraídos ou lentos demais. Estes últimos, apesar de serem sujeitos dóceis, pois respeitam regras e normas para o convívio coletivo, não são

considerados sujeitos produtivos, ou seja, corpos úteis, pois desperdiçam seu tempo com desatenção, retraimento ou lentidão.

Nas poucas aulas que J. compareceu, ficou muito reservado, procurava sentar com o colegas D. e quase não falava com os colegas. Faz as atividades mas não demonstra alegria, desejo, interesse. J. mostra-se muito apático e por seu modo de ser é chamado pelos colegas de “mudinho.”(1H, 2008).

Parecer estar por fora dos acontecimentos. Apresenta desinteresse em aprender. Apenas quer brincar nas aulas. (3G,2007).

A aluna é muito distraída e muito lenta na realização das atividades. (4E, 2008).

Demora excessivamente cansando com frequência e por isso fica um longo tempo olhando para o quadro, ou se dispersa olhando para outros lugares da sala. Preciso incentivá-lo várias vezes para que termine sua cópia. (5F, 2007).

A. é um aluno bastante distraído. Dificilmente ouve-se a sua voz na sala de aula. Não se expressa no grande grupo. Tem bom relacionamento com os colegas e a professora. ***Dificuldades em concluir as atividades*** escritas realizadas em sala, pois fica constantemente distraído. (10A, 2007).

Sua maior dificuldade consiste no fato de demorar-se para concluir ou até mesmo executar suas tarefas ***não por conversas com os colegas ou sair do lugar, mas sim por não conseguir concentrar-se.*** Tem bom relacionamento com os colegas e a professora. Não fala no grande grupo e quando quer falar com a professora o faz com voz praticamente inaudível. (10D, 2007).

A partir dos excertos trazidos aqui, é possível perceber como a apatia, a desatenção, a distração e a lentidão apresentadas pelos alunos se constituem em preocupações para a escola e os professores. Mas por que isso acontece? Se os sujeitos descritos, não incomodam, não desestabilizam e não prejudicam a ordem escolar, por que se tornam, também, uma preocupação? Por que também eles precisam ser encaminhados a diferentes atendimentos a fim de modificar suas formas de ser? No estudo realizado por Caliman (2006), sobre a constituição do sujeito desatento, ela afirma que a desatenção está relacionada com o fracasso, pois o sujeito desatento é “[...] incapaz de gerenciar sua própria atenção e ação, incapaz de direcionar sua energia mental para os fins corretos e mais importantes, incapaz de realizar os planos futuros que ele mesmo propôs.” (CALIMAN, 2006, p. 54). O sujeito desatento, abordado pela autora, assim como os sujeitos distraídos, lentos ou dispersos, descritos pelos relatórios aqui analisados, apresentam-se como sujeitos não produtivos, que têm dificuldade em ater-se às coisas “verdadeiramente” importantes. Assim, tais sujeitos não direcionam sua atenção àquelas atividades consideradas fundamentais no ambiente escolar e, dessa forma, acabam

prejudicando a si mesmos, seu desenvolvimento e suas aprendizagens. As atividades ficam incompletas e o tempo não é utilizado de forma adequada para o seu crescimento intelectual. Portanto, “[...] o desatento se identifica com o sujeito não produtivo, incapaz de autogestão.” (CALIMAN, 2006, p. 68).

A não produtividade está relacionada também com o não aproveitamento do tempo no ambiente escolar. A escola, concebida como uma instituição disciplinar, funciona como um aparelho de intensificação do tempo, ensinando, a cada um, as formas de aproveitá-lo e de maximizá-lo. Portanto, o tempo da escola deve ser “um tempo sem impureza ou defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício.” (FOUCAULT, 2004b, p. 129). Em outras palavras, a falta de atenção, a distração constante, a desatenção ou a lentidão, assim como a agressividade e a agitação, são aspectos que devem ser corrigidos na postura dos alunos, para que esse tempo se torne um momento produtivo de trabalho intensificado. A adequação do tempo, o seu aproveitamento e a sua intensificação são também formas de normalização, de constituir os sujeitos como normais, dentro de padrões de ritmo e de produtividade também normais.

Nenhum dos grupos citados até aqui aproveita o tempo disponível como deveria. O primeiro - “potencialmente criminosos” - e o segundo - “instauradores do caos” -, porque preenchem o tempo com atitudes que não são aquelas previstas pela escola; voltam suas atenções para brincadeiras inadequadas ou brigas indesejadas, lesando não unicamente a si mesmos, mas também aos colegas de classe. O terceiro grupo - “sujeitos (in)cômodos” - desperdiça o tempo com desatenção, lentidão ou até mesmo preguiça, prejudicando a si próprio e seu processo de aprendizagem.

Portanto, a escola volta sua atenção e suas intervenções para todos aqueles sujeitos que não se encaixam nos padrões estabelecidos, apresentando desvios que se pode denominar, nesse caso, desvios morais. Como podemos perceber, a escola não se preocupa apenas com os conhecimentos que estão sendo adquiridos ou não pelos alunos. Ela age sobre os corpos e almas que não obedecem a um padrão moral estabelecido como necessário para a vida coletiva, intervém nos atos, gestos,

condutas, enfim na formação moral do sujeito. O historiador Jorge Ramos do Ó, já atentava para esse fato, destacando que

A moralidade não seria tanto, uma matéria que se pudesse ensinar na sala de aula e mais, muito mais mesmo, um problema solúvel através de uma tecnologia capaz de conduzir a conduta do aluno. Para qualquer alma em crise, debatendo-se entre as aspirações românticas de sua idade e as realidades brutais da vida, o ministrar-se apenas uma lição de latim, de matemática, de geografia ou Geologia, era bem pouco. [...] A instrução que fornecia elementos de aplicação prática era de um grande valor, mas a educação, isto é a modelação do caráter, a formação superior das almas era de um valor muito maior. (Ó, 2003, p. 446).

Sendo assim, a *moralização dos infantis* constitui-se num processo que pretende apontar aquelas atitudes inadequadas, intervindo nos gestos, atos e comportamentos indesejados ou improdutivos, com o intuito de conduzir as condutas dos sujeitos. Essas intervenções são realizadas pela escola, pelos professores e também por outros profissionais, aos quais essas crianças são encaminhadas.

Nos questionários aplicados aos profissionais que atendem aos alunos, é possível perceber algumas dessas estratégias, tanto nos objetivos da proposta de trabalho como na metodologia utilizada no atendimento.

*A proposta desse trabalho é a de construir um espaço de apoio pedagógico através do brincar/jogar. **Objetiva favorecer as relações consigo, com o objeto e com o outro.** (Questionário A).*

*O objetivo consiste em contribuir para a construção do sujeito, para que possa relacionar-se e integrar-se com os membros do grupo que pertence, **respeitando o outro e a sua individualidade** (Questionário B).*

*Existe a rotina inicial que são as **combinações sobre a organização do espaço** como, por exemplo, guardar os brinquedos após a utilização. (Questionário D).*

A escola procura estabelecer algumas parcerias com outros campos de saber, a fim de produzir sujeitos morais mediante estratégias que almejem a modificação de determinados comportamentos, seja pelo estabelecimento de regras, códigos e valores, seja pela constante reflexão sobre si mesmos. Pode-se visualizar uma rede de diferentes profissionais – psicólogos, psicomotricistas, psicopedagogos, médicos, entre outros – que se articula na tentativa de produzir diferentes saberes sobre os sujeitos para intervir sobre o inadequado, moldando condutas com base no estabelecimento de princípios morais. Ou seja, uma rede de *experts* que opera na tentativa de moralizar os infantis.

O processo de *moralização dos infantis* pode ser entendido como um conjunto de práticas que governam uns aos outros. Ele põe em funcionamento diferentes práticas de governo que podem ser denominadas tanto de técnicas de dominação quanto de técnicas de si. Até este ponto, detive-me, mais detalhadamente, na análise das técnicas de dominação, aquelas ações de uns sobre os outros para moldar formas de ser e de agir segundo um regulamento moral. Isso não quer dizer que as práticas analisadas até aqui não podem ser consideradas técnicas de si; somente, até então, não foi esse o enfoque do meu direcionamento.

Sei que tais análises restringiram-se mais ao âmbito de intervenção do poder disciplinar. Problematizei, neste momento, práticas que são desenvolvidas especificamente sobre o corpo dos sujeitos, ações de um poder individualizante que age sobre a ação do outro, para conduzi-la, regulá-la, moldá-la. No entanto, mesmo sabendo das limitações desta análise, penso que ela será importante e produtiva para que seja possível entender as articulações entre o âmbito micro e macropolítico. Pode-se entender que agindo sobre as condutas do sujeito, moldando suas formas de ser e de agir com os demais, se está, simultaneamente, intervindo nos fenômenos coletivos, gerenciando e prevenindo a população como um todo. Modificando as formas de se comportar e de se relacionar desses sujeitos, a escola está prevenindo para que ele não se constitua como um risco à sociedade. Portanto, intervindo sobre o corpo, ou melhor, agindo sobre a dimensão micropolítica, a escola está, ao mesmo tempo, gerenciando a vida coletiva da população e agindo sobre a dimensão macropolítica.

A seguir, na seção posterior, continuarei destacando algumas ações que as escolas e os profissionais, principalmente da área *psi*, desenvolvem sobre os sujeitos para governá-los. Porém, nesse momento, desejo enveredar por discussões acerca das técnicas de si, ou das tecnologias do eu. Em qualquer um dos casos, o que me proponho é analisar práticas de governo em que “[...] cada um conduz a si mesmo, ou seja, [...] uma ação de alguém sobre si mesmo, sobre aquilo que pensa, sobre aquilo que faz.” (VEIGA-NETO, 2006b, p. 23).

6.2. O fortalecimento dos discursos *psi*: saberes e técnicas que operam para o governo de si mesmo.

Seguindo as inquietações que me perpassam no encontro com os documentos, chego à segunda unidade analítica do trabalho: o *fortalecimento dos discursos psi*. Olhando para as informações nos documentos, cruzando seus dados, criando tabelas e formas diferenciadas de agrupar os discursos encontrados, deparo-me com o nome atribuído a cada um desses atendimentos. Apenas um nome: aquilo que talvez seja o aspecto mais simples deste trabalho, mas que, ao mesmo tempo, carrega um conjunto de termos peculiares a uma ciência, qual seja, a psicologia. Entre os nove atendimentos disponibilizados aos alunos, seis apresentam em seu nome, ou o prefixo “psico”, ou o sufixo “terapia⁴⁵.” São eles: psicologia, psicopedagogia, psicomotricidade relacional, dançaterapia, arteterapia e equoterapia. Conforme se percebe, todos esses atendimentos estruturam-se a partir de um mesmo campo epistemológico, o das ciências *psi*.

O par psicologia-pedagogia não produz apenas a constituição de um variado número de atendimentos que se assentam sobre o campo das ciências *psi*. Também se pode observar a forma como, historicamente, os discursos da psicologia constituíram o próprio trabalho pedagógico operacionalizado no interior das escolas contemporâneas. Nesse sentido, talvez seja possível afirmar que a proliferação de atendimentos oriundos do campo *psi* está estritamente relacionada com um processo histórico que encontra na psicologia uma forma de legitimar e cientificizar o campo da educação. Segundo um histórico detalhado apresentado pelo professor Jorge Ramos do Ó (2003, p. 114), “[...] a pedagogia não aspirava senão a ser uma psicologia aplicada.”

⁴⁵ Terapia é um sufixo utilizado para formar palavras que indiquem um tratamento. Provém do vocábulo grego *therapeúein*, que significa tratar. Exemplo: radioterapia, massoterapia, arteterapia, dançaterapia etc. Cada um desses tratamentos utiliza instrumentos diferentes para encaminhar o sujeito à cura. Portanto, no caso desta investigação, a arte, a dança são ferramentas utilizadas para tratar/ curar o interior do sujeito. Segundo Foucault (2006, p. 120), *therapeúein*, “quer dizer três coisas. *Therapeúein* certamente significa realizar um ato médico cuja destinação é curar, cuidar-se; *therapeúein* é também a atividade do servidor que obedece às ordens e que serve ao seu mestre; enfim *therapeúein* é prestar um culto. [...] significará ao mesmo tempo: cuidar-se, ser seu próprio servidor e prestar um culto a si mesmo.”

É sabido que a entrada da psicologia no campo da educação não ocorreu recentemente. Focalizando o olhar sobre algumas práticas pedagógicas desenvolvidas ao longo da história, é possível notar de que maneira, desde muito cedo, a psicologia foi utilizada como um produtivo instrumento para a efetivação da tarefa educativa. Retornando a 1800, podem-se encontrar exemplos de práticas educativas que entrecruzavam saberes médicos e psicológicos. Um exemplo disso são as intervenções médico-pedagógicas desenvolvidas, por Jean Itard, para educar Victor, o selvagem encontrado numa floresta no Sul da França. “Itard, ao examinar o menino, defendeu a idéia de educá-lo e de (re)integrá-lo a sociedade.” (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000, p. 15). Para isso, o menino foi submetido a uma série de intervenções e relatórios descritivos foram produzidos sobre o desenvolvimento cognitivo, linguístico e social da criança. Esses relatórios foram publicados e discutidos pela comunidade científica da época e foram utilizados como referências para o trabalho de diferentes psicólogos, médicos e pedagogos. Tais relatórios apresentam um forte cruzamento entre pedagogia, medicina e psicologia e podem ser considerados como emergências do campo da Educação Especial.

Além disso, torna-se importante, para compreender o *fortalecimento dos discursos psi* no campo da educação, destacar também os conhecidos membros da Escola Nova, entre eles Montessori⁴⁶, Decroly e Claperède, por serem considerados precursores, a partir do início do século XX, desse movimento, que pode ser denominado de psicoeducativo ou pedagógico-terapêutico. Seus trabalhos também estabeleceram relação com as ciências *psi* e foi por meio deles que algumas modificações nas práticas educativas aconteceram.

Esses pedagogos (médico-psicólogos) propuseram uma série de modificações ao trabalho educativo, colocando-se contra as técnicas disciplinares desenvolvidas,

⁴⁶ É importante ressaltar que Montessori teve acesso aos relatórios produzidos por Jean Itard e interessou-se por seus escritos. Galvão (2000) destaca que Itard, passa a ser citado e reconhecido por vários médicos, psicólogos e pedagogos de diferentes países, em fins do século XIX. “Nessa mesma época seu nome [Jean Itard] é lembrado na Itália em um dicionário de pedagogia, e a jovem médica Maria Montessori entusiasma-se de tal forma pelos relatórios que os recopia à mão.” (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000, p. 18). Trago tais explicações para esclarecer o quanto a psicologia aparece articulada ao campo da educação e às práticas educativas já desde muito cedo. Dessa forma, é possível entender que a psicologia, assim como a medicina, são saberes que subsidiam a construção do campo de atuação da própria pedagogia.

até então, pela escola tradicional. Segundo Claparède, as práticas desenvolvidas pelas escolas tradicionais são atos contra a natureza da criança, pois desconsideram o seu desenvolvimento e as suas necessidades.

É essa coisa contra a natureza que a escola tradicional se mata para obter de seus infelizes alunos: fazer que de manhã à noite, de janeiro a dezembro, façam coisas que para eles não correspondem a nenhuma necessidade. [...] A escola ativa, ao contrário, é baseada no princípio da necessidade ou do interesse. (CLAPARÈDE, 1940, p. 194).

Para Claparède, o interesse nasce sempre de uma necessidade da criança. Usando os conhecimentos da psicologia científica, o autor tentou comprovar que as necessidades naturais da criança corresponderiam a agir, construir e desenvolver-se. Para ele, os conhecimentos da psicologia da criança são fundamentais para o sucesso da atividade educativa. Ele se questiona: “Como fazer para que os alunos desejem aprender aritmética, história, ortografia? A solução desse problema apresenta-se como desesperadora. Não o é, para quem leve em conta os ensinamentos da psicologia da criança.” (CLAPARÈDE, 1940, p. 196). Sendo assim, o autor parte das necessidades e do desenvolvimento das crianças para desenvolver uma proposta educativa mais apropriada, em que as crianças possam agir segundo seus interesses.

Nesta mesma direção, também se desenvolvem os trabalhos propostos por Ovide Decroly, o qual supõe uma modificação nos programas escolares tradicionais, mediante a criação dos centros de interesse. Para ele, as pessoas possuem naturalmente quatro necessidades básicas – a necessidade de alimentar-se, a necessidade de abrigar-se, de defender-se contra os perigos, e a necessidade de produzir, ou seja, de trabalhar, descansar e divertir-se. Essas necessidades é que geram os interesses e esses interesses é que levam ao conhecimento. Portanto, “[...] a organização dos conhecimentos deve ser feita de forma que esses estejam relacionados com as necessidades básicas da vida da criança.” (VARELA, 2002, p. 95).

Já para a médica italiana, Maria Montessori era preciso organizar um ambiente adequado às necessidades e aos interesses da criança, produzindo todo um arranjo escolar diferenciado. Para ela, “[...] trata-se de um ambiente preparado especialmente para a criança, onde esta assimilaria qualquer cultura difundida no

ambiente sem necessidade de ensino.” (MONTESSORI, 1971, p. 11). Além de direcionar sua proposta a organização de um ambiente infantil, a autora também desenvolveu um material que consiste em uma série de objetos – barrinhas, cartazes, peças encaixáveis, etc – para educar as crianças⁴⁷. Tal proposta pretende “[...] ajudar a criança a orientar-se entre estes variados objetos em contato com os quais, e trabalhando com eles o tempo que deseje [...] poderá realizar uma aprendizagem livre de coações.” (VARELA, 2002, p. 95). A liberdade era um princípio que acompanharia toda a obra da autora.

Embora apresentassem ideias e métodos diferenciados, esses pensadores centravam seu trabalho no desenvolvimento da criança como uma fonte científica para a organização do trabalho educativo. Conhecendo a criança, seus interesses e as etapas do seu crescimento, seria possível pensar e executar um trabalho pedagógico muito mais adequado às suas necessidades. Esse trabalho era fundamentado cientificamente na biologia e na psicologia, o que atribuía um caráter científico também ao campo da educação.

Dessa forma, pode-se notar que essas práticas psicoeducativas, ou pedagógico-terapêuticas, foram, ao longo da história, inserindo-se no campo pedagógico pelas articulações entre saberes médicos-psicológicos-pedagógicos e constituindo diferentes formas de educar as crianças. Esses discursos ampliam o campo da educação e produzem uma espécie de psicologização da pedagogia. Ou seja, não há aqui nitidamente uma divisão entre saberes ou práticas da psicologia e saberes ou práticas da pedagogia. O que é importante notar refere-se à forma como esses campos foram se constituindo de maneira interdependentes, cruzando e borrando determinadas fronteiras produzidas pela ciência e pelas disciplinas.

Então, nesta unidade analítica, o que gostaria de destacar é a forma como as ciências *psi* são utilizadas como um importante instrumento de governo que a

⁴⁷ Um desses objetos é o “material dourado”, muito utilizado nas escolas atualmente. O material dourado é composto por sulcos de madeira em forma de quadrado e tem como objetivo auxiliar o ensino e a aprendizagem do sistema de numeração decimal-posicional e dos métodos para efetuar as operações fundamentais, ou seja, os algoritmos. As unidades são representadas por pequenos quadradinhos, as dezenas são representadas por uma barrinha que é composta por dez quadradinhos; as centenas por um quadrado composto por cem quadradinhos (unidades) e dez barrinhas (dezenas) e a unidade de milhar é representada por um cubo. Todo o material é apresentado em três dimensões.

educação, as escolas e os atendimentos de apoio pedagógico colocam em funcionamento para modificar as formas de ser e de agir dos sujeitos. É sobre esse par pedagogia-psicologia e sobre as estratégias produzidas por ele que gostaria de debruçar meu olhar. Todo esse processo possibilitou, “[...] deslocar a ênfase educacional de uma disciplina exterior (característica do dispositivo disciplinar) para uma disciplina interior ou um governo do ser por si (característico do dispositivo de seguridade).” (COUTINHO, 2008, p. 101).

A psicologia, como um campo científico, opera como uma tecnologia de poder/saber que articula diferentes estratégias no que concerne ao governo de si mesmo. Além de funcionar como uma razão explicadora do desenvolvimento e das aprendizagens dos sujeitos, ela propõe práticas psicoterapêuticas com o intuito de acessar o interior da alma humana, aqui, especificamente, da alma infantil, desvendando seus conflitos, seus medos, seus traumas e propondo intervenções que façam o sujeito elaborar essas questões consigo mesmo.

Dessa forma, as análises realizadas por meio das fichas de encaminhamento, assim como das repostas coletadas pelos questionários, levam-me a inferir que as ciências *psi* operam por intermédio de duas estratégias que têm se mostrado bastante eficientes no governo das populações. São elas: “desvendando a subjetividade infantil” e “produzindo uma autotransformação de si.”

Inicialmente, atendo-me à análise da primeira estratégia, tentando mostrar, nos discursos encontrados, como a psicologia utiliza, principalmente, técnicas de expressão de si como ferramentas produtivas para o desvendamento da subjetividade infantil. As atividades de dramatização, de criação artística, de jogo simbólico, de fantasia e de autoexpressão são realizadas para fazer com que os sujeitos expressem suas emoções, seus pensamentos ou seus sentimentos. Segundo Larrosa (1994, p. 63), a palavra “expressão” provém de “*ex-premere*”, que significa algo como ‘apertar para fora’, ‘trazer algo para fora’, ‘exteriorizá-lo’ e, assim, ‘mostrá-lo’ ou ‘torná-lo manifesto.’” Desse modo, essas técnicas de expressão, utilizadas pelos profissionais *psi*, têm como intencionalidade acessar o interior do sujeito, seu eu privado, sua subjetividade. Esta é a primeira operação da psicologia. É preciso

primeiro conhecer e desvendar as perturbações e inquietações dos sujeitos, para, mais tarde, intervir e modificar seus modos de ser. Com as técnicas praticadas nos atendimentos, pode-se identificar o desenvolvimento dessa primeira estratégia, através de algumas atividades de expressão.

*Na sala existem três espaços: o do jogo simbólico (fantasias, panos), o dos jogos de construção (madeiras, legos) o do jogo pulsional (colchões, bolonas, cordas, escadas, arcos). A psicomotricista interfere com cada criança de acordo com suas possibilidades e necessidades. **No final de cada sessão se discute sobre a mesma, se dá um significado para o jogo/brincar que foi realizado.** (Questionário A).*

*O atendimento divide-se em quatro momentos: 1.º acolhimento, 2.º Exercícios de relaxamento e de sensibilização, 3.º Expressão plástica, **4.º Apresentação e leitura do trabalho realizado pelo aluno e discussão em grupo.** As atividades sempre variam, dependendo do material disponível: argila, giz de cera, tinta, cola colorida, lápis de cor. (Questionário B).*

*Primeiramente é feita uma avaliação. Após, é realizado um plano de atendimento seguindo uma proposta lúdica que pode ser modificado segundo a resposta dos alunos. As atividades são de acordo com a necessidade de desenvolvimento do aluno: **artísticas com pinturas, colagens, música, psicodrama e jogos diversos.** (Questionário C).*

Tais atividades que propõem falar sobre si, sobre suas produções, brincadeiras ou desenhos, são aplicadas com o intuito de externar, de exteriorizar, de desvendar aquilo que, acredita-se, repousa na interioridade do sujeito. Para isso, os especialistas *psi* que atendem aos alunos utilizam uma variedade de técnicas – desenhos, pinturas, psicodrama, jogos, danças –, que incitam os alunos a verbalizar sobre si, sobre sua vida, seus sentimentos, desejos e falhas. As práticas citadas pelos especialistas, aproximam-se de um antigo e conhecido ritual: o da confissão. Falar, narrar, expressar, são práticas que podemos qualificar como confessionais, ou seja, que pretendem inserir o sujeito no jogo produtivo da confissão, o qual torna público o seu eu privado. Sendo assim,

[...] o jovem aluno começou a ser incentivado a desenvolver a auto-inspeção e a auto-problematização, ao mesmo tempo que entrou numa relação de troca terapêutica, confessando os seus segredos mais íntimos àqueles recém-chegados *experts* da alma. (Ö, 2003, p.401).

Tais práticas de confissão, utilizadas anteriormente em rituais religiosos e, um pouco mais tarde, por práticas judiciais, foram, pouco a pouco, sofrendo uma série de modificações e penetrando em campos cada vez mais distintos, como foi o caso da pedagogia e da psicologia. No decorrer dos séculos XVIII e XIX, a prática da confissão amplia-se consideravelmente e começa a ser “[...] utilizada em toda uma

série de relações: crianças e pais, alunos e pedagogos, doentes e psiquiatras, delinquentes e peritos.” (FOUCAULT, 2007b, p. 72). O fato é que diferentes instâncias começaram a utilizar-se de tal prática como um mecanismo produtivo para conduzir as condutas dos sujeitos no caminho do bem, da salvação e da verdade. A confissão, segundo Foucault, pode ser entendida como um ritual discursivo,

[...] um ritual que se desdobra em uma relação de poder, porque não se confessa sem a presença de um *partner* que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, a impõe, a avalia e intervém para julgar, punir, perdoar, consolar e reconciliar. (CASTRO, 2009, p. 98).

O que se pode observar é que, desde o século XIX, o ritual da confissão não é utilizado apenas por aquele que escuta para poder perdoar, punir ou consolar, como era o caso do pastor ou do juiz. Mais do que isso, passou-se a articular a prática da confissão com o funcionamento de um saber científico, que não pretende apenas ouvir com o intuito de perdoar ou punir, mas sim de utilizar o seu saber para produzir uma verdade sobre aquilo que é narrado, ou, mais especificamente, sobre aquele que narra. Dessa forma, “[...] aquele que escuta não será simplesmente o dono do perdão, o juiz que condena ou isenta: será o dono da verdade.” (FOUCAULT, 2007b, p. 76). A partir do que os sujeitos falam sobre si, a partir das suas narrativas ou confissões, os especialistas *psi* colocam em ação o seu saber científico, “desvendando”, enquadrando e classificando aqueles sujeitos que escapam do padrão de desenvolvimento considerado normal.

Parece, então, que tais profissionais têm o objetivo de desvendar a subjetividade desses sujeitos por meio dessas técnicas de expressão/confissão que colocam em funcionamento. É importante atentar para o fato de que a linguagem, no interior dessas práticas de expressão, é entendida como o meio pelo qual o sujeito revela a si próprio, mostra seu verdadeiro eu, torna pública sua subjetividade. Portanto, os profissionais *psi*, ao interpretarem a fala dos sujeitos, também acreditam descobrir quem ele é “verdadeiramente”.

Porém, na perspectiva teórica em que me movimento, a linguagem não é considerada um meio de desvendamento da subjetividade, “[...] não remete a

nenhum sujeito, a nenhum eu pessoal ou coletivo” (LARROSA, 1994, p. 66), nem mesmo pode ser entendida como um instrumento de interpretação ou de simples descrição da verdade. Trabalho a partir da compreensão de linguagem como produtora das coisas. Isso possibilita entender que a forma como nos narramos ou somos narrados é uma das condições de possibilidade para nos construirmos como sujeitos. Também é preciso compreender que essas práticas discursivas são reguladas por uma série de regras e procedimentos. Quem fala, onde fala, para quem fala. Interdições, restrições e permissões que controlam o que se diz, o que se narra, aquilo que se conta ou que se expressa. A ideia de expressão, de acordo com esses especialistas, “estaria aqui possibilitada, porque as produções linguísticas, artísticas ou os comportamentos corporais seriam tomados como signos, e nos signos dessa linguagem haveria alguma pista, algum rastro do indivíduo que o produz.” (LARROSA, 1994, p. 64).

Sendo assim, essas práticas de expressão se tornam um instrumento de trabalho dos profissionais *psi*, pois se acredita que elas revelam a causa de um problema, de um trauma ou de uma dificuldade de aprendizagem. Para qualificar o seu trabalho, os especialistas pedem aos professores descrições meticolosas dos comportamentos dos alunos, de sua estrutura familiar e de seu desenvolvimento. Todas essas pistas se constituem em ferramentas produtivas para o processo de desvendamento da subjetividade.

Já no início do século XX, Alfred Binet, quando investigava o desenvolvimento corporal das crianças, tentando associá-lo a atrasos no desenvolvimento mental, destacava o relato fornecido pelos professores como algo produtivo para as posteriores constatações médicas ou psicológicas. Ele dizia que

[...] o estudo do estado de saúde pertence não ao professor, mas ao médico. Somente que, como o professor está sempre em sala de aula, e tem as crianças sob vigilância contínua, ele tem melhor oportunidade de fazer constatações que escapam ao médico, e para as quais pode advertir este último. (BINET apud FERREIRA, 2009, p. 156).

Portanto, este é um exemplo, de uma rede de *experts* que foi produzida com o intuito de coletar o maior número de informações sobre os sujeitos, sobre suas formas de aprender, de se comportar e de se relacionar, para que, partindo de tais

informações, seja possível prescrever diagnósticos, ou, pelo menos, apontar um possível foco do problema. Os excertos que seguem foram retirados das fichas de encaminhamento e descrevem características dos alunos, observadas pelos professores e enviadas aos especialistas *psi*.

[...] mostra necessitar de muita atenção com certa carência afetiva, sente falta da figura materna que fica muito tempo longe dele em função do trabalho. (1C, 2007).

O aluno tem um envolvimento doentio com o videogame. Apresenta desânimo com a vida e fobia social. (1H, 2008).

O aluno fala constantemente em suicídio, já pegou faca em casa. Em aula tem atitudes agressivas, chora muito, tem atitudes que demonstram um estado depressivo. (5D, 2007).

O contexto familiar de D. é desestruturado, a mãe apresenta um quadro de depressão severa, o pai é bastante agressivo e frequentemente bate no menino. (8C, 2008).

De posse dessas informações, primeiramente fornecidas pela escola, depois coletadas pelas observações realizadas em momentos de expressão, de fala, de brincadeira, os “*experts da alma*”⁴⁸ entram em ação. Reúnem os dados, produzem relatórios, arquivam documentos e chegam a conclusões. Depois de “interpretarem” expressões, desenhos, movimentos, esses especialistas “desvendam” a causa do problema, o interior do sujeito. Essa produção de narrativas sobre os sujeitos, sejam aquelas que o professor produz sobre o aluno ao encaminhá-lo ao atendimento, sejam aquelas que o aluno produz sobre si mesmo durante as sessões, fornecem aos profissionais *psi* um conjunto de sinalizações que lhes permite estabelecer determinadas “conclusões” sobre a forma de ser daquele aluno. Segundo Jorge Ramos do Ó (2003), a narrativa do sujeito permite ao médico psicoterapeuta detectar um conjunto de sinais e sintomas que, de imediato, são reinscritos num campo de observação científica e devolvidos ao aluno como traços de sua identidade. Dessa forma, podemos entender como o saber médico-psicológico, ou seja, como esse saber que é considerado científico utiliza esse ritual da narrativa sobre si mesmo para classificar, nomear e enquadrar tais sujeitos. Um tipo de ritual que articula ciência e confissão.

A ciência-confissão [...] começava a ligar-se historicamente a operações terapêuticas [...] procurando levar mais longe o objetivo do velho ritual: não se trataria apenas de levar o jovem a verbalizar o que havia feito, mas

⁴⁸ Termo utilizado por Rose (1998) para se referir aos profissionais da área *psi*.

igualmente a ajudá-lo a ser capaz de reconstituir os seus pensamentos, as suas obsessões, levá-lo a pensar sobre elas. (Ó, 2003, p. 445).

É nesse ponto que desloco o meu olhar para a segunda operação que as ciências *psi* colocam em funcionamento. Após toda essa operação de desvendamento da subjetividade infantil, mediante esses rituais que articulam ciência e confissão, os especialistas *psi* chegam àquela que eu denominei como a segunda etapa de seu trabalho: a “produção de uma autotransformação de si”. Nessa etapa, fica claro que a atuação dos especialistas *psi* não se resume apenas a interpretar as falas dos sujeitos e classificá-los sob o crivo do seu saber científico. Mais do que isso, tais profissionais pretendem modificar esses alunos, pretendem fazer com que tais alunos modifiquem a si mesmos, reconstruindo sua própria identidade.

Ao fazer falar, ao fazer expressar, esses *experts* desenvolvem técnicas de autorreflexão e autoavaliação, fazendo com que os sujeitos pensem e reflitam sobre suas formas de ser, de agir, de conviver, com o objetivo de produzir, em cada um deles, uma vontade própria de transformação de si. Há, nessas práticas, um entrecruzamento de “[...] tecnologias óticas de auto-reflexão, formas discursivas (basicamente narrativas) de autoexpressão, mecanismos jurídicos de avaliação e ações práticas de autocontrole e autotransformação.” (LARROSA, 1994, p. 39). É possível visualizar essas práticas em funcionamento ao observar com atenção a descrição dos objetivos do trabalho desenvolvido nos diferentes atendimentos. Os especialistas, ao falarem sobre o que almejam, sobre as finalidades de sua atuação e sobre a proposta de seu trabalho deixam claro as estratégias psicoterapêuticas que colocam em funcionamento, a fim de produzir sujeitos capazes de resolver seus conflitos e de governarem a si próprios.

*A psicomotricidade **auxilia na autoestima, socialização, superação de timidez**, no respeito às regras e limites, nos movimentos corporais, na descoberta das capacidades, na **liberação de emoções e conflitos** etc. (Questionário A).*

*Objetiva proporcionar vivências/experiências corporais variadas, **potencializar o jogo simbólico, a verbalização**, favorecer a liberação de emoções e conflitos internos e **favorecer as relações consigo, com o objeto e com o outro**. (Questionário A).*

*A proposta desse trabalho é construir um **espaço de criação e arte com fins terapêuticos**. O trabalho da arteterapia é trabalhar a subjetividade do aluno. Estimular o conhecimento de suas emoções, melhor dizendo, estimular o aluno a expressar suas emoções plasticamente, **proporcionando a organização das percepções sentimentos e emoções**. (Questionário B).*

Sempre que é possível se atingir quem atua junto a esse sujeito e a ele mesmo o trabalho tem o resultado esperado que é tirá-lo dessa situação de aprisionamento da inteligência (Questionário C).

Vivenciar experiências, socializar pensamentos, verbalizar emoções, superar limites, solucionar conflitos, elevar a autoestima, eis o trabalho sobre si mesmo que é executado por esses *experts* da alma humana. Seus trabalhos têm o objetivo de situar o sujeito em relação consigo mesmo, promovendo a auto-reflexão, o autoconhecimento e a autotransformação. Para isso, desenvolvem técnicas de reflexão e avaliação sobre si mesmo, sobre ações, sobre pensamentos, para modificar formas de ser, de viver e de se conduzir. Essas técnicas podem ser relacionadas com aquilo que Foucault (1990, p. 48) denominou “tecnologias do eu”, ou seja, procedimentos

[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria ou imortalidade.

Postas estas considerações, é possível entender como a psicologia – aqui materializada nas formas de atendimento oferecidas aos alunos – constitui-se como uma “tecnologia de eu”, pois tem a pretensão de desvendar a subjetividade humana, promovendo uma transformação de si mesmo. Por meio de dinâmicas de grupo, de técnicas de sensibilização e de experiências variadas, ela trabalha os conflitos, os medos e os sentimentos dos sujeitos, apostando na intervenção terapêutica como um instrumento que possibilitará ao aluno reorganizar seu interior, até então, entendido como desestruturado e emocionalmente abalado. Segundo Rose (1999, p. 42 - 44),

A expertise da subjetividade tem-se tornado fundamental para nossas formas contemporâneas de sermos governados e de governarmos a nós próprios. [...] Através da auto-recuperação, da terapia, de técnicas de alteração do corpo e da remodelagem calculada da fala e da emoção, ajustamo-nos por meio das técnicas propostas pelos *experts* da alma.

Esse é o objetivo central, pode-se dizer, do trabalho desenvolvido pelos especialistas *psi*: ajustar, corrigir ou modelar as deformidades da alma, modificar as formas de ser do sujeito e transformá-lo em algo que ele não era no início, em algo sempre melhor e mais adequado aos princípios de uma vida coletiva em sociedade. Como afirma Foucault (2006, p.116), “[...] na prática de nós mesmos devemos trabalhar para expulsar, expurgar, dominar este mal que nos é interior[...] a prática

de si deve corrigir, [...] mas corrigir um mal que já está lá.” Podemos falar então, para usar uma expressão de Ó (2006, 285), de uma “regulação psicológica do eu.”

Há, então, mais um campo de saber – a psicologia – que opera como uma ferramenta da governamentalidade, pois age na tentativa de conduzir as condutas dos sujeitos, transformando-os a partir de critérios estabelecidos pela ordem e pelo convívio coletivo. “A Psicologia está na base, de fato, de todas as técnicas e dispositivos relativos à identidade e à conduta.” (Ó, 2006, p. 286) É nesse ponto que se torna possível entender as tecnologias de dominação – desenvolvidas na primeira unidade analítica, a *moralização dos infantis* – e as tecnologias do eu – tematizadas nesta seção pelos saberes *psi* – como ferramentas da governamentalidade. Ambas se constituem em tecnologias de governo – de si e dos outros – que operam com o intuito de produzir determinados tipos de sujeito desejáveis pela sociedade. Foucault chamou de governamentalidade a articulação entre essas duas tecnologias. Ele destaca que: “[...] este contato entre as tecnologias de dominação exercidas sobre os outros e as tecnologias do eu é o que chamo governamentalidade.” (FOUCAULT, 1990, p. 49). Para ele,

[...] a reflexão sobre a noção de governamentalidade, não pode deixar de passar, teórica e praticamente, pelo âmbito do sujeito que seria definido pela relação de si para consigo. [...] Isso significa muito simplesmente que[...] devemos considerar que relações de poder/ governamentalidade/ governo de si e dos outros/ relação de si para consigo compõem uma cadeia, uma trama e que é em torno destas noções que se pode articular a questão da política com a questão ética. (FOUCAULT, 2006, p.306).

Portanto, as técnicas de dominação – exercidas de uns sobre os outros – e as técnicas de si – aquelas que cada sujeito desenvolve sobre si mesmo – fazem parte de uma mesma noção que Foucault denominou de governamentalidade. A partir das análises desenvolvidas até aqui, nota-se que tanto as técnicas de dominação, quanto as técnicas de si fazem parte de um jogo coletivo que prevê a seguridade da população.

Assim como os saberes moralizantes e psicológicos, apresentados até aqui, não se restringem ao âmbito individual, o saber médico, que será discutido na próxima seção, também apresenta uma abrangência maior, constituindo-se em uma prática social. As ações desenvolvidas pelo saber médico, por mais que ajam sobre o corpo

do sujeito, normalizando-o e medicalizando-o, têm efeitos sociais, pois potencializam e maximizam a vida da população. É sobre esse saber, que também se materializa no material empírico analisado, que discuto a seguir.

6.3. A medicalização: vontade de nomear, vontade de normalizar.

Tendo analisado, brevemente, os discursos que constituíram a segunda unidade analítica desta investigação, debruço-me sobre o terceiro conjunto de discursos, que intitulei *medicalização da anormalidade*. Tais discursos estão vinculados ao campo de saber médico e descrevem as anormalidades dos sujeitos quanto a aspectos biológicos. Aqui não há descrições minuciosas e detalhadas sobre as formas de ser e de se comportar dos alunos, como apresentado anteriormente. No lugar disso, o que se percebe é uma “vontade de nomear”, de classificar, de enquadrar os sujeitos de acordo com um aparato de saber médico que os define como normais ou anormais. Portanto, o que se encontram aqui são laudos, classificações, nomeações que só podem ser proferidas a partir de todo um exercício de descrição sobre o sujeito, sobre suas ações, sobre sua aprendizagem.

Da mesma forma que observamos brevemente na seção anterior como a psicologia foi se aproximando do campo da educação e construindo teorias sobre o desenvolvimento das crianças, assim também aconteceu com o saber médico. Não é por acaso que a necessidade de diagnosticar os alunos a partir dos seus supostos desvios, ou de medicalizá-los, acompanha boa parte dos discursos dos professores e está presente nas práticas escolares atuais. Historicamente, diversos assuntos foram possibilitando a entrada da medicina no âmbito escolar; entre eles, pode-se citar: a higiene escolar, a sexualidade, os problemas de postura, a miopia, as atividades físicas. Esses temas, buscando explicações e tratamentos para fenômenos diversos, foram aproximando os saberes médicos do campo da educação. As práticas de inspeção sanitária, ocorridas por volta de 1900, constituem-se em um outro exemplo que mostra como essa aliança entre medicina e pedagogia; médico e professor, foi se

constituindo. Até mesmo a Educação Física⁴⁹, no histórico detalhado apresentado por Jorge Ramos do Ó (2003, p. 440), “[...] passou a ser entendida como mais um ramo da medicina escolar.” Esses aspectos abordados rapidamente aqui, evidenciam como a introdução da medicina no âmbito escolar não é um processo recente, ela foi, pouco a pouco, se inserindo nas discussões escolares e tentando explicar as formas de desenvolvimento, aprendizagem e comportamento apresentadas pelos alunos em diferentes momentos históricos. Não mais se relaciona apenas à higiene escolar ou à inspeção sanitária, mas, ainda hoje, a presença do saber médico é marcada nos discursos escolares aqui analisados. Por meio de descrições, classificações, diagnósticos e tratamentos, ele se mostra recorrente nos relatórios que descrevem os alunos, assim como nas explicações sobre a não aprendizagem dos sujeitos.

A partir do encontro com esses discursos, pude observar duas operações diferentes, mas articuladas entre si, que o saber médico põe em funcionamento. A essas operações chamei “vontade de nomear” e “vontade de normalizar”. Na primeira delas, a preocupação do saber médico não é apenas posicionar os sujeitos como normais ou anormais, deficientes ou não deficientes, portadores ou não de necessidades educacionais especiais, mas, além de marcar essa linha divisória entre normais e anormais, ele produz saberes específicos sobre cada uma dessas anormalidades, classificando-as em categorias e subcategorias, cada vez mais minuciosas e numerosas. Há, portanto, a necessidade de tornar os sujeitos conhecidos, de capturá-los dentro de classificações e diagnósticos que lhe atribuem um nome, ou de uma síndrome, ou de uma deficiência. Em qualquer um dos casos, essas categorizações, fazem desse sujeito alguém menos estranho, mais conhecido e, por isso, mais governável. Na fala de uma professora, é possível notar a necessidade que ela demonstra de ter um diagnóstico do aluno:

Penso que, através de um diagnóstico mais detalhado, podemos saber se há algum comprometimento motor, cognitivo ou uma dificuldade de atenção e concentração. (SF, 2007).

⁴⁹ Neste momento estou querendo atentar para o fato de que a Educação Física também é um campo que vai se articulando com a área médica. Não estou com isso dizendo que ela surgiu com a medicina, mas que ela também passou a ser pensada e explicada pelo saber médico. Para maiores informações sobre a constituição do campo da Educação Física pode-se consultar a dissertação de Ednaldo Pereira Filho, intitulada “Identidade Profissional: marcas de um currículo.”

Esses sujeitos, que de uma maneira ou outra, escapam da normalidade, do padrão estabelecido, desestabilizam nossas acomodadas certezas e também destituem nossos saberes. O professor não sabe como lidar com eles, como atendê-los na escola, como ensiná-los, ou ainda, o que fazer para que aprendam. Esses sujeitos, de fato, destituem o saber do professor e por isso há uma necessidade de buscar respostas, classificações e diagnósticos em outros campos de saber, como, nesse caso, na medicina. Segundo Freitas (2009, p. 18) “[...] a escola [...] com muita frequência abdica de seu saber ou de sua possibilidade de investigar e ensinar, e encaminha o aluno a uma avaliação médica.” Depois disso, a autora relata que as crianças deixam de ser lembradas por seus nomes e passam a ser nomeadas por classificações, diagnósticos ou siglas diversas. Assim, percebe-se que a busca pelo saber médico constitui-se em uma estratégia que objetiva nomear um desvio, uma anormalidade que o sujeito vem apresentando na escola. Sabendo o que ele tem, qual sua síndrome ou seu problema, fica mais fácil intervir para normalizar e governar.

Não se pode esquecer que as fichas analisadas nesta investigação estão sendo endereçadas a profissionais especializados que atenderão esses alunos⁵⁰; portanto tais fichas têm o objetivo de fornecer o maior número possível de informações a esses profissionais, a fim de que possam intervir de maneira adequada nas formas de ser e de conviver dos alunos. Os professores, ao preencherem tais fichas, utilizam as informações que adquiriram na própria escola, em suas observações e também utilizam aquelas informações fornecidas pelo saber médico, mediante a produção de laudos e diagnósticos. Os excertos a seguir foram retirados das fichas de encaminhamentos e, além de objetivarem fornecer informações sobre o aluno, também pretendem justificar a necessidade de um atendimento especializado para esses alunos.

Apresenta distúrbios de comportamento (1D, 2007);

Tem hiperatividade (1E, 2008);

⁵⁰ As fichas analisadas nessa terceira unidade analítica – a *medicalização da anormalidade* – não correspondem apenas àqueles alunos encaminhados a profissionais da área da medicina. São fichas de alunos encaminhados também a outros profissionais como psicopedagogos, psicólogos, psicomotricistas etc., mas remetem a discursos que utilizam o saber médico para descrever as anormalidades dos sujeitos.

O menino tem retardo mental (1G, 2008);

O aluno é portador da síndrome do X frágil (2A, 2007);

Tem crises convulsivas – Epilepsia (3D, 2007);

A aluna tem problemas de visão e diabetes (3E, 2007);

Tem síndrome de Down (4A, 2008);

Teve asma e refluxo desde bebê, bem como problemas de oxigenação (4G, 2007);

Suspeita-se de hiperatividade (5A, 2008).

As diversas anormalidades descritas acima, tais como os distúrbios de comportamento, o desenvolvimento da inteligência, síndromes diversas e problemas de visão, diabetes ou asma passam a compor o campo de atuação e de intervenção do saber médico. Segundo Moysés (2001, p. 176), “[...] aprendizagem, comportamento e inteligência são apenas exemplos de questões que são incorporadas ao pensamento e a atuação médicos.” Portanto, o saber médico passa a ampliar seu campo de atuação, invadindo a escola e prescrevendo laudos e diagnósticos sobre alunos, definindo suas dificuldades e potencialidades. Com isso não quero marcar um postura contrária à produção dos diagnósticos, como se eles não oferecessem ferramentas produtivas para o desenvolvimento do trabalho na escola. Como aponta Freitas (2009, p. 19),

O conceito de diagnóstico pode trazer inúmeras conformações, dependendo da teoria e/ou do tempo histórico em que se constitui. Um diagnóstico elaborado com cuidado é interessante e necessário. O diagnóstico é importante para poder tratar, mas existem outros que selam, que aprisionam. É o modo de usá-lo que estabelece sua pertinência, ou mesmo sua inconveniência. O que é necessário combater é o uso irresponsável do diagnóstico. O diagnóstico traduzido em rótulo desencadeia dispositivos de armadura.

Assim, reconheço a importância do diagnóstico para que se possa conhecer melhor o sujeito, suas formas de aprender e se relacionar e, a partir disso, propor práticas pedagógicas mais adequadas e eficazes ao seu desenvolvimento. Porém, também chamo a atenção para o fato de que, em muitas ocasiões, o diagnóstico produz um rótulo, atribui uma marca ao sujeito, que enfatiza muito mais suas limitações do que suas possibilidades. Atualmente, é necessário entender que o saber médico ocupa um espaço de legitimidade e de cientificidade e que, quando produz

um diagnóstico sobre os sujeitos, também está produzindo determinadas verdades sobre eles, conferindo-lhes uma série de características, estabelecendo níveis do seu desenvolvimento, limitações para a sua aprendizagem, assim como fazendo prescrições para a sua própria vida. Durante o desenvolvimento das entrevistas, principalmente quando as professoras descreviam as dificuldades de aprendizagem dos alunos, o saber médico também se fazia presente em suas falas, quando traziam os diagnósticos produzidos sobre os alunos.

Eu acredito que ele tenha um retardo mental, porque eu não acredito que uma criança com dez anos, se tu colocar o número um na frente, tu podes explicar não sei quantas vezes, tu podes dar o número pra ele, ele vai pegar na mão, ele vai fazer o traçado e daqui a um minuto tu perguntas que número é aquele ele não sabe. (Entrevista, 3A).

Esse aluno tem Síndrome do X-frágil. Essa síndrome tem algumas semelhanças com síndrome de Down. Fisicamente ele tem o formato do rosto mais alongado, tem bastante dificuldade motora, de fala e cognitiva também porque a alfabetização dele está acontecendo muito lentamente. Eu não sei até que ponto vai. A gente não conhece muito para saber até que ponto ele vai, mas eu sei que essa síndrome tem também uma deficiência mental. Então não sei o que ele vai conseguir aprender, mas é uma criança extremamente afetiva, a gente se apaixona. (Entrevista, 2B).

Nos excertos acima citados, podemos ver como o saber médico é utilizado como uma justificativa para a não aprendizagem. No primeiro caso, nem mesmo se tem um diagnóstico, mas a professora, a partir das dificuldades apresentadas pelo aluno, já supõe que ele apresenta um retardo mental. Na segunda fala, a professora destaca o diagnóstico – a Síndrome do X-frágil – descreve algumas características da síndrome e também as suas expectativas em relação à aprendizagem do aluno. É notável que ela se questiona sobre as possibilidades de desenvolvimento dessa criança, porém, em seguida, como que num processo de compensação, destaca a amorosidade do menino e a forma como se revela querido e afetuoso com todos. Moysés (2001, p. 62) já destacava que

A consulta médica pretende ser, na atualidade, um dos principais elementos para a identificação de crianças que não conseguirão aprender-na-escola. É, costumeiramente, a partir da consulta que as crianças se tornam reféns de uma incapacidade cientificamente atestada. Reféns de seu fracasso, reféns de uma doença que as torna incapazes.

O questionável é justamente a forma como, muitas vezes, o saber médico delimita os progressos, o crescimento e o desenvolvimento daquelas crianças diagnosticadas. Ou, ainda, nos casos de crianças que não apresentam um

diagnóstico, busca-se no saber médico um motivo para justificar a não aprendizagem dos alunos. Problematicar essas questões não significa dizer que o saber médico não tem importância, ou, ainda, conferir-lhe uma negatividade. Não pretendo produzir um juízo de valor posicionando o saber médico como bom ou ruim à humanidade, ou à própria escola; no lugar disso, marco uma postura de suspeita sobre esses determinismos que, muitas vezes, ele produz. Mais do que isso, muitas vezes, ele limita o nosso olhar sobre o sujeito e, principalmente, sobre aquilo que acreditamos que ele possa produzir ou aprender. Portanto, é preciso entender que a “vontade de nomear” os sujeitos, faz com que eles ocupem lugares diferenciados no interior da norma, e muitas vezes, posiciona-os como incapazes, não aprendentes, ou com dificuldades de aprendizagem.

Além disso, a “vontade de nomear” vem acompanhada por uma “vontade de normalizar”, expressão que utilizei para referir a segunda operação que o saber médico coloca em funcionamento. Não basta apenas desenvolver saberes sobre os sujeitos, sobre seus comportamentos, sobre suas características, para poder enquadrá-los num diagnóstico. Não basta apenas produzir um laudo sobre os sujeitos, o qual define suas potencialidades, suas dificuldades, suas perspectivas de aprendizagem e de não aprendizagem. Além disso, passa-se a desenvolver diferentes técnicas de normalização para aproximar os sujeitos da normalidade. Foi esse conjunto de técnicas de normalização que pude encontrar nos discursos coletados e que me permitiram usar a expressão “vontade de normalizar”.

Tomou Tegretol por dois anos. Nunca teve convulsões. (1K, 2008).

Tem crises convulsivas – Epilepsia. Toma medicamento Gardenal. Tem acompanhamento com Neuro. (3C, 2008).

Portador de deficiência auditiva, usa aparelho de audição em decorrência da meningite. (5B, 2008).

Ele toma medicação. Ele tomava dois Gardenal e agora a médica achou melhor reduzir pra meio e eu já sinto que ele aumentou o nível de ansiedade dele. (Entrevista, 7A).

Teve convulsão em janeiro de 2007. Talvez terá que tomar gardenal. Teve meningite aos 11 meses, paralisando o lado esquerdo. (7F, 2007).

Toma clorpromazina. Tem acompanhamento com psiquiatra. (8H, 2008).

Ele frequenta neurologista, uma vez por mês, toma medicação. (Entrevista, 3A).

Faz acompanhamento com neuropediatra em POA e toma medicação. (9H, 2008).

A partir desses excertos, pode-se constatar que a ingestão de medicamentos dos mais variados tipos, o uso de aparelho auditivo, assim como as consultas sistemáticas e o acompanhamento por neurologistas, constituem-se em técnicas de normalização desenvolvidas pela medicina e monitoradas pela escola com o objetivo de controlar esses sujeitos, aproximando-os ao máximo do normal.

É sabido que a medicina se constituiu, ao longo de século XVIII, como um instrumento de controle social. Ela não age apenas sobre os corpos individuais, receitando-lhes medicamentos e aplicando-lhes procedimentos de normalização; ela age também sobre a vida de uma população, prevenindo e gerenciando seus riscos e suas doenças, sejam elas epidêmicas ou endêmicas. Existem vários exemplos da atuação da medicina como instrumento de controle de epidemias. A aplicação de medicamentos que curam os sujeitos infectados, a invenção de vacinas que previnem o contágio e o alastramento de doenças e até mesmo a promoção de diferentes campanhas de saúde são estratégias que a medicina desenvolve para controlar a vida de uma população. Porém, a medicina não atua apenas no controle das epidemias que acometem a sociedade; como anunciei anteriormente, ela atua também sobre as endemias, ou seja,

Doenças mais ou menos difíceis de extirpar, e que não são encaradas como as epidemias, a título de causas de morte mais frequente, mas como fatores permanentes – é assim que as tratam – [...] não mais como a morte que se abate brutalmente sobre a vida – é a epidemia – mas como a morte permanente, que se introduz sorrateiramente na vida, a corrói perpetuamente, a diminui, a enfraquece. (FOUCAULT, 2001, p. 290).

Essas são, pode-se dizer, as anomalias diversas que circulam em uma sociedade, doenças que, por um lado, não levam à morte, mas que, por outro, não se encaminham para a cura. Por meio dos discursos trazidos nessa terceira unidade analítica, é possível perceber a atuação da medicina no controle de anomalias tanto epidêmicas – passageiras – quanto endêmicas – permanentes. O uso de medicamentos e o acompanhamento médico a que estão submetidos os alunos que escapam da normalidade são estratégias que pretendem amenizar as brutais diferenças, normalizando e controlando as ameaças que tais sujeitos causam à população.

Há, na atualidade, uma proliferação do uso de medicamentos para os mais variados fins. É necessário atentar para o uso bastante corriqueiro que tem sido atribuído a medicamentos como *Ritalina*, por exemplo⁵¹. Depressão, hiperatividade, *déficit* de atenção, síndromes diversas, distúrbios de comportamento, abalos psíquicos, entre outros, são doenças inventadas recentemente, que afetam a produtividade dos alunos na escola e precisam ser gerenciadas e/ou medicalizadas pelo saber médico. O fato é que muitas crianças são taxadas como hiperativas ou com Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)⁵², por se mostrarem agitadas, inquietas ou, até mesmo por não se interessarem pelas aulas, anunciando, assim, uma falta de atenção ou de concentração, conforme o esperado para sua idade. Há algumas pesquisas que vêm se debruçando sobre esse tema, considerando a ampla abrangência que ele assume atualmente. Uma delas se refere às discussões apresentadas por Freitas (2009) quando aborda o fenômeno do TDAH como uma epidemia deste tempo, visto que tem atingindo um número crescente de crianças em idade escolar. A autora destaca que “[...] desde há muito tempo fala-se em crianças com TDAH, mas nas últimas duas décadas há uma diferencial de intensidade.” (FREITAS, 2009, p. 15). A pesquisa de Caliman (2006) argumenta que a linha que separa o indivíduo com TDAH do sujeito normal é bastante tênue. Em suas palavras:

Até o momento, nenhum teste ou exame específico e preciso para a “identificação” do TDAH foi definido. Seu diagnóstico continua sendo feito através de um processo misto que inclui testes psicológicos, história clínica, análise do desempenho escolar, entrevistas com pais e professores etc. (CALIMAN, 2006, p. 75).

⁵¹ Em artigo publicado na Anped, Costa (2007), apresenta algumas reportagens sobre o aumento do uso de *Ritalina* publicadas nas Revistas *Veja* (27/10/2004) e *Época* (04/12/2006). A primeira reportagem, intitulada “*Ritalina, usos e abusos*”, apresenta um aumento de 140% na prescrição do medicamento, nos últimos anos no Brasil. Já a Revista *Época* chama a atenção para as “Mentes medicadas pela droga da obediência” e apresenta o crescimento nas vendas do medicamento entre 2002 e 2006, afirmando que as vendas de *Ritalina* triplicaram no Brasil nos últimos cinco anos.

⁵² “De acordo com a interpretação mais aceita e divulgada, o Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) é uma desordem comportamental do desenvolvimento, caracterizada pela manifestação da desatenção, dos comportamentos impulsivos e da atividade motora excessiva (hiperatividade). Ela diz que o indivíduo TDAH será sempre imaturo no desenvolvimento da capacidade de persistência da atenção e controle da ação, quando comparado aos indivíduos de sua faixa de desenvolvimento. Em sua performance, o TDAH não se diferencia completamente do sujeito normal, ele apenas está um passo atrás no desenvolvimento de suas capacidades. Mais do que um sujeito anormal, ele é um indivíduo ‘imaturo’ e a decisão sobre o que é ser maduro ou imaturo é, sobretudo, social e moral.” (CALIMAN, 2006, p. 73).

A autora relata ainda que toda essa tecnologia de observação e descrição dos comportamentos, da atenção e dos interesses das crianças, são as de maior valor na construção do diagnóstico: “Muitas vezes, o papel do médico é apenas analisar todo esse material e confirmar o diagnóstico. Mas, em outros casos o diagnóstico é explicitamente rejeitado pelo médico.” (CALIMAN, 2006, p. 76). Em vista disso, a descrição de professores, de psicopedagogos, da família, ou o preenchimento de questionários, ao meu ver, bastante subjetivos, são as ferramentas que permitem ao saber médico posicionar essas crianças como normais ou anormais, a partir do seu enquadramento ou não nos padrões bem definidos da normalidade. Seus comportamentos, suas formas de agir e de se comportar na escola são capturados e analisados pelo saber médico, que rapidamente encontra em diferentes medicamentos a solução para o problema que elas representam para a escola, para sua aprendizagem e para o próprio convívio social. Algumas delas representam uma ameaça passageira, e suas diferenças podem ser corrigidas em um período determinado, porém outras são fatores permanentes, que acompanham tais sujeitos no decorrer de sua vida. São, portanto, fatores endêmicos. Tem-se aqui, pode-se dizer, um exemplo de como a medicina pode funcionar, dentro da própria escola, como uma ferramenta de controle social, acalmando, concentrando ou alegrando corpos e mentes que escapam da normalidade. Na fala da professora, podemos perceber o uso do medicamento como um instrumento de controle do corpo, de seu comportamento e de suas atitudes.

Eu acho que ele precisa de um remedinho. Ele é muito agitado, o nível de ansiedade dele é muito grande. Se ele tomasse um remédio acredito que ele ia se acalmar, conseguir se concentrar melhor e com isso aprender melhor. (Entrevista, 2B).

A partir da fala citada acima, é possível notar o quanto o uso de medicamentos, com a finalidade de moldar as condutas dos sujeitos, acabou não só se proliferando no interior das escolas, mas também se banalizando. Dessa forma, pode-se dizer que, quando as demais técnicas de disciplinarização dos corpos fracassam com determinados sujeitos, recorre-se ao uso de medicamentos que acalmam, concentram e disciplinam os alunos agitados, inquietos, hiperativos,

agressivos, entre outros. Para usar uma expressão de Bujes⁵³ os alunos passaram a ser quimicamente disciplinados. Segundo a autora (2006, p. 226),

Para essas crianças, nem o confinamento, nem a vigilância têm sido suficientes, os controles do tempo e sua fixação no espaço da sala de aula têm se revelado inoperantes. O encaminhamento a especialistas em terapias da área médica e psicológica tem sido a solução preconizada. Em muitos casos, o diagnóstico especializado e a intervenção medicamentosa se tornam a saída proposta. O aluno passa desta condição para a de paciente. Faz-se neste caso a transposição de uma lógica que se poderia chamar até agora de disciplinar para uma outra. [...] uma forma de impor uma ação inibitória ou estimuladora da conduta, através de um fármaco que age sobre o sistema nervoso central.

Ou seja, os medicamentos são utilizados como uma forma química de conduzir as condutas dos sujeitos, acalmando, concentrando e melhorando suas possibilidades de estabelecer um convívio social mais adequado. “Essas drogas prometem aumentar as capacidades de concentração, de memória e de atenção necessárias ao desenvolvimento da performance produtiva.” (CALIMAN, 2006, p. 77).

Mais uma vez, é possível observar a relação entre o comportamento individual do sujeito e os efeitos produzidos no ambiente social e coletivo, ou seja, entre o âmbito micro, referente ao indivíduo, e o âmbito macro, referente à sociedade. “Através de uma microfísica do poder, tais mecanismos, fazem as conexões entre o indivíduo e o todo do qual faz parte, articulando ‘o singular e o plural.’” (BUJES, 2006, p. 222). Aqui, a medicina, com seus saberes e instrumentos diferenciados, age sobre cada indivíduo que se constitui como um risco para o restante da população. Moldando suas condutas e normalizando suas formas de ser, o saber médico está corrigindo e adequando os sujeitos para a vida em sociedade. É, portanto, um saber que age individualmente e coletivamente.

Recorrendo mais uma vez à obra de Foucault (1979), é possível observar como a medicina, foi também, um dos temas que atravessou suas pesquisas. Interessado em analisar a articulação entre os saberes médicos, a população e os indivíduos, Foucault apresenta alguns deslocamentos importantes ocorridos no decorrer dos

⁵³ Maria Isabel Bujes utilizou essa expressão em uma Banca de Defesa na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Para aprofundar essa discussão, pode-se consultar Bujes (2005, 2006 e 2009).

séculos XVIII e XIX. Nesse momento, interessa principalmente a forma como o autor vai demonstrando o funcionamento da medicina como um instrumento político que objetiva administrar, controlar e normatizar a vida das populações. Segundo Caliman (2002, p. 42),

Ao traçar as características principais das três etapas: em que o corpo foi investido política e socialmente pela medicina; situando o nascimento do hospital em sua função terapêutica no interior destas transformações e esboçando as linhas gerais das políticas de saúde no século XVIII, Foucault demonstra como a medicina moderna está no centro e na constituição da política que encontra na administração da vida sua função principal.

Ao ministrar uma conferência em 1974, Foucault (1979, p. 79) perguntava-se: “[...] a medicina moderna, científica, que nasceu em fins do século XVIII, entre Morgani e Bichat, com o aparecimento da anatomia patológica, é ou não individual?” Ele respondeu a essa questão, afirmando que medicina é uma prática social e que, por ser uma prática social, age sobre a dimensão coletiva de uma sociedade: “A medicina moderna é uma medicina social, que tem por *background* uma certa tecnologia do corpo social; a medicina é uma prática social que somente em um de seus aspectos é individualista e valoriza as relações médico-doente.” (Ibidem)

Agindo sobre uma coletividade, sobre os riscos e perigos que são produzidos pela vida em coletividade, pode-se dizer que a medicina se constitui em uma estratégia biopolítica que gerencia o risco que a anormalidade, nesse caso, causa à população. Segundo Foucault (1979, p. 80), “[...] o corpo é uma realidade biopolítica. A medicina é uma estratégia biopolítica.” É, portanto, um mecanismo coletivo para o controle das doenças sejam elas epidêmicas ou endêmicas.

Sendo assim, tem-se, mais um campo de saber que age sobre os sujeitos com o intuito de normalizá-los e adaptá-los à vida social e coletiva por meio de estratégias bastante variadas que apresentam objetivos bem definidos: gerenciar os riscos e garantir a seguridade da população.

Até o presente momento, tentei responder a primeira parte do problema de pesquisa que consistiu em analisar como diferentes saberes se articulam para colocar em funcionamento a inclusão escolar, no município de Novo Hamburgo/RS. As análises desenvolvidas até aqui possibilitaram entender que essas três unidades

analíticas – *a moralização dos infantis, o fortalecimento dos discursos psi e a medicalização da anormalidade* – estabelecem uma rede de poderes e saberes que agem sobre os sujeitos anormais, moldando e normalizando suas condutas, suas formas de ser e de se relacionar com os demais e, em grande medida, conformando-os de modo a estabelecer aquilo que eles serão dali para diante em suas vidas. Como já destacado, as análises aqui desenvolvidas focalizam mais especificamente as práticas desenvolvidas sobre cada sujeito individualmente, restringindo-se ao âmbito micropolítico. Porém, ao agirem no âmbito micro, apresentam efeitos macropolíticos, pois interferem diretamente na organização da vida social. Ao serem desenvolvidos procedimentos para a condução das condutas dos sujeitos anormais, seja mediante técnicas de disciplinarização do corpo, por meio das tecnologias do eu, ou ainda, pelo uso de medicamentos, se desenvolvem também e, ao mesmo tempo, técnicas de gestão governamental. Estas pretendem evitar, reduzir ou extinguir a ameaça que tal sujeito representa à sociedade e à vida coletiva. É preciso agir sobre cada indivíduo para conseguir alcançar o governo no plano da população. Os indivíduos são entendidos como instrumentos que possibilitam atingir o objetivo fundamental, qual seja: realizar o governo da população no âmbito macropolítico. Sem a intervenção sobre o indivíduo, dificilmente se conseguiria atingir esse fim. Foucault (2008a, p. 63) destaca que:

A população é pertinente como objetivo, e os indivíduos, as séries de indivíduos, os grupos de indivíduos, a multiplicidade de indivíduos, não vão sê-lo como objetivo. Eles o serão simplesmente como instrumento, relevo ou condição para obter algo no plano da população.

Eis, mais uma vez a relação entre inclusão e governamentalidade. Com isso podemos compreender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade, que, articulando os âmbitos micro e macropolíticos, pretende manter a ordem e potencializar a vida da população. Não podemos pensar as práticas inclusivas como restritas à instituição escolar. Elas fazem parte de uma racionalidade mais ampla que encontra na escola um dos mecanismos produtivos para sua efetivação. Porém, utiliza a escola justamente por entender que ela é uma instituição social, que, ao corrigir maus comportamentos, desvios psíquicos ou doenças biológicas, encontra-se não só em conexão com outros campos de saber, mas também com outros espaços e

esferas da vida pública. É partindo de tal entendimento que penso ser possível compreender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade atual que pretende governar a todos e a cada um.

No próximo capítulo, tentando responder à segunda parte do problema de pesquisa, analisarei as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola para trabalhar com os anormais.

CAPÍTULO VII

O DISCURSO PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO: RESTRIÇÕES, INTERDIÇÕES E EXALTAÇÕES

Com Foucault tem sido possível compreender que o discurso do professor não constitui um modelo deliberado de um falante autônomo, [...] mas sim que é assumido a partir de uma ordem, a partir de um sistema de produção do discurso, a partir de princípios de controle, seleção e exclusão que atuam sobre suas (re)produções de significados e sobre suas práticas específicas. (Díaz, 1998, p. 15).

Inspiro-me nas palavras de Díaz para iniciar a escrita deste capítulo, pois penso que elas elucidam modos específicos de compreender o discurso pedagógico contemporâneo e suas formas de produção e circulação, que são por mim compartilhados. Tais entendimentos já foram brevemente abordados no capítulo V, porém acredito que seja necessário retomá-los, antes de enveredar-me pelas análises realizadas nesta etapa investigativa. Importa ressaltar que meu interesse pelos discursos dos professores não está relacionado a uma suposta identidade autônoma, que produz um discurso escolar livre de regras, de interdições, de proibições ou exaltações. Meu interesse não aponta para um sujeito falante, supostamente autor do seu discurso. Mais do que saber quem o pronuncia ou buscar os seus significados intrínsecos, interesse-me por analisar os discursos escolares como pertencentes a uma ordem discursiva que os controla, os regula e os posiciona como verdadeiros ou falsos. Dessa forma, o foco de minha análise não será analisar especificamente o discurso de um determinado professor ou interpretar o significado de suas palavras, mas perceber como esse discurso proferido se encontra inserido em uma racionalidade específica de nossos tempos que estabelece o que pode ser dito, o que tem validade ou o que, no lugar disso, precisa ser anulado, interditado ou excluído.

Portanto, este estudo, se orienta pela hipótese de que há uma ordem discursiva mais ampla que delimita os discursos escolares considerados válidos numa determinada época, estabelecendo, por meio de uma variedade de regras, o que se pode dizer sobre o aluno, sobre suas aprendizagens, sobre as metodologias de

ensino ou sobre as práticas docentes. Mais ainda, ao regular a produção do discurso, essas regras também moldam formas específicas de ser professor, de organizar uma determinada aula ou de ordenar as práticas docentes desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas. Esse entendimento pressupõe a compreensão da relação existente entre o que se diz e o que se faz, ou seja, entre as palavras e as coisas. Assim sendo, “[...] o discurso é um prática modeladora da realidade, hierarquizadora e articuladora de relações específicas entre o visível e o dizível.” (PALAMIDESSI, 1996, p. 193). Com isso, ao analisar as práticas discursivas escolares, não me afasto daquilo que efetivamente vem sendo praticado no interior das escolas, pelo contrário, procuro compreender as práticas escolares, a partir daquilo que se diz, das “[...] regras que sancionam ou interditam a produção e a circulação das práticas discursivas escolares.” (SOMMER, 2005b, p. 2).

Nesse ponto, acredito ser necessário fazer uma breve distinção entre práticas discursivas escolares e práticas discursivas pedagógicas.

A referência as práticas discursivas escolares está explicitamente mencionada para diferenciá-la de outro tipo de práticas discursivas que têm sido chamadas aqui de práticas discursivas pedagógicas. As primeiras se distinguem destas últimas na medida em que se considera que são produções da escola e as segundas seriam produções sobre a escola, conformariam metadiscursividades como práticas discursivas (as pedagógicas) referidas a outras práticas discursivas. (GVIRTZ, 1997, p. 25).

Utilizo os estudos de Gvirtz para marcar tal diferenciação, uma vez que esta pesquisa trata de analisar práticas discursivas escolares, ou seja, aquelas práticas que são produções da escola, por exemplo, as falas dos professores e os relatórios produzidos sobre os alunos. Sommer (2005b, p.2), também auxilia em tal diferenciação uma vez que defini como práticas discursivas pedagógicas, “[...] a ampla produção acadêmica no campo da educação, [...] os enunciados do discurso didático, das metodologias etc.” Já, como práticas discursivas escolares, o autor traz como exemplo, “[...] o caderno do aluno, o boletim, o quadro de giz, as falas de alunos e de professoras.” Aqui é necessária uma ressalva: não se pode pensar essas práticas discursivas (escolares e pedagógicas) como dissociadas umas das outras. Como visto anteriormente, o que se diz na escola está relacionado a uma produção discursiva mais ampla, está na ordem do discurso. Então, é possível entender que as

práticas discursivas escolares estabelecem uma relação intrínseca com as práticas discursivas pedagógicas. O que é dito, por exemplo, na escola, nos relatórios descritivos dos alunos ou pelas de falas de professores – todas essas, práticas discursivas escolares – é referendado e produzido pelo discurso pedagógico contemporâneo, que circula por intermédio de pesquisas diferenciadas ou da ampla produção acadêmica que tem a escola como seu foco de análise. Dessa forma, pode-se afirmar que as práticas discursivas pedagógicas produzem as práticas discursivas escolares, ao mesmo tempo em que também são produzidas por estas últimas. Portanto, os discursos dos professores, sejam materializados nas fichas de encaminhamentos ou coletados através das entrevistas, remetem a determinadas formas assumidas pelo discurso pedagógico contemporâneo. Ou seja, os discursos dos professores não estão soltos no mundo e nem mesmo se apresentam desconectados de outros discursos que constituem uma rede, uma trama. Sendo assim, precisamos considerar, que:

[...] os sujeitos do discurso formam parte de um campo discursivo, adquirem nesse campo uma posição e uma função. [...] Desse modo, o discurso não deve ser primordialmente referido ao sujeito individual ou coletivo, se não a trama do campo em que se desenrola. (PALAMIDESSI, 1996, p. 195).

Sendo assim, não se pode destacar os professores como origem primeira de um discurso escolar contemporâneo. Isso aponta para mais uma ressalva que é preciso considerar. Ao problematizar alguns dos discursos encontrados, nesta última unidade analítica, não estou apontando culpados nesse processo de produção e circulação discursiva. Antes disso, ou no lugar disso, trabalho com o entendimento de que o discurso dos professores produz e, ao mesmo tempo, é produzido, por uma determinada forma de ser do pensamento pedagógico contemporâneo.

Partindo desse entendimento, talvez seja muito mais produtivo entender as práticas escolares como efeitos de um processo histórico que modifica discursos, inaugura correntes teóricas e produz determinados modismos no campo da educação, os quais acabam regulando as práticas escolares desenvolvidas no interior das escolas contemporâneas. A cada momento histórico específico, é possível visualizar a circulação de uma série de discursos que são tomados como verdadeiros

para pensar a escola e os procedimentos que organizam o seu trabalho. Evidencia-se, principalmente com a entrada da psicologia no campo da educação, o fortalecimento de discursos que almejam uma educação mais flexível, alegre e humana, que produza metodologias centradas no aluno, nas suas necessidades e interesses. Encontram-se aqui, alguns aspectos que constituem isso que chamei, para esta investigação, *o discurso pedagógico contemporâneo*.

Mas afinal, de que trata esse discurso pedagógico contemporâneo; quais são suas recorrências; o que assume centralidade? É sobre isso que trato a seguir: procurar entender quais são alguns dos enunciados que constituem esse discurso pedagógico contemporâneo, a partir da análise das práticas discursivas escolares. Eis, portanto, a quarta unidade analítica desta investigação, a saber, *a expressão contemporânea do discurso pedagógico: suas interdições, restrições e exaltações*.

7.1. A pulverização das intervenções educativas: em busca da correção e da normalização.

Mais uma vez encontro-me debruçada sobre registros, tabelas e transcrições, buscando realizar um trabalho analítico que permita destacar, selecionar ou salientar aqueles discursos dos professores que se apresentam como recorrentes em meio ao *corpus* empírico desta pesquisa. Os discursos escolares analisados nesta última unidade analítica são compostos por enunciados⁵⁴ que frequentemente reaparecem nas falas dos professores de diferentes escolas. Tais aspectos se referem a

⁵⁴ É importante realizar, mesmo que brevemente uma distinção entre o que se entende por discurso e enunciado, a partir das contribuições foucaultianas. “Foucault define discurso como o conjunto de enunciados que provém de um mesmo sistema de formação; assim se poderia falar do discurso clínica, discurso econômico, discurso da história natural, discurso psiquiátrico.” (CASTRO, 2009, p.117). Sendo assim, pode-se dizer que nesta investigação o discurso pedagógico é composto por um conjunto de enunciados, como, por exemplo, os interesses e as necessidades dos alunos. O enunciado não é uma frase, uma proposição nem mesmo palavras soltas, o enunciado é uma função que apresenta quatro elementos específicos: um referente, um sujeito, um campo associado e uma materialidade específica. Segundo Fischer (2002, p. 202), “descrever um enunciado, portanto, é dar conta dessas especificidades, é apreendê-lo como acontecimento, como algo que irrompe num certo tempo, num certo lugar.” Dessa forma, esta pesquisa centra atenção nos discursos médicos, psicológicos, pedagógicos etc com destaque para alguns dos enunciados que compõe tais discursos. Neste capítulo será possível perceber alguns enunciados que compõe o discurso pedagógico contemporâneo.

determinadas verdades assumidas por essa forma contemporânea do discurso pedagógico. Sendo assim, ao realizar esse trabalho analítico, destaquei três operações: a “pulverização das intervenções educativas”, a “centralização do aluno no processo educativo” e a “descentralização do professor.”

A primeira delas, essa espécie de “pulverização das intervenções educativas” e das formas de atendimentos oferecidas aos alunos anormais, marca um fenômeno recorrente nos discursos analisados: a referência ao grande número de encaminhamentos de alunos a serviços de apoio pedagógico, a psicopedagogas, a psicomotricistas, a neurologistas, fonodólogos etc. Ao analisar as práticas discursivas escolares, materializadas nas fichas de encaminhamentos, o que consegui perceber primeiramente, não foram práticas desenvolvidas pela escola, ou pelos professores, no que se refere a suas intervenções e práticas de ensino. No lugar disso, o que encontrei foram descrições sobre os encaminhamentos que a escola realiza para cada aluno, a um conjunto de outros profissionais especializados em áreas diversas. Há, portanto, um certo silenciamento das práticas de ensino e uma pulverização das práticas de encaminhamento, uma espécie de proliferação discursiva sobre as formas de atendimentos oferecidas aos alunos anormais.

Se analisado o contexto em que se inserem as fichas de encaminhamento, talvez seja possível argumentar que esse material não poderia apresentar discursos sobre as práticas de ensino ou sobre as intervenções dos professores, visto que objetiva fornecer informações sobre o aluno aos profissionais que o atenderão. Dessa forma, deveria descrever o aluno, suas aprendizagens, sua vida familiar e social e também os tipos de atendimentos que ele recebe. O fato é que a ficha, a ser preenchida pelos professores, contém perguntas que remetem a todos esses aspectos. Há, questões que pedem a descrição do contexto familiar, do histórico escolar, das aprendizagens efetivadas ou não pelo aluno e até mesmo do tipo de atendimento que ele recebe. Porém, o que chama atenção é que há, nessas fichas, uma pergunta que remete, diretamente, às práticas, aos procedimentos e às intervenções realizadas pela escola e pelo professor para o atendimento a esse aluno. Observando as respostas encontradas, evidencia-se uma série de procedimentos exteriores à escola e à sala de aula. Os professores e coordenadores pedagógicos, ao responderem a essa pergunta,

citam como procedimentos da escola, basicamente, o encaminhamento a diferentes profissionais. A seguir alguns excertos:

Frequentou a sala de recursos em 2004, 2005 e 2007. Participou do projeto da AABB Comunidade em 2006 e 2007. Parou de ir porque não estava se alimentando bem (exemplo salada, comida específica) realizou acompanhamento fonoaudiológico na Feevale, esse será o terceiro ano. Teve acompanhamento com o neurologista (agora não mais). (1K,2008).

Conversa freqüente com a família. Em 2006 foi encaminhado para atendimento psicológico no saca. Evoluiu e ganhou alta em dezembro de 2006. Fez regressão nas férias. Estamos buscando atendimento psicológico para A. e para a mãe. (2F,2007).

A escola desde o ingresso do aluno teve papel importante auxiliando a mãe a levá-lo à especialistas e a mantê-lo nesses atendimentos (4F,2008).

Ficha de encaminhamento ao saca⁵⁵, orientação sobre o atendimento e local. Entrega de passagens à mãe devido a situação social da família. Retorno da mãe à escola dizendo que não conseguiu atendimento lá. Então agora estamos encaminhando para Feevale. (6D,2007).

São realizados todos os procedimentos possíveis em relação ao aluno: encaminhamentos aos atendimentos especializados, participação do aluno em projetos oferecidos pela escola, acompanhamento de AFA⁵⁶, diálogo sistemático com os profissionais que atendem ao aluno. (8H,2008).

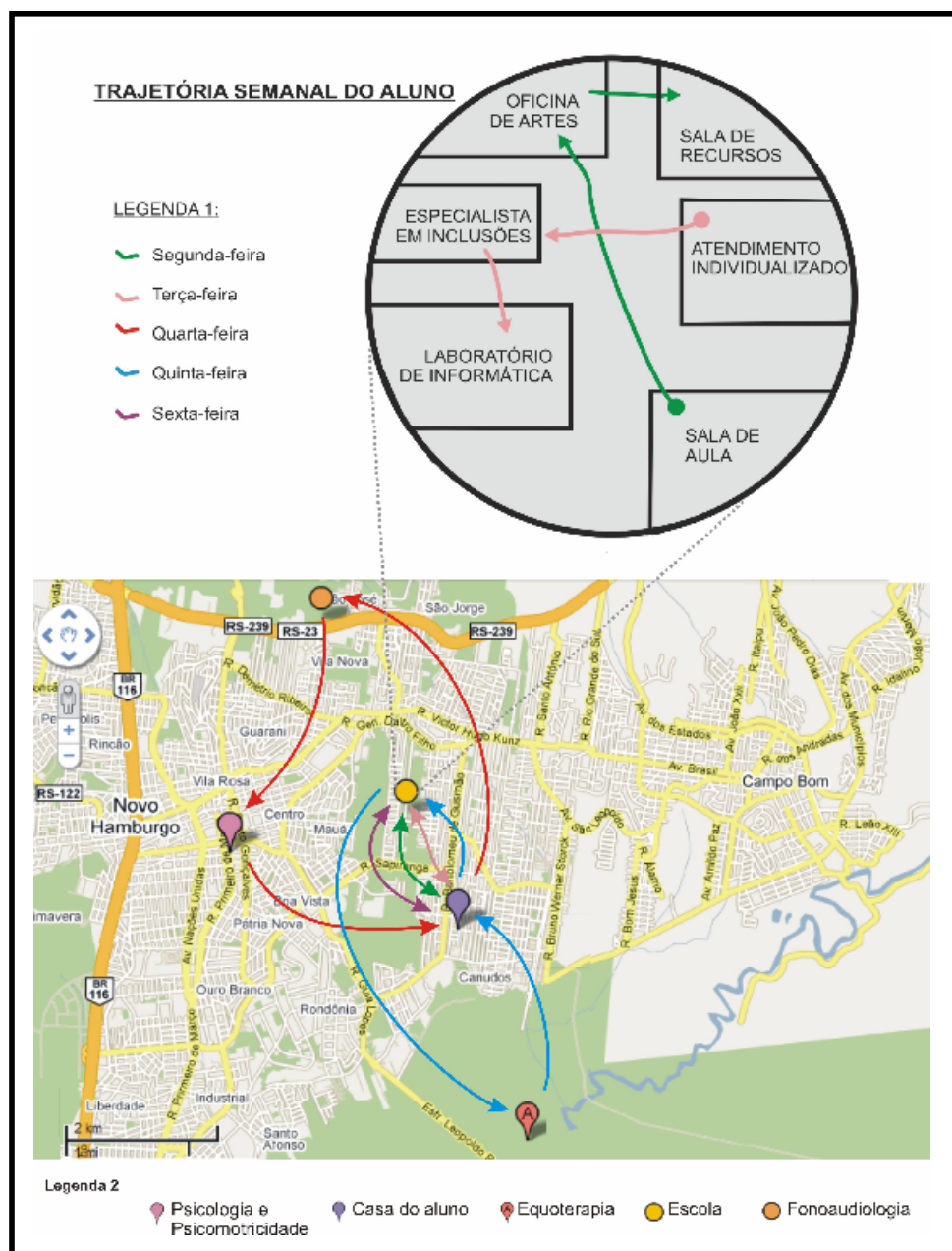
A busca por diferentes formas de atendimento aos quais o aluno possa ser encaminhado, assim como a sua permanência neles são procedimentos constantemente desenvolvidos pela escola. Até mesmo nos casos em que o aluno recebe alta do especialista, a escola insiste em reencaminhá-lo – às vezes para o mesmo atendimento – e a mantê-lo nesse “estado permanente de corrigibilidade.” (ARNOLD, 2007). Em outros casos, há uma variedade nos atendimentos oferecidos a esses alunos: eles transitam entre psicólogos, neurologistas ou fonoaudiólogos e participam de diferentes projetos extraclasse oferecidos pela escola ou por outras instituições. Tem-se, portanto, um aluno que se movimenta constantemente, que não para, que circula entre uma variedade de procedimentos de normalização. Esse aluno frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e se encontra transitando entre a escola, as clínicas, os

⁵⁵ Serviço de Atendimento à Criança e ao Adolescente Françoise Dolto (SACA)).

⁵⁶ AFA refere-se ao Projeto Aprender Fazendo que existe no Município de Novo Hamburgo/ RS e que se dirige a estudantes de Magistério em nível médio. O Projeto oferece uma bolsa de estudos integral aos estudantes do Magistério, mediante trabalho, durante um turno na escola, como apoio a tarefas docentes. Esses estudantes normalmente auxiliam os professores com as turmas que têm alunos com necessidades educacionais especiais.

atendimentos psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação etc. Esse é, pode-se dizer, um “aluno em trânsito.”

Para observar a rotina semanal de um aluno como esse, elaborei o mapa⁵⁷ a seguir que apresenta a movimentação e os deslocamentos que ele realiza no decorrer de cada dia.



⁵⁷ O mapa referido foi construído a partir do relato de uma das professoras entrevistadas, quando destacou detalhadamente as atividades que o aluno desenvolvia durante a semana. O aluno escolhido frequentou, em 2009, o 3º ano do Ensino Fundamental, com 10 anos de idade. O mapa apresenta a localização real dos atendimentos, da escola e da casa do aluno, retirada do Google Maps. Arte e montagem com contribuição de Laís Corteletti.

Como se pode observar, ele se encontra transitando não só entre diferentes instituições, mas também, dentro dos próprios muros da escola. Sua agenda semanal encontra-se sempre cheia; ele se desloca constantemente de um atendimento a outro e dificilmente permanece uma manhã inteira na escola participando da aula. Nos dias em que fica na escola, passa alguns períodos na sala de aula; outros, na informática; outros, na oficina de artes; alguns dias vai para sala de recursos, ou tem atendimento individualizado com a professora. Esse aluno não consegue adequar-se à forma de organização do tempo e do espaço da instituição escolar. Sendo assim, uma série de outras atividades são pensadas e executadas com a finalidade de preencher o tempo do aluno para que não fique ocioso. Porém, se, por um lado, é possível perceber uma mudança nas práticas de atendimento a esses sujeitos, pois são oferecidas atividades específicas e diferenciadas para eles, por outro, há uma permanência na forma de conceber a utilização e o aproveitamento do tempo escolar. Ele, assim como os demais, não pode ficar ocioso: se não consegue envolver-se com as atividades regulares, outras são pensadas para preencher seu tempo e mantê-lo ocupado no interior na escola. Além desse trânsito constante dentro da escola, há dias em que se ausenta desse espaço para receber outros atendimentos como fonoaudiologia, psicomotricidade, ecoterapia etc. Na fala da professora entrevistada, pode-se observar todo o itinerário semanal do aluno:

Veio uma professora nova pra trabalhar com ele fora do horário, alguns períodos eu fico com ele e depois ela sai porque ele não consegue ficar a tarde inteira comigo dentro da sala de aula. Ele precisa de coisas diferentes pra fazer. Então nas segundas-feiras, eu fico com ele até na hora do recreio, aí depois a professora M. pega ele pra fazer artes e depois, no último período, a professora R. trabalha com ele na sala de recursos. [...] Daí nas terças-feiras ele fica comigo também, mas daí comigo separado. No 1º período eu pego ele e mais uns dois junto, para fazer um atendimento mais individualizado. Aí, depois do recreio ele fica com a professora C. que faz um trabalho de alfabetização especificamente. Depois ele vai para o computador que ele tá gostando bastante. [...] Então nas quartas-feiras ele não vem na escola porque quarta-feira ele tem todo o atendimento fora, tem fono, tem psicólogo e um trabalho de motricidade. [...] É quarta ele não vem e quinta eu tenho projetos. Aí ele fica toda a manhã com os professores dos projetos (biblioteca, educação física, artes) e no turno da tarde ele tem ecoterapia.[...] Nas 6ªs ele tem aula a tarde inteira comigo. Aí, que fica difícil na sexta-feira. Porque, daí é só eu. (Entrevista 2B).

Através dessa pulverização de encaminhamentos, percebe-se, nos excertos apresentados, o envolvimento da escola e dos professores em diferentes questões que não se centram, necessariamente, no trabalho pedagógico. A preocupação da equipe diretiva e dos professores das escolas é encaminhar os alunos para especialistas

variados e criar estratégias que os mantenham nesses atendimentos. Conforme pude observar, eles promovem conversas com a família, explicam sobre o atendimento e local, oferecem passagens para o deslocamento e realizam trocas sistemáticas com os especialistas. Porém, não encontrei, em nenhuma das respostas a essa pergunta, procedimentos desenvolvidos pela escola no que concerne ao seu trabalho pedagógico. Pensei que haveria ali descrições da organização do trabalho da escola, explicações sobre aquilo que os professores desenvolvem na sala de aula para o atendimento aos alunos; enfim, acreditei que encontraria nessas respostas suas invenções pedagógicas para fazer com que esses alunos avançassem no processo de aprendizagem. Diante desse quadro, as perguntas e os questionamentos continuaram a acompanhar-me: por que motivo os professores ao serem questionados sobre os procedimentos que realizam para atender a esses alunos, não falam sobre si, sobre sua atuação na escola e na sala de aula? Como entender que, nos discursos analisados, encontram-se descrições sobre os procedimentos realizados por outros profissionais e não sobre os procedimentos realizados pelo profissional professor? Como o professor responderia, se fosse questionado pessoalmente sobre a sua atuação docente? O que falaria sobre seu trabalho pedagógico, sobre as práticas de ensino que desenvolve?

Com a intenção de encontrar respostas para minhas indagações, sigo para a terceira etapa metodológica que consiste em realizar entrevistas com os professores sobre diferentes aspectos da sua prática pedagógica. Elaborei algumas perguntas (Anexo 6) que remetessem à organização do trabalho do professor, a suas atuações docentes, às estratégias metodológicas que desenvolvem para atender os alunos ditos anormais. Conversando pessoalmente com os professores seria mais fácil coletar as informações que procurava. Então, em algum ponto da entrevista, perguntei:

Quais são as estratégias que a escola vem desenvolvendo para atender a esse aluno, agora pensando nesse aluno que tu tens lá na sala de aula; que estratégias vens desenvolvendo para atendê-lo?”(Pesquisadora).

Para minha surpresa, as respostas reafirmaram as descrições já encontradas nas fichas de encaminhamentos. Novamente, uma variedade de atendimentos foi descrita como procedimentos importantes desenvolvidos pela escola. A diferença foi

que esses atendimentos descritos nas entrevistas, dividiram-se em dois grupos: os atendimentos desenvolvidos por especialistas – psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc – que apresentavam de alguma forma uma raiz *psi*, ou uma via terapêutica. E aqueles atendimentos oferecidos pela escola como uma extensão da sala de aula ou de estratégias pedagógicas. Seguem alguns exemplos do primeiro grupo, que repetem claramente todas as descrições já encontradas, anteriormente nas fichas de encaminhamento.

Ele tem atendimento com duas psicopedagogas que tem na escola e sala de recursos. (Entrevista, 2A).

Nas quartas-feiras ele não vem na escola porque quarta-feira é o dia que ele tem todos os atendimentos fora, tem fono, tem psicólogo e um trabalho de motricidade. (Entrevista, 2B).

Ele tem um atendimento específico de brincadeiras, ele tem atendimento da equoterapia, que ele vai toda 4ª feira. (Entrevista, 7A).

O F., além da Sala de Recursos, vai no NAP⁵⁸ e vai no CAPS-I⁵⁹. No CAPS-I ele tem atendimento agora desde setembro, eu acho que ele tem atendimento individual nas 4ªs feiras e nas 6ªs feiras, atendimento em grupo. (Entrevista, 3A).

Então ele tem a sala de recursos, tem a professora C. e tem a professora M. que é a professora de projetos e artes. Ela está pegando um grupo de alunos, para que através da arte eles possam liberar as emoções, enfim trabalhar outras coisas. O A. é a criança que tem mais atendimento fora da escola também. Tanto que agora é por isso que ele está mais tranquilo. Foi muito difícil no início, mas agora ele tem o atendimento no Caps-I e também com o psiquiatra e a gente foi a semana passada conversar com ele né, o Dr. R. A oficina da escrita com a M. e a A. lá no Cepic⁶⁰, também está ajudando, pois lá ele faz as atividades no computador, junto com a psicologia. Agora ele conseguiu fono essa semana também. Ele tava na lista de espera. (Entrevista, 2A).

Mais uma vez aqui, é possível identificar um exemplo de “aluno em trânsito”, principalmente a partir do último excerto destacado. Novamente, se observa a circulação do aluno por uma variedade de atendimentos diferenciados que são descritos pelos professores como procedimentos desenvolvidos pela escola. Além dessa descrição, chama a atenção o último excerto trazido para as análises. Nele, a professora atribui a tranquilidade apresentada pela criança aos atendimentos que ele

⁵⁸ O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é um espaço que oferece aos alunos da Rede Municipal de Novo Hamburgo atendimentos variados como: psicomotricidade, psicopedagogia, arteterapia, dançaterapia e projeto de LIBRAS.

⁵⁹ Centro de Atendimento Psicológico Infantil (CAPS-I).

⁶⁰ Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática/Núcleo de Tecnologia Educacional (CEPIC/NTE)

frequenta. Da mesma forma, as falas dos professores a seguir, também reafirmam o comentário da professora anterior.

Na 4ª feira, ele sempre vai com o A. na equoterapia, da qual eu vejo que ele sempre volta mais tranquilo, então ele deve ter um atendimento pra diminuir esta ansiedade dele. (Entrevista, 3A).

Então agora a gente vê a evolução, a escola tem uma rede de atendimento e é isto que esta conseguindo manter ele pelo menos equilibrado. (Entrevista, 7A).

Sendo assim, pode-se perceber que os entrevistados atribuem aos atendimentos uma suposta melhora ou evolução dos alunos. Eles destacam que, ao frequentar os atendimentos, os alunos retornam mais calmos, tranquilos e equilibrados à escola. Nesse ponto, já é possível perceber a forte articulação que as ciências *psi* estabelecem com as práticas escolares. Elas são consideradas alternativas eficazes no controle das ações e dos modos de ser dos sujeitos como já abordado. Além dos atendimentos especializados citados pelos professores como procedimentos desenvolvidos pela escola para atender aos alunos anormais, outras estratégias também são postas em funcionamento. Talvez elas possam estar mais relacionadas à atuação docente e a estratégias pedagógicas que são pensadas para atender esses alunos.

Assim como nós temos na escola, na verdade a gente tem 9 inclusões sérias, então a gente pediu mais apoio porque não tínhamos AFA. Então a C. veio para dar este suporte, ela não fica na sala de aula, até porque a gente fez esta experiência, mas não deu certo. Então ela retira da sala de aula um grupo de alunos e faz um trabalho específico com eles. Ela desenvolve trabalhos manuais e também as questões de aprendizagem, ela vai combinando com as professoras o que é melhor para ser trabalhado. (Entrevista, 2A).

Nas terças-feiras ele fica comigo, mas daí comigo separado. No 1º período eu pego ele e mais uns dois colegas junto, para fazer um atendimento mais individualizado. Aí, depois do recreio ele fica com a professora C. que faz um trabalho de alfabetização especificamente. Depois ele vai para o computador que ele tá gostando bastante. (Entrevista, 2B).

Por exemplo quando ele vai para a ecoterapia ele precisa esperar mais ou menos uma hora, porque ele sai da escola só as oito e meia. Como é a AFA que leva ele na ecoterapia, ele já fica na sala dela, lá dos pequenos e daí ela foca naquele trabalho, especificamente de alfabetização, que é o que ele necessita. (Entrevista, 7A).

Ele não tem interesse de ficar 4 horas dentro da sala, ele não consegue, para ele o espaço é muito pequeno, ele precisa atividade fora, atividade física, ele precisa atividade... Então quando eu vejo que ele não consegue ficar na sala, a AFA tem auxiliado bastante, pois no momento que ele quebrou todos os limites dentro da sala, que ele precisa extravasar, então ela pega e vai fazer um trabalho com ele. (Entrevista, 7A).

Entre as respostas obtidas por essa pergunta, encontram-se dois grupos distintos de intervenções, porém que compartilham dos mesmos objetivos. O primeiro grupo de atendimentos remete à busca incessante por diferentes profissionais que possam acalmar, concentrar e normalizar formas de ser, de se relacionar e de se conduzir. Já no segundo grupo, observam-se algumas estratégias voltadas à construção das aprendizagens dos sujeitos. São oferecidos espaços, dentro da escola, mas, na maioria das vezes fora da sala de aula, onde esses sujeitos possam ser atendidos de uma forma mais individualizada e recebam intervenções mais pontuais. Em qualquer um dos casos, as escolas acabam encaminhando os alunos a esses diferentes atendimentos com o intuito de normalizá-los, numa tentativa incansável de aproximá-los, cada vez mais, dos padrões de normalidade inventados. Esse indivíduo é, portanto, o indivíduo a corrigir, que precisa ser constantemente submetido a aparatos de saber e mecanismos de correção e de normalização. O indivíduo a ser corrigido é uma das figuras apresentadas por Foucault (2001), quando realiza a genealogia da anomalia⁶¹.

O que define o sujeito 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 sobreintervenções em relação às técnicas familiares e corriqueiras de educação e correção, isto é, uma nova tecnologia de reeducação, da sobrecorreção. (FOUCAULT, 2001, p. 73).

A figura do indivíduo a ser corrigido surge entre os séculos XVII e XVIII e o seu contexto de referência é a família em sua relação com as instituições. Ele escapa de uma normatividade e, por isso, surgem novas instituições de adestramento e de correção. A definição do sujeito a ser corrigido surge nas margens dessas novas técnicas.

O indivíduo a ser corrigido vai aparecer nesse jogo, nesse conflito, nesse sistema de apoio que existe entre a família e, depois, a escola, a oficina, a rua, o bairro, a paróquia, a igreja, a polícia, etc.. Esse contexto, portanto, é

⁶¹ Além do indivíduo a corrigir, Foucault (2001) apresenta mais duas figuras: o monstro humano e o masturbador. Da combinação desses três elementos, surge a figura do indivíduo anormal. O anormal não será aquele indivíduo no qual se possam reconhecer características das três figuras, mas será aquele que “[...] deriva ao mesmo tempo da exceção jurídico-natural do monstro das multidões, dos incorrigíveis detidos pelos aparelhos de adestramento, e do universal secreto das sexualidades infantis.” (Foucault, 1997, p. 65-66). Neste momento apresentei somente a figura do indivíduo a corrigir, pois é ela que estabelece relações com as instituições de correção.

que é o campo de aparecimento do indivíduo a ser corrigido. (FOUCAULT, 2001, p. 72).

Destaquei essa figura, neste momento de análise, pois estabelece grande relação com o que é possível observar através da “pulverização das intervenções educativas.” Os indivíduos a corrigir são submetidos a uma aparelhagem de normalização que, nesse caso, é composta por diferentes instituições e também por diversos profissionais. Todos eles empenham-se em normalizar o sujeito, pois sua correção passa a ser condição para sua vida em sociedade. Ou seja, para garantir a segurança da população, se estabelece toda uma rede de instituições para o controle, a condução e a normalização do indivíduo anormal. O que se vê é uma vontade de trazer todos esses sujeitos desviantes para a normalidade, para a média e, com isso, prevenir a ameaça que tais sujeitos impõem, constantemente, à sociedade.

Não estou, com isso, condenando a escola pelas práticas que desenvolve ou caracterizando as alternativas pensadas pelos professores e pelos especialistas como ineficientes, ou negativas. Apenas penso que se torna necessário perceber que, ao desenvolver uma série de alternativas e intervenções diferenciadas para atender aos sujeitos, a escola está procurando enquadrá-los e aproximá-los de um padrão inventado de normalidade.

7.2. O aluno como centralidade no processo educativo: suas necessidades, interesses e aprendizagens.

Seguindo com a pesquisa e não satisfeita com as respostas, até então, obtidas nas entrevistas, retomo a pergunta inicial de uma forma mais específica, tentando destacar a atuação do professor frente a esse aluno anormal. Pergunto, por exemplo:

Tu falaste um pouquinho dessas estratégias que a escola desenvolve em parceria com outros profissionais. Eu queria que tu falasses agora das tuas estratégias lá em sala de aula, neste momento em que o aluno fica contigo. Há momentos que ele sai, que ele tem outros atendimentos, mas nos momentos que ele fica contigo, quais as estratégias que tu realizas, que tu vês que dá certo, que tu consegues intervir?(Pesquisadora).

Tento, dessa forma, esclarecer que gostaria de saber como o professor organiza sua aula para atender esses alunos, que estratégias desenvolve, quais as intervenções

que realiza, o que percebe que produz efeitos na aprendizagem dos alunos. A partir dessa segunda pergunta, consegui obter algumas respostas sobre a atuação docente. Quando os professores descrevem o que fazem, quais atividades propõem evidencia-se que partem sempre do aluno, de suas necessidades, interesses e desejos. Tomam o aluno como centralidade do processo educativo, fato que estabelece relação com alguns aspectos do discurso pedagógico contemporâneo.

O aluno como centro do processo educativo, suas necessidades, interesses e aprendizagens têm sido os balizadores contemporâneos para a organização de uma proposta pedagógica considerada mais significativa e inovadora. O que apresento nesta investigação são apenas algumas formas contemporâneas assumidas pelo discurso pedagógico, principalmente, desde o início do século XX. Não tenho a pretensão de esgotá-las com a análise dos discursos escolares aqui apresentados. Minha intenção é apenas selecionar alguns enunciados que se constituem como metanarrativas ou imperativos que reforçam e potencializam algumas máximas do discurso pedagógico contemporâneo. Tal investigação se desenvolve na esteira de uma variedade de pesquisas que têm se mostrado extremamente interessantes e profícuas para pensar sobre isso. Entre elas, merecem destaque autores como Palamidessi (1996) Walkerdine (1998), Díaz (1998), Narodowski (1999), Gvirtz (1997), Sommer (2005), Traversini (2007 e 2009), Noguera-Ramirez (2008) e Marín-Díaz (2009).

Tentarei, ao longo desta escrita, estabelecer relações com tais autores, uma vez que apresentam grandes aproximações com que encontrei no *corpus* empírico desta pesquisa. Os enunciados que constituem o discurso pedagógico contemporâneo e que são apresentadas por muitos dos pesquisadores acima listados, também se encontram presentes na análise realizada aqui. Quando os professores descrevem as suas ações docentes, a organização das suas aulas, as atividades que planejam e as diversas estratégias desenvolvidas por eles a fim de produzir aprendizagens, fica evidente que, para construir suas propostas pedagógicas, tomam o aluno como centralidade do processo educativo e as suas necessidades e interesses como ponto de partida para sua ação. Embora esses aspectos contemplem uma forma contemporânea da expressão do discurso pedagógico, já era possível identificá-los

nos discursos proferidos pelos membros da Escola Nova, entre eles: Montessori, Decroly e Claparède. A articulação entre os discursos contemporâneos em voga na atualidade, as pesquisas acima referenciadas e os princípios que orientaram as concepções pedagógicas da Escola Nova, será abordada de forma mais detalhada, ao longo dessa seção.

Analizando os discursos escolares desta pesquisa, pude identificar que a centralidade do aluno no processo educativo pode ser visualizada por meio de três aspectos diferenciados, mas conectados entre si. São eles: a necessidade, o interesse e as aprendizagens. Tem-se, então, como princípio geral desses discursos, a centralidade do aluno, e, ligados a ele os conceitos de necessidade, interesse e aprendizagem. Todas essas expressões fazem parte de uma nova gramática pedagógica, que ainda hoje se encontra no âmago do discurso pedagógico contemporâneo.

Dessa forma, primeiramente, destacarei os enunciados que se pautam pelas necessidades ou particularidades dos alunos. Analisando-os é possível perceber que os professores observam cada aluno em particular, descobrem quais são suas necessidades e passam a entender o que precisam para aprender melhor. É a partir disso que os professores organizam e elaboram suas propostas de atuação. Eis, portanto, alguns excertos que mostram o princípio da necessidade como organizador da ação educativa.

*Eu comecei a entender melhor o jeito dele, como é que ele funcionava, comecei a entender melhor ele e ver melhor como ele era. **Então comecei a ver que ele tem a necessidade de ter uma atenção exclusiva só pra ele** senão a coisa não funciona. Tem que dar toda atenção pra ele e, só funciona se eu tiver sentada perto dele, fazendo o trabalho com ele, porque senão não funciona, ele não faz nada, ele não trabalha. (Entrevista, 2B).*

*Normalmente eu faço a mesma atividade com ele que eu faço com a turma, só que a atenção que eu dispenso pra ele é diferente da dos outros. [...] Quase sempre é assim, eu faço uma dosagem. **As vezes eu dou a mesma atividade para ele, que eu sei que ele vai conseguir fazer, agora quando eu sei que ele não vai conseguir fazer daí eu troco e dou uma atividade diferente, mais específica para as necessidades dele.** (Entrevista, 2B).*

*Eu acho que o professor tem que ter essa visão, essa abertura para desenvolver o trabalho, para **adaptar a turma as necessidades do aluno e também o plano a essas necessidades.** (Entrevista 3A).*

*[...] o planejamento é separado, completamente específico pra ele, tento aplicar o plano pra turma toda e vejo o que ele consegue absorver e depois **começo a conduzir um planejamento mais em função das necessidades dele**, que para o A. eu consigo perceber é a alfabetização. Ele está bem atrás do restante da turma. Então ele tem umas necessidades diferentes e eu consigo captar. (Entrevista, 7A).*

Partir das necessidades do aluno. Esse é um dos imperativos que regula a ação do professor e molda formas específicas de sua atuação. A atenção exclusiva para o aluno, as atividades diferenciadas, o planejamento específico e o atendimento individual são algumas estratégias desenvolvidas pela escola para atender a esses alunos anormais. Verificam-se quais são as necessidades dos alunos em termos de adequação de planejamento, de atenção dispensada ao aluno ou de reorganização da aula e, dentro do possível, se oferecem atividades que possam supri-las para que os resultados sejam mais promissores. Dessa forma, percebe-se que a proposta educativa baseia-se nas necessidades apresentadas pelos alunos. É a partir delas que os professores pensam novas formas de exercer a docência e de conceber o ensino.

É interessante notar como alguns enunciados que circulam pelo campo da educação – nesse caso, o de partir da necessidade do aluno – tornam-se naturalizados em determinados momentos e acabam assumindo um *status* de verdade inquestionável. Esquece-se de que tais discursos foram constituídos historicamente e que passaram a compor a agenda pedagógica a partir de um jogo discursivo que legitimou determinados enunciados e, com isso, produziu alguns deslocamentos nos discursos acerca da escola, do papel do professor, da organização do currículo escolar etc. Retornando ao início do século XX, pode-se perceber que lá já era possível encontrar afirmações semelhantes. O princípio de basear-se nas necessidades dos alunos para a organização da tarefa educativa não é nada recente, já estava presente na obra de Claparède (1940, p. 192) quando anunciava, pela primeira vez, em 1911⁶², a educação funcional.

A educação funcional é a que se assenta na necessidade: necessidade de saber, necessidade de investigar, necessidades de olhar, necessidade de trabalhar. [...] a ação tem sempre como causa a presença da necessidade e como função a satisfação dessa necessidade.

⁶² A edição do livro utilizado aqui foi publicada em 1940, porém foi em 1911 que o autor utiliza a expressão “educação funcional” pela primeira vez.

Segundo o autor, a ação desenvolvida tem sempre como causa a necessidade dos sujeitos. É a partir das necessidades demonstradas pelos alunos que se estabelecem e se conduzem as ações educativas a serem efetivadas pela escola e pelo professor. Segundo Claparède (1940, p. 194) “A atividade é sempre suscitada por uma necessidade. Um ato que não seja direta ou indiretamente ligado a uma necessidade é uma coisa contra a natureza.” Dessa forma, é possível notar que, para o autor, a necessidade é algo natural e por isso ele se coloca contra as técnicas disciplinares desenvolvidas até então. Ele acreditava que as atividades pensadas e elaboradas a partir do princípio da necessidade são mais eficazes que as práticas de punição, esforço e repetição, desenvolvidas pela escola tradicional.

Não sendo regidos pela lei da necessidade esses esforços e esses atos que deles se exigem, é-se obrigado, para suscitá-los, a recorrer a uma multidão de recursos – punições, notas baixas, recompensas, exames, ameaças etc – cuja eficácia é aquilo que se sabe! (CLAPARÈDE, 1949, p. 194).

Portanto, a partir de um questionamento constante sobre as práticas disciplinares e colocando-se contra a apatia da escola tradicional, Claparède assim como outros pensadores do Movimento da Escola Nova, preconiza uma proposta pedagógica inovadora, a qual deve respeitar as necessidades e o desenvolvimento das crianças. Esses autores contrapunham-se à escola tradicional que não considerava as necessidades dos alunos. A partir de tais discursos, o modo de trabalhar com os conteúdos escolares, assim como a organização das aulas e as atividades desenvolvidas são ressignificadas no interior dessa nova concepção pedagógica. É interessante perceber como discursos dessa ordem se encontram presentes na atualidade, pois foram constituídos historicamente por diferentes correntes e movimentos pedagógicos. Os discursos de Claparède, obviamente, não são os mesmos que se encontram hoje nas escolas brasileiras, porém, pode-se dizer, que eles se constituíram como condições de possibilidade para a emergência de um discurso pedagógico contemporâneo que encontra no aluno a sua centralidade e toma o princípio da necessidade como uma verdade de nossos tempos.

Sommer (2009), em recente investigação que analisa a literatura utilizada nos cursos de formação de professores, também aponta achados semelhantes. Embora seu foco de análise não esteja relacionado ao princípio da necessidade, como exposto

aqui, nos excertos que ele analisa também se encontra tal expressão, reafirmando a necessidade como princípio regulador da atividade docente. Quando analisa o livro “Construção do Conhecimento em Sala de Aula”, de Celso Vasconcellos, o pesquisador encontra a seguinte afirmação: “O professor deve se deixar sensibilizar pelas necessidades do aluno [...]” (VASCONCELLOS, 2002, p. 48). Há, portanto, também aqui, a presença de tais discursos que “[...] oferecem regras e conselhos sobre como o professor deve se comportar no exercício cotidiano da docência.” (SOMMER, 2009, p.27). Dessa forma, o princípio da necessidade não está presente apenas nos discursos escolares aqui analisados; pode-se afirmar que ele também compõe essa forma contemporânea do discurso pedagógico mais amplo. Através da proliferação discursiva que ele assume em nosso tempo e fazendo-se presente em obras que se propõem a ensinar como ser um bom professor na atualidade, o princípio da necessidade constitui-se como uma potente verdade que regula as práticas desenvolvidas pelos professores e a forma como organizam suas aulas.

Neste momento, é importante uma observação: quando me proponho analisar o princípio da necessidade, não estou desconsiderando os enunciados que salientam também o interesse como um alicerce para a estruturação das práticas docentes. A necessidade e o interesse estão interligados, não há como dissociá-los. Já no pensamento de Claparède (1940), era possível observar tal articulação. Para ele, o interesse nasce sempre de uma necessidade, é resultante dela.

Minha intenção não foi separar tais enunciados – aqueles referentes à necessidade e aqueles referentes ao interesse – por considerá-los contraditórios. No lugar disso, parto do entendimento de que ambos coexistem para sustentar a centralidade do aluno no processo educativo. Somente para fins metodológicos apresentei-os em momentos distintos. Nas análises realizadas até aqui, detive-me nos discursos que abordavam a necessidade como uma mola propulsora para a organização das propostas educativas. Em seguida, será possível notar que também o interesse se encontra presente na maioria dos discursos dos professores.

Esta semana me admirei que ele fez um cavalo, porque ele tava lá na janela e viu que tinha um cavalo lá na rua. Veio me contar: olha tem um cavalo lá na rua. Voltou de novo. Tá lá o cavalo, né? Então tá! Daí eu tenho que pegar e ver quais são os interesses dele. Então tá F., vamos desenhar o cavalo. [...]Daí tu tens que perguntar: O que é que o cavalo tem? Cabeça. Então tá. Agora desenha a cabeça. É

redonda? É F., é redonda. [...]Daí então agora vamos tentar fazer a palavra “cavalo”. Dei a folha. Vamos escrever “ca-va-lo.” [...] Pra mim, foi assim um sucesso. (Entrevista, 3A).

Ele gosta muito quando tem atividade de desenhar, atividade artística ele gosta bastante. Aí eu aproveito isso. (Entrevista, 2B).

Eu parto sempre do que ele está pedindo, dos seus interesses, do que eu acho que pode contribuir, do que vai cativar ele. (Entrevista, 7A).

O perfil da turma do 4º ano A, que é a turma dele, é o da arte, por incrível que pareça. **É na arte que a gente consegue fazer mais coisas com eles, porque é o maior interesse deles.** Comecei um projeto com releitura de obras, né, porque é uma coisa que eles gostam muito, eles se identificam e a partir dali a gente consegue trabalhar tudo também. E eles estão bem entusiasmados. **É, achei o foco.** (Entrevista, 2A).

A ansiedade dele é muito grande, tipo assim: da manhã inteira ele consegue ficar um período focado no trabalho, depois é construir a relação com ele **e ver a necessidade dele** ali, o que ele está a fim de fazer e dentro daquilo tentar puxar ele pra alfabetização. **Tento partir do que gosta, do seu desejo sabe.** (Entrevista, 7A).

Olha, tem coisas que eu vou e tento, mas depois eu me arrependo porque eu vi que aquilo ali... **eu tenho interesse que ele aprenda aquilo ali, mas ele não demonstra interesse e daí depois eu não continuo.** (Entrevista, 3A).

O desejo, o gosto e o interesse são algumas noções que assumem grande relevância no interior do discurso pedagógico contemporâneo. Partir dos interesses apresentados pelos alunos, considerar os seus desejos e perceber o que eles gostam passam a ser ações importantes no papel do educador que se propõe afastar-se das pedagogias tradicionais e aproximar-se das propostas pedagógicas que são qualificadas como progressistas, críticas ou significativas.

Um aspecto que parece interessante, nas respostas obtidas pelas entrevistas, refere-se à vinculação que é produzida entre os discursos sobre o desejo e a arte ou o desenho. Por que motivos isso acontece? Parece-me que a arte é tomada como um instrumento importante que consegue extrair dos alunos seus desejos mais íntimos. Outra questão que me instiga a pensar é a forma como os discursos pedagógicos, apesar de serem qualificados como contemporâneos, não apresentam novidade. Parece-me que ele caracterizam-se por um retorno permanente ao início do século XX, quando se retomam verdades produzidas pelo Movimento da Escola Nova. Dessa forma, é difícil se observar algo de novo, há apenas um movimento circular que reafirma as grandes máximas já proferidas naquela época, como é o caso, de considerar as necessidades e os interesses dos alunos.

Tais discursos constituem-se como um imperativo pedagógico de nossos tempos, que se prolifera largamente pelo campo da educação. Utilizo aqui o termo imperativo no sentido kantiano, correspondendo, assim, a um princípio universal e por isso mesmo inquestionável. Fabris (2009, p. 4) lembra que “[...] a escola moderna vem se constituindo nesse lugar privilegiado de ancoragem de muitos imperativos – imperativo aqui tomado,[...] como um mandamento, um mandato que ocorreria, ou deveria ocorrer de forma universal.” Sendo assim, a proliferação discursiva em torno do interesse constitui-o como mais um imperativo que ordena e regula as práticas docentes desenvolvidas nas escolas contemporâneas. Tais enunciados, assim como aqueles acerca da necessidade, não surgiram recentemente no bojo das concepções pedagógicas contemporâneas. Pelo contrário, eles vêm acompanhando os educadores, pelo menos, desde o século XIX e primórdios do século XX. Assim como foi possível observar acerca do princípio da necessidade, também se nota que a noção de interesse tem uma porta de entrada histórica nos discursos pedagógicos contemporâneos. Destaco, a seguir, alguns pensadores que já apontavam os interesses dos alunos como princípios propulsores da ação educativa.

Novamente aqui, pode-se citar a obra de Claparède, pois como visto anteriormente, ele é um dos autores que possibilita articular os dois princípios apresentados até aqui – a necessidade e o interesse. Ele abordava a importância de tomar “[...] a necessidade da criança, o seu interesse em atingir um fim como alavanca para atividade que se deseja atingir.” (1940, p. 1). Entretanto, foi com Johann Friedrich Herbart, filósofo alemão do início do século XIX, que o interesse foi colocado pela primeira vez no centro do processo educativo. “A pedagogia de Herbart é uma pedagogia do interesse. Trata-se do primeiro desenvolvimento teórico amplo dessa noção no saber pedagógico.” (Marin-Díaz, 2009, p. 159). Para ele, há três procedimentos que constituem a ação pedagógica do professor. O primeiro deles refere-se àquilo que o autor chamou de governo, ou seja, a um conjunto de regras imposto de forma exterior, com o objetivo de manter o controle do comportamento da criança. O governo deveria ser, primeiramente, desenvolvido pelos pais e, posteriormente, pelos mestres. O segundo procedimento é a instrução educativa, que se relaciona ao âmbito intelectual, por meio da assimilação de conhecimentos.

Nesse ponto, pode-se estabelecer uma relação com o conceito de interesse, que, para o autor, constitui-se no motor da instrução educativa. Os conhecimentos devem atender a “multiplicidade do interesse.” O terceiro procedimento apontado pelo autor trata da disciplina, que, segundo ele, é um processo interior, o qual objetiva a formação moral do educando. (HERBART, 2003). Há muitos outros aspectos importantes a serem considerados na obra do autor, porém neste momento, o que interessa a esta investigação remete às suas aproximações com o conceito de interesse. Sendo assim, o importante, aqui, é compreender que, para Herbart, é preciso reconhecer o interesse da criança para orientar as decisões pedagógicas dos professores.

Outro exemplo a considerar em torno do conceito de interesse, evoca a obra de Ovide Decroly, com a criação de um método de trabalho denominado Centros de Interesse⁶³. Para o médico belga, que retoma algumas discussões apresentadas por Herbart, o ensino deveria se organizar em função dos interesses das crianças. Esses interesses eram produzidos a partir das necessidades básicas e naturais dos seres humanos. Na sua concepção, somente o interesse produz o conhecimento. Dessa forma, o trabalho escolar consistiria em conhecer as necessidades da criança, e os assuntos a serem trabalhados deveriam organizar-se em torno dos centros de interesse: “Com os centros de interesse, as aprendizagens passavam a ter significado profundo para a criança e a sua motivação para aprender cresce.” (MARQUES, 2009, p. 17). Esse é mais um exemplo, no qual a noção de interesse passa a ser fundamental e assume a centralidade do processo educativo.

Além de Herbart, Claparède e Decroly, outro nome de destaque é o de John Dewey. Embora ele apresente algumas diferenças em relação aos pensadores anteriormente citados, principalmente no que concerne à obra de Herbart, a quem lança algumas críticas, Dewey também pode ser considerado quando estudamos a noção de interesse. Ele fundou a escola experimental na Universidade de Chicago e:

[...] encarava o programa educativo não como um conjunto de disciplinas, mas como um conjunto de projetos multidisciplinares ajustados às necessidades e interesses dos alunos e estruturados de forma a potenciar ao

⁶³ Esse método foi criado por Decroly a partir das suas experiências em uma instituição para crianças com retardo mental, porém, mais tarde ele passa a aplicá-lo também com crianças normais.

máximo o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno. (Marques, 2009, p. 87).

Dessa forma, Dewey, assim como os demais, acreditava que o educador deveria considerar os interesses das crianças e saber interpretar os sinais manifestados por eles, para, alicerçado nessas manifestações, organizar sua proposta de trabalho. “De fato, o interesse surgia para Dewey como um impulso ou hábito que gerava um propósito com força suficiente para mover uma pessoa a lutar pela sua realização.” (Ô, 2006, p. 296). Portanto, tem-se aqui, mais um pensador que se propõe tomar o aluno como um alicerce das ações educativas, em torno do qual as propostas pedagógicas devem ser pensadas e organizadas.

Considerando a rápida incursão realizada pelas obras desses autores, é possível perceber como os discursos atuais recorrentes no campo da educação, que muitas vezes são tomados como naturais, verdadeiros, ou ainda, como novidades de nosso tempo, já haviam sido apontados por pensadores do século XIX e XX. Tais enunciados, apresentados até aqui, por meio das noções de necessidade e interesse, constituem-se como imperativos que circulam na atualidade e que ainda hoje sustentam as práticas docentes desenvolvidas nas escolas contemporâneas.

No entanto, é preciso notar que esses discursos escolares não só regulam o exercício da docência, prescrevendo uma forma supostamente melhor e mais verdadeira de ser professor, como também tornam o próprio aluno alvo de tecnologias de poder muito mais sutis e eficazes. Muitas vezes, ao analisar essas práticas pedagógicas, elas são entendidas como propostas livres de coerções ou imposições. É como se, ao construir uma prática pedagógica que se desenvolva a partir dos interesses dos alunos, se estivessem suspendendo as relações de poder existentes. No lugar de entender tais práticas como propostas mais livres e democráticas, gostaria de estender um olhar sobre os efeitos de poder que elas produzem, compreendendo-as como estratégias de governo. É necessário entender que os efeitos produzidos por essas práticas de governo tornam-se tanto mais eficazes, quanto mais sutil e econômica for sua intervenção. Considerando os discursos escolares apresentados aqui, assim como o pensamento pedagógico oriundo principalmente do Movimento da Escola Nova, é possível perceber a

articulação existente entre essas práticas e determinados princípios que correspondem a uma forma de ser da racionalidade governamental própria do liberalismo. Há uma racionalidade que intervém o menos possível, deixando-se conduzir pelas leis naturais. Nesse caso, as leis naturais são as necessidades e os interesses próprios de cada criança. Há aqui, no lugar de uma liberdade desenfreada, uma potencialização das tecnologias de governo, por meio de uma responsabilização de cada indivíduo sobre sua própria condução. A responsabilidade passa a ser colocada no próprio sujeito para sua autocondução.

Em pesquisa realizada sobre a constituição da infância, em que noções como interesse, natureza infantil, experiência e aprendizagem tomam também a centralidade das discussões, Marín-Díaz (2009) estabelece uma relação entre a noção de interesse e as estratégias de governo desenvolvidas principalmente a partir do liberalismo. Ela destaca que

A definição e interpretação que teve aquela noção [interesse] no final do século XVIII e no início do século XIX assinalam uma estreita vinculação das práticas pedagógicas com as estratégias de governo próprias da racionalidade governamental liberal. [...] Em outras palavras, poderíamos pensar que, no seio da matriz filosófica da Modernidade Liberal, o “interesse” vai-se tornar noção e expressão da vinculação estreita entre as práticas educativas e as práticas de governo. (2009, p. 156-157).

Neste momento, considero importante uma observação: ao relacionar as práticas pedagógicas descritas até aqui com os princípios da governamentalidade liberal, não estou querendo afirmar com isso, que as práticas de governo desenvolvidas na atualidade ancoram-se única e exclusivamente no liberalismo. Como abordado no capítulo III desta dissertação, muitas foram as formas de governo efetivadas ao longo da história do ocidente. Porém, não há entre elas uma relação de substituição direta e precisa. Mais do que isso, pode-se dizer que há uma sobreposição de diferentes práticas de governo que convivem, num mesmo momento histórico, apresentando ênfases diferenciadas. Sendo assim, o que pretendi destacar, a partir das análises realizadas em torno da noção de interesse, foi uma possível articulação entre as práticas pedagógicas aqui desenvolvidas e a governamentalidade liberal. Esse exercício, de modo algum, desconsidera a existência de outras práticas de governo que possam estar circulando

concomitantemente em nossa sociedade, tais como práticas pastorais, neoliberais, entre outras. Atualmente, tem-se uma racionalidade neoliberal a partir da qual a maioria das práticas passa a se organizar. Porém, isso não exclui a presença de alguns princípios de outras formas de governo tais como o próprio liberalismo. Tanto que se pode articular as práticas discursivas escolares aqui recorrentes a essa forma liberal de racionalidade política, visto que princípios como naturalidade e liberdade são tomados como pressupostos para o desenvolvimento dessas novas pedagogias. Essas pedagogias, por meio das críticas que produziram às técnicas disciplinares desenvolvidas até então pelas pedagogias tradicionais, propõem uma forma de conceber o ensino que toma o aluno como centro do processo educativo e seus interesses e necessidades como alavancas para a organização do trabalho pedagógico. Segundo Jorge Ramos do Ó, a assunção da instituição escolar ocorreria no momento em que ela declarasse

[...] cientificamente a falência da pedagogia tradicional, autoritária, uniformizadora e que havia esquecido a livre iniciativa e a inventividade própria do aluno, no apelo constante que fazia ao exercício estereotipado e à memorização estupidificante. Em vez de tratar a população escolar de forma uniforme e invariável, o educador que quisesse receber o epíteto de moderno, deveria, inversamente, variar as suas metodologias de ensino de acordo com a estrutura de cada inteligência e o temperamento individual. (Ó, 2006, p.282).

A partir dessa premissa, pode-se notar que os discursos escolares analisados nesta investigação constituíram-se historicamente com base em algumas verdades produzidas principalmente pelos pensadores da Escola Nova. Os discursos que se encontram nas obras de Claparède, Decroly, e Dewey se atualizam e se (re)configuram a partir de uma roupagem contemporânea que faz esses princípios reaparecerem em diversas metodologias, tais como temas geradores, construtivismo ou pedagogia de projetos.

Todos eles têm em comum o pressuposto de partir das necessidades e interesses dos alunos, com o objetivo de estruturar uma proposta pedagógica mais inovadora, significativa e que se afaste dos princípios já desgastados da escola tradicional. Essas concepções plantaram uma ideia de que a educação pode ser organizada de forma a não coagir ou impor determinadas tarefas aos alunos. No lugar de propor atividades repetitivas, cansativas ou sem significado para as

crianças, essas pedagogias consideram os interesses dos alunos e, com base nisso, criam diferentes estratégias para fazer com que as crianças se desenvolvam de forma mais livre. Uma das estratégias, que aparecem nos discursos escolares aqui analisados, refere-se ao “jogo”, que é tomado pelos professores como um instrumento produtivo na aprendizagem dos alunos.

Eu vejo que o que interessa pra ele, ele acaba fazendo alguma coisa, que nem jogos, ele adora jogos, então ele me mostrou uma relação de jogos do GTA, tudo por escrito. Eu fiquei surpresa porque o problema dele é registrar no papel, mas eu acho que nesse caso é porque relaciona-se a alguma coisa que ele gosta, né? Então eu disse... Que legal! Tu escreveu tudo os jogos do GTA, que legal! Então é assim, tem que considerar a questão do interesse dele, né. (Entrevista, 2A).

Às vezes, eu também dou um joguinho diferente pra ele, daí eu sempre peço para um ou dois colegas jogar com ele. E nunca eu jogo com ele é sempre algum colega que joga com ele. E isso dá bem até um momento também, depois já brigam e os outros começam a reclamar e não dá mais certo. Se for um joguinho de letrinhas é muito difícil para ele, ou o jogo de xadrez porque ele não consegue entender as regras do jogo. Mas, mesmo assim, ele quer jogar, ele adora. (Entrevista, 2B).

Trabalhar com jogos, também tem dado certo, construir jogos junto com ele[...] Antes eu dava um jogo pra ele, ele brincava e depois destruía. Então eu estou tentando trabalhar mais a construção dos jogos com ele. Vamos construir jogos! Vamos fazer as atividades de ser o criador do joguinho, pra criar mais um pouquinho aquela opção de criação. (Entrevista, 7A).

Aqui, além dos enunciados que tomam o interesse como centro do processo educativo, também se pode observar a presença do jogo como uma técnica que é operacionalizada pelos professores para fazer com que os alunos envolvam-se com as atividades propostas. Mais uma vez, a aproximação com a obra de Claparède (1940) torna-se interessante. Este afirmava que o jogo ou o brinquedo era uma das principais necessidades da criança, justamente porque considerava a tendência lúdica como sua essência natural. Ele diz, referindo-se ao professor: “Qualquer que seja a tarefa que quereis que a criança execute, se encontrardes o meio de apresentá-la como um jogo, será suscetível de produzir tesouros de energia.” (CLAPARÉDE, 1940, p. 196). Sendo assim, é possível afirmar que o jogo é uma das técnicas usadas pelo imperativo do interesse.

Atualmente, pode-se perceber que não só o jogo, mas diferentes estratégias são desenvolvidas a partir da dimensão lúdica, tentando construir uma escola mais alegre, divertida e prazerosa. Isto também podem ser visualizados na pesquisa desenvolvida por Traversini (2009), quando analisa os discursos pedagógicos predominantes entre os professores, quando se referem às atividades entendidas

como produtivas ou não para aprender. Ela afirma que “Se por um lado as atividades caracterizadas como tradicionais, tais como a repetição, a decoreba, a cópia, são tratadas como enfadonhas, cansativas e posicionadas como desinteressantes para os alunos, por outro, parece haver um imperativo do prazer para aprender.” (TRAVERSINI, 2009, p. 19). Dessa forma, pode-se dizer que a “cultura do esforço”, dos exercícios repetitivos, dos exames e das atividades sem significado perde força nos discursos pedagógicos contemporâneos e abre espaço para uma “cultura da diversão”, em que se concebe que a criança aprende mais livremente se forem considerado seus desejos próprios e os interesses que acompanham cada faixa etária.

No interior das escolas, a cultura do esforço, associada à satisfação do dever cumprido e a sistematicidade das tarefas, mas também a imposição dos saberes aos alunos, tem sido substituída por uma cultura da diversão, onde as aprendizagens devem ser amenas e indolores, e onde a tarefa do professor é [...] adaptar-se ao que os alunos trazem. (NARODOWSKI, 2006, p. 15).

Palavras como alegria, prazer, interesse e motivação passaram a acompanhar, cotidianamente, as práticas pedagógicas dos professores e estabelecem estreita relação com o deslocamento apontado por Narodowski. Esses enunciados que tomam o interesse, o desejo e a vontade dos alunos como ponto de partida para organização da proposta educativa, estão no âmago do discurso pedagógico contemporâneo e são assumidos pela maioria dos professores como verdades que não podem ser questionadas ou problematizadas. Outro efeito desse deslocamento – que parece estar anunciado em toda a configuração desse novo discurso pedagógico – refere-se ao um esmaecimento, ou a uma perda progressiva da importância atribuída à construção dos conhecimentos escolares. Varela (2002, p. 104), quando apresenta três modelos pedagógicos: o das pedagogias disciplinares, o das corretivas e o das psicológicas, atenta também para esse fato.

É como se as instituições escolares que funcionam com pedagogias psicológicas se afastassem nas primeiras etapas de formação da função explícita da transmissão de saberes, como se a paixão pelo conhecimento e a compreensão dos mundos da natureza e da cultura se vissem relegados ou quase excluídos em detrimento de um processo de formação de personalidades, apenas encoberto mediante referências ao lúdico-tecnológico, a processos de simulação de problemas, a jogos na “realidade virtual” que fazem de muitas dessas escolas verdadeiros parques de alucinado entretenimento.

O que desejo enfatizar não é uma posição contrária às atividades lúdicas proporcionadas pela escola que fazem os sujeitos sorrirem, brincarem e se divertirem. Nem mesmo tenho aqui a pretensão de apontar como inadequadas as noções que assumiram a centralidade dos processos educativos desde o século XIX. Minha intenção é apenas problematizar alguns desses discursos que são tomados como verdades de nosso tempo e entendê-los como resultados de um processo histórico que encontra, principalmente nos princípios da Escola Nova, pilares para o desenvolvimento de suas ações. É preciso que se entenda que as mudanças ocorridas nos últimos tempos – aqui, especificamente, destacam-se os deslocamentos operados nos discursos pedagógicos – estão em estreita relação com a nova configuração do mundo atual, com as novas formas contemporâneas de ser aluno, de ser professor, trabalhador, consumidor, enfim, estão relacionadas com a racionalidade que opera na regulação de nossas vidas. Atualmente, tem-se uma sociedade na qual é preciso conhecer o mais íntimo interesse das pessoas para, por meio de diferentes estratégias – aqui se podem citar aquelas desenvolvidas pelo marketing – capturar todos na lógica do consumo. Essa forma de conceber e estruturar a vida das pessoas passa a ser incorporada pela escola, onde o importante é satisfazer as supostas necessidades, interesses e os desejos dos alunos. Essa lógica da instantaneidade e da satisfação imediata também parece ser assumida pela escola como um mecanismo produtivo de governo na captura dos sujeitos.

Torna-se interessante atentar para o fato de que muitas dessas propostas pedagógicas são entendidas como supostamente mais livres, democráticas e isentas das relações de poder e dominação. Acredita-se que, ao se organizarem em torno dos interesses e desejos dos alunos, propondo atividades prazerosas e lúdicas a partir da lógica do entretenimento, elas estejam livres de coerções e direcionem os alunos ao caminho da emancipação. Porém, as dinâmicas forjadas pelas novas técnicas pedagógicas; as brincadeiras, os jogos, ou as atividades organizadas a partir dos desejos e interesses das crianças, “[...] tornam os alunos tanto mais dependentes e manipuláveis quanto mais liberados se acreditarem.” (VARELA, 2002, p. 102). Segundo a autora

A educação institucional volta-se cada vez mais à busca de si mesmo, a viver livremente sem coações, sem esforço, no presente. Trata-se de formar seres comunicativos, criativos, expressivos, empáticos que interajam e comuniquem bem. Essas personalidades flexíveis, sensíveis, polivalentes e “automonitorizadas” – capazes de autocorrigir-se e auto-avaliar-se – estão em estreita interdependência com um neoliberalismo consumista que tão bem se harmoniza com identidades moldáveis e diversificadas em um mercado de trabalho cambiante e flexível que precisa de trabalhadores preparados para funcionar.

Portanto, no lugar de entender essas novas pedagogias recorrentes na atualidade como propostas mais livres e democráticas, é necessário compreender que elas se desenvolvem no interior de uma racionalidade política denominada neoliberalismo. Nas páginas anteriores, realizei uma articulação com essas práticas pedagógicas desenvolvidas na atualidade e a racionalidade liberal. Também é possível encontrar, em tais práticas, fortes marcas do neoliberalismo. Veiga-Neto e Saraiva (2009), desenvolvem discussões interessantes no sentido de pensar as transformações ocorridas na racionalidade governamental – do liberalismo para o neoliberalismo – em articulação com as mudanças produzidas no campo da educação. Suas discussões aproximam-se das desenvolvidas aqui, quando se referem a algumas modificações ocorridas na escola no que concerne aos desejos e interesses das crianças. Eles afirmam que a escola disciplinar

[...] não foi pensada para ser uma escola de prazer, uma escola para atender os desejos imediatos da criança. [...] A satisfação prevista pela escola disciplinar era adiada para o final do ano, para o final do ciclo, para a vida adulta, para o futuro. A sala de aula era lugar de trabalho. O único prazer admissível era o prazer de aprender aquilo que estava sendo ensinado. (VEIGA-NETO e SARAIVA, 2009, p. 198).

Esses discursos apresentados pelos autores, mostram-se muito diferentes daqueles que circulam hoje nas escolas contemporâneas. Embora se saiba que as práticas disciplinares continuam atuando dentro das instituições escolares, os deslocamentos existentes na forma de conceber o ensino e de organizar as tarefas escolares são notáveis. Atualmente, o prazer, o interesse e a satisfação dos desejos dos alunos tornam-se imperativos na construção das propostas pedagógicas que almejem a qualificação de progressistas. Os desejos e interesses dos alunos devem ser não só considerados, mas saciados imediatamente, diferenciando-se, dessa forma, das pedagogias tradicionais mediante as quais os alunos deveriam aguardar o final

do ano letivo para receber uma recompensa pelos seus esforços. Essas características são manifestações de uma temporalidade contemporânea, em que o futuro, para usar uma expressão de Paul Klee, é descontado no presente. É uma espécie de antecipação da vida, que Veiga-Neto (2005) denomina de presentificação.

Na escola contemporânea, diferentes metodologias de ensino são desenvolvidas para tornar o ambiente de aprendizagem mais alegre, prazeroso e interessante aos alunos. Um exemplo de tais metodologias é a conhecida pedagogia de projetos. Segundo Veiga-Neto e Saraiva (2009, p.198),

[...] os projetos de aprendizagem visam transformar o longo prazo de recebimento da recompensa em curto prazo, produzindo uma satisfação imediata. O tempo contínuo da escola disciplinar torna-se assim pontilhista, marcado pela sucessão de projetos.

Por meio das análises desenvolvidas até aqui, observa-se alguns deslocamentos importantes ocorridos no pensamento pedagógico no decorrer do tempo. Embora a escola ainda seja, em muitos de seus aspectos, uma instituição disciplinar, também ela sofre algumas modificações nas suas práticas educativas, a partir das novas racionalidades que se instauram em épocas distintas. Um dos deslocamentos importantes que se pode marcar, a partir do *corpus* empírico desta pesquisa, refere-se à centralidade do aluno no processo educativo. Não mais o professor, nem o ensino, mas, o aluno e a aprendizagem constituem a centralidade do discurso pedagógico contemporâneo, como veremos em seguida. Até aqui destacam-se então duas noções – a necessidade e o interesse – que se referem à centralidade do aluno no processo educativo. Além dessas noções, uma terceira também pode ser observada nos textos analisados: a noção de aprendizagem que também passa a compor agenda dessa forma contemporânea do discurso pedagógico.

O terceiro aspecto abordado ainda nesta seção remete às descrições minuciosas que os professores realizam, seja pelas fichas de encaminhamentos, seja pelas entrevistas, sobre as aprendizagens efetivadas ou não pelos alunos. Tais descrições apresentam as aprendizagens dos alunos a partir de dois âmbitos diferenciados os quais chamei: aprendizagens cognitivas e aprendizagens sociais.

Início abordando o primeiro âmbito citado: as aprendizagens cognitivas. Nesse aspecto, as descrições das aprendizagens dos alunos evocam à construção dos conhecimentos escolares, ou seja, aquilo que os alunos conseguem fazer em sala de aula, ao que eles aprenderam, ao que não aprenderam, ou, ainda, em quais aspectos demonstram dificuldades. Esses discursos marcam, além de uma ênfase no aluno, uma centralidade nos processos de aprendizagem, descrevendo o desenvolvimento, o crescimento ou as dificuldades do discente. Eis alguns excertos dos documentos:

A M. é uma aluna de inclusão, multirrepetente que apresenta dificuldades na fala, no entendimento de pequenas ordens, estando em processo de alfabetização (copia tudo, mas não lê nem escreve espontaneamente) Muita dificuldade de compreensão. M. tem seriíssimas dificuldades de aprendizagem, as suas construções textuais repetem as palavras aleatoriamente e sem nexos. (3B, 2008).

O aluno apresenta dificuldades na aprendizagem, tanto nas áreas da linguagem, quanto nas exatas como matemática. (2D, 2007).

Dificuldade na aprendizagem, quantificação. Apenas agora, novembro, está escrevendo o nome. Muita dificuldade em entender o que foi solicitado (3G, 2007).

O aluno E. apresenta durante as aulas dificuldades de aprendizagem em atividades que exijam a produção, a leitura e a compreensão textuais. Apresenta dificuldades significativas de aprendizagem, na leitura, escrita e raciocínio lógico. (5A, 2008).

Tem dificuldade na Língua Portuguesa, omite letras nas palavras e suas ideias são restritas e confusas no texto. Na matemática tem um bom raciocínio lógico-matemático. Tem dificuldade em expressar-se oralmente. (7A, 2007).

Tem muita vontade de aprender, mas apresenta dificuldades na área lógico-matemática, de linguagem e escrita. (10B, 2007).

Pinheiro (2006), em sua pesquisa, apontava para o apagamento do papel do professor quando procedeu à análise de pareceres descritivos. A autora também destaca que se percebe a centralidade no aluno a partir dos discursos encontrados em registros avaliativos.

Na análise dos pareceres descritivos, é possível constatar que o processo de aprendizagem é tido como do/da aluno/a, não sendo permitido vislumbrar, na maioria deles, a intervenção e participação da professora nesse processo. [...] A professora se excluiria das narrativas escolares exceto pelo fato de que é a mesma que produz tais registros. (PINHEIRO, 2006, p. 142).

Talvez todo esse movimento que aparece nas escolas e que se prolifera através dos discursos dos professores possa ser entendido como uma virada, que é

denominada por Noguera-Ramírez (2008) como “virada psicopedagógica”. Em outras palavras, é o momento em que a preocupação maior da pedagogia centra-se na aprendizagem; a ênfase não está mais no ensino ou na instrução como na “virada instrucional”, nem mesmo na formação ou na educação, como na “virada pedagógica”, mas nos processos de aprendizagem, na chamada “virada psicopedagógica”. Em sua pesquisa, o autor caracteriza esses três movimentos para marcar as mudanças ocorridas nas práticas pedagógicas a cada época. O primeiro movimento, a “virada instrucional”, está relacionado à constituição da didática e à sociedade disciplinar e teria acontecido no deslocamento entre a Idade Média e a primeira modernidade. O segundo movimento, a “virada pedagógica”, o autor relaciona com o desbloqueio das artes de governar, ou seja, com o problema da governamentalidade e com a “[...] emergência de práticas e de um discurso chamado ‘com todas as letras’, pela primeira vez, de ‘pedagogia’”. O último movimento, denominado pelo autor como “virada psicopedagógica”, refere-se ao momento atual que se vive e à emergência de uma sociedade da aprendizagem. Essa sociedade “[...] teve suas condições de possibilidade a partir do fim do século XIX, quando as elaborações psicopedagógicas colocaram as noções de interesse e aprendizagem no centro das práticas e discursos pedagógicos, incentivando a passagem da ênfase no ensino e na instrução para a ênfase na aprendizagem”. (NOGUERA-RAMIREZ, 2008, p. 10).

É nesse ponto que se podem relacionar as discussões apresentadas pelo autor com os discursos escolares recorrentes na atualidade. A ênfase na aprendizagem, característica desse terceiro movimento – a virada psicopedagógica – pode ser visualizada pelos enunciados apresentados até aqui, tais como necessidade, interesse, aprendizagem. Toda a centralidade da pedagogia atual se encontra não mais no ensino, ou nas práticas docentes desenvolvidas. Percebe-se um silenciamento ou uma interdição discursiva, quanto a esses aspectos. A ênfase situa-se na aprendizagem e no aluno.

Quando os professores foram questionados sobre o papel atribuído à escola, pode-se observar um paradoxo em suas respostas: um paradoxo entre aprendizagem

e socialização, ou entre aquilo que chamei de aprendizagens cognitivas e aprendizagens sociais. É o que evidenciam os seguintes trechos:

Eu acho que o papel principal seria não só a socialização porque a gente tá muito assim com essa coisa na cabeça, de que a inclusão seria a socialização. Não é só isso. Eu acho que o papel principal seria a aprendizagem da criança, o desenvolvimento da criança total, não só a socialização, que é o que às vezes acaba acontecendo. Eu acho que é a aprendizagem no geral, no todo. (Entrevista, 2A).

*O papel da escola é o de **encaminhar o aluno no setor cognitivo, afetivo, motor, entre outros.*** (Entrevista 2A).

*Bom, eu acho assim que não só da inclusão, mas de qualquer outro aluno, **a nossa tarefa não é só ensinar, transmitir conhecimento, mas tem todo o papel de educar a criança, de sentir como é que ela está, de conhecer o todo da criança,** de ver o que a gente pode fazer, para que haja um crescimento no todo, não só na alfabetização. E do G. ali, o papel que a gente tem também é a socialização dele, **o nosso papel também é de socializar, que ele se integre melhor na nossa escola, que tenha lugar pra ele, que seja reconhecido, mas o principal também é a aprendizagem,** e isso que é o mais difícil, que a gente não tem assim um apoio adequado, não tem assim recursos maiores pra poder... O que eu acho mais difícil no papel do professor é esse: trabalhar com esta criança a aprendizagem porque o resto assim, a socialização, o resto, a socialização, o desenvolvimento da coordenação motora, tudo o que eles precisam a gente consegue fazer.* (Entrevista, 2B).

As professoras citadas acima destacam como papel principal da escola a socialização dos alunos e a construção das aprendizagens. O que é interessante notar, no primeiro excerto analisado, é que a professora concebe a aprendizagem em uma dimensão ampla, referindo-se ao desenvolvimento geral do aluno. Essa concepção é reafirmada pelo segundo excerto, quando a professora destaca que o papel da escola é encaminhar o aluno em diferentes aspectos tais como: cognitivo, afetivo, motor, entre outros. A partir dessas afirmações, acredito ser possível estabelecer algumas aproximações com os achados de Traversini, Balem e Costa (2007), quando apresentam algumas discussões acerca das metodologias de ensino. No desenvolvimento da pesquisa, elas se deparam com falas de professores que afirmam que “tudo gera aprendizagem” ou, ainda, que “sempre o aluno aprende algo”. A partir disso, as autoras destacam que:

[...] há uma “banalização” do termo aprendizagem, ou seja, qualquer atividade proposta pelo professor atinge o objetivo esperado: aprender algo, mesmo que seja, aprender a não “bagunçar” ocupando o tempo da aula com qualquer coisa. Ou então, situar como aprendizagem qualquer ação do aluno em relação a atividade proposta, tendo em vista uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno. (TRAVERSINI, BALEM, COSTA, 2007, p. 8).

Assim como apresentado pelas autoras, também nos textos analisados nesta investigação, os professores concebem aprendizagem em um sentido bastante amplo, referindo-se não apenas às aprendizagens cognitivas, mas também a aprendizagens sociais, que podem ser entendidas como saber comportar-se a partir das regras da escola, respeitar a rotina desse espaço, estabelecer bons hábitos de convivência com colegas e professores, entre outros. Dessa forma, pode-se observar o destaque que também passa a ser atribuído à socialização, quando os professores falam sobre o papel da escola.

*No começo do ano foi muito difícil. A gente quase desanimava[...]Ele queria pegar pedra e atirar na gente. Era bem complicado!...] **Mas agora ele já está melhor**, na segunda-feira ele já sabe direitinho que tem futebol, informática. **Ele já não faz mais aquele tumulto, ele não conseguia entender a rotina**, que hoje não é o dia de Educação Física, agora ele já entende. Hoje ele mesmo já vem e diz: Hoje não tem Educação Física. Não... hoje não, só amanhã.(Entrevista, 2B).*

*Eu acho que **ele cresceu muito também na maturidade, no relacionamento com os colegas**, ele tá entendendo melhor as coisas, o limite, ele está entendendo bem melhor. (Entrevista, 2B).*

*[...] eu acho fundamental o papel da escola em parceria com os atendimentos, ou com uma escola especial também dando suporte, mas **eu acho fundamental no desenvolvimento do aluno a convivência na escola regular**. Por exemplo, a gente estava falando, no 1º ano tinha uma cadeirante e eu vejo que a escola regular pra ela está muito bem, de repente se ela estivesse numa escola especial ela... porque **ela é muito comunicativa, ela é bem social assim, ela tem até muita liderança**. Então pra ela estar dentro e ela se firmar dentro da escola regular. **Eu acho que este papel da escola, de socializar, para a criança é fundamental**. (Entrevista 3A).*

Nos excertos acima, observa-se como a convivência, a socialização e o relacionamento com os colegas, transforma-se em aprendizagens consideradas importantes pelos professores. Ao descrever essas aprendizagens, as professoras apontam como crescimentos e progressos dos alunos: a sua adequação a determinadas regras, à compreensão da rotina escolar, a diminuição da agressividade, entre outras situações relatadas. Foi a partir de descrições como as trazidas aqui, que utilizei a expressão aprendizagens sociais, para me referir a esse outro conjunto de aprendizagens que também são apontadas pelos professores como significativas. Considero tais aprendizagens importantes para o desenvolvimento dos alunos e para a sua convivência não só dentro da escola, como também fora dela. Porém, é preciso ter cuidado quando se atribuí uma grande importância às aprendizagens sociais, visto que não se pode esquecer o compromisso que a escola deve ter com a construção dos conhecimentos escolares. Segundo Lopes,

A inclusão que reduz o processo de integração ao simples estar junto em um mesmo espaço físico ou que reduz o estar junto à socialização, é muito mais perversa que o seu outro a exclusão, é uma inclusão excludente. Não quero dizer com isso que a escola não deva proporcionar espaços de socialização, mas ela não pode ser reduzida ao papel de socializadora esquecendo-se da exigência do conhecimento e de outras funções que lhe cabe. (2005, p. 2).

O exercício de problematização desenvolvido aqui não objetiva colocar-se contra esses discursos que pertencem a essa forma contemporânea do pensamento pedagógico. Não se trata de uma posição contrária às atividades pensadas a partir das necessidades e dos interesses dos alunos, ou ao papel socializador atribuído à instituição escolar, e, nem mesmo à centralidade que o aluno assume em todo esse processo. Porém, o que destaco é que, atualmente, a escola tem desenvolvido suas práticas a partir de determinadas verdades produzidas pelo discurso pedagógico contemporâneo e tem, possivelmente, secundarizado o ensino e a produção dos saberes escolares. Há, como apresentado na próxima seção, uma interdição do ensino e uma “descentralização do professor”, nos discursos que descrevem a ação docente e o papel atribuído ao professor na instituição escolar.

7.3 No lugar de ensinar, orientar... no lugar de intervir, facilitar: a descentralização do professor e o seu novo papel na contemporaneidade.

No decorrer das análises aqui apresentadas, tentei destacar alguns aspectos presentes no discurso escolar dos professores, que constituem essa forma do pensamento pedagógico contemporâneo. Nesta seção, o terceiro ponto que desenvolvo – ainda dentro dos aspectos que constituem a expressão contemporânea do discurso pedagógico – refere-se àquilo que denominei como a “descentralização do professor”, isto é, uma espécie de interdição dos discursos que se referem ao ensino e, ao mesmo tempo, ao papel do professor como alguém que ensina. Em seguida, nota-se que nos discursos escolares analisados, o professor mais do que ensinar, desempenha o seu papel no sentido de encaminhar, conduzir, auxiliar, ajudar o aluno a encontrar os caminhos para o seu desenvolvimento. Tem-se então,

mais uma vez, a “centralização do aluno nos processos educativos” e, junto com isso, a “descentralização do professor”. Seguem algumas respostas dos professores no que concerne ao papel do professor.

O papel do professor é tentar conduzir o aluno pela estrada dele, não adianta eu querer levar pela minha estrada, junto com os outros que ele não vai ir, né? (Entrevista 2A).

*Eu acredito que o papel do professor é este: **conduzir o aluno** né, e tentar de uma maneira ou de outra fazer com que o aluno se desenvolva nas suas limitações e não desistir porque, se o professor desistir, o que vai ser do aluno? (Entrevista 2B).*

*[...] o professor é o profissional que vai auxiliar o aluno a se relacionar com a turma e a turma com ele. Eu acho que o professor tem que realmente puxar a manga e perder algumas definições da questão de que eu vou ter uma turma ali que eu vou sentar e vou jogar coisas no quadro. **Acho que o professor tem que acompanhar, acompanhar o ritmo do aluno**, por exemplo, com a pequena eu sentava e brincava e ia próximo porque eu acho que **o professor é o elo, o elo de ligação do aluno com a turma toda**, com o menino ou com a menina, com qualquer criança. Tem que fazer este papel de ligação (Entrevista 3A).*

O papel do professor é tentar ajudar o aluno a buscar caminhos que ajudam naquelas dificuldades de aprendizagem, de socialização, buscar recursos, apoio. (Entrevista 3A).

Assim, o papel do professor não está mais relacionado a alguém que deveria ensinar os conteúdos escolares – discurso típico das pedagogias tradicionais – mas sim, a alguém que, no lugar disso, deve orientar, conduzir e guiar o aluno no seu desenvolvimento. Tais discursos partem de um entendimento de que o aluno, por si mesmo, desenvolve suas aprendizagens, sem ou com pouca intervenção do professor. Este deve intervir o mínimo possível no processo de aprendizagem, preocupando-se apenas com mediar, ou ajudar o aluno, que, por si mesmo, buscará caminhos para construir suas aprendizagens. Tais discursos reafirmam “[...] uma das crenças difundidas pelo discurso construtivista: que a aprendizagem ocorre a partir da iniciativa e da ação do aluno.” (TRAVERSINI, BALEN, COSTA, 2007, p. 9).

Palamidessi (1996) já apontava tais deslocamentos no discurso escolar contemporâneo quando estudava a constituição do professor construtivista. Para ele, “[...] o professor construtivista é mais um orientador do que um ensinante.” (1996, p. 203). Outra pesquisa que vem corroborar essa afirmação, refere-se ao estudo realizado por Sommer (2005b), quando analisa os discursos dos professores em relação ao papel da escola e ao papel do professor. Ele destaca que “Nas práticas discursivas que enunciam o papel do professor, mais uma vez a palavra ensino está

interditada.” (SOMMER, 2005b, p. 7). Desta forma, é possível estabelecer uma relação bastante produtiva entre esses estudos e as análises aqui realizadas. Se, anteriormente, se percebia uma ênfase nos processos de ensino, nos métodos e nas técnicas utilizadas pelos professores, preocupação das teorias tradicionais de currículo, hoje se observa um deslocamento: do ensino para a aprendizagem, do professor para o aluno.

Porém, também aqui, é perceptível que tais discursos recorrentes na contemporaneidade – que marcam a “descentralização do professor” no processo educativo – não se apresentam como novidades pedagógicas de nossos tempos. Embora sejam tomados como modernos, atuais ou inovadores, já podiam ser observados na obra da médica italiana Maria Montessori, uma das representantes da Escola Nova. Essa autora prega uma educação que toma o aluno como protagonista do processo educativo, dispensando as intervenções do professor e a sua tarefa de ensinar. Para ela, a criança tem uma força inata, como se fosse um professor dentro de si e, ela mesma, é capaz de se autoinstruir. Seguindo tais princípios, a autora destaca:

Encontrar-nos-emos então ante a criança já não considerada um ser sem força, quase como um recipiente vazio a encher da nossa sabedoria, mas a sua dignidade avultará aos nossos olhos à medida que a vejamos [...], como o ser que, guiado por um mestre íntimo, trabalha infatigavelmente com alegria e felicidade, seguindo um programa preciso, na construção daquela maravilha da natureza que é o Homem. Nós, professores, podemos apenas ajudar na obra já executada como servos ajudam o patrão. (MONTESSORI, 1971, p. 12).

Na esteira de Rousseau, Montessori também compreende a criança como um ser natural que obedece a suas próprias etapas de desenvolvimento. Ela destaca que “[...] a criança parece seguir fielmente um severo programa imposto pela natureza.” (MONTESSORI, 1971, p. 9). Partido dessa concepção é que a estudiosa criou seu método próprio, produzindo objetos manipuláveis e adaptando todo o ambiente escolar às etapas do desenvolvimento das crianças. A criança aprenderia na relação e na interação com esses objetos e com o ambiente, não mais a partir da intervenção do professor. No que se refere ao papel do professor, ela diz o seguinte:

A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional, deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimentos às crianças,

nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. [...] Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado seus exercícios. Numa palavra, queremos dizer que o material não constituiu um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora. Não; o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. (MONTESSORI, 1965, p.143).

Sendo assim, é possível perceber que o papel atribuído ao mestre por Montessori apresenta grandes semelhanças com os discursos atuais que circulam no campo da educação sobre o papel do professor. Tais discursos, assim como o pensamento da médica italiana, destacam o professor como alguém que orienta, mais do que ensina; conduz, mais do que intervém; respeita o ritmo do aluno, mais do que desenvolve os objetivos do currículo escolar. Tem-se então, por meios dos discursos encontrados, aquilo que denominei “descentralização do professor.”

No decorrer das análises apresentadas até aqui, destaquei três aspectos referentes a essa forma contemporânea assumida pelo discurso pedagógico, a saber: a “pulverização das intervenções educativas”, a “centralização do aluno” e a “descentralização do professor”. Mediante a análise desses discursos escolares, pretendi problematizar algumas verdades produzidas acerca do ensino, da aprendizagem, das diferentes metodologias, do papel do professor, do aluno, enfim, tentei lançar um olhar de suspeita sobre essa variedade de concepções e entendimentos que envolvem e, ao mesmo tempo, constituem os processos de ensinar e aprender. Mais uma vez, insisto que meu objetivo, ao longo dessa última unidade analítica, não foi, de forma alguma, realizar uma análise valorativa de tais discursos, posicionando-me contra ou a favor de uma educação voltada às necessidades, interesses e ao desenvolvimento dos alunos. Não se trata aqui de apontar quais metodologias seriam melhores ou mais eficazes para a qualificação das práticas pedagógicas. O que pretendi foi apenas desnaturalizar o *status* de verdade que muitos desses discursos assumem no campo da educação, suspeitar das promessas salvacionistas por meio de metodologias mais humanas, livres e democráticas, e desconfiar da tão proclamada e desejada redenção da educação. Creio que a contribuição deste trabalho segue justamente esse caminho. Ele serve não

como uma receita que prescreve o que se deve fazer ou como se deve agir em nas salas de aula na segunda-feira, mas, no lugar disso, ele oferece ferramentas para pensar sobre o próprio pensamento, sobre o aquilo que se acredita, se diz e se faz em educação. E, principalmente, ele se torna útil para aquelas pessoas que se interessam em compreender a forma como as práticas pedagógicas são produzidas e reguladas no interior de uma ordem discursiva que delimita o verdadeiro e o falso, o bom e o ruim, o adequado e o inadequado.

Como visto anteriormente, há determinados discursos que circulam no campo da educação e que são considerados válidos, verdadeiros e legitimados. O que tentei produzir foi uma rápida contextualização histórica, lembrando que tais discursos não são naturais, espontâneos e nem mesmo nasceram na contemporaneidade. Eles foram constituídos a partir de diferentes movimentos pedagógicos, que, a cada época, produziram novas verdades sobre o aluno, o professor e o papel da instituição escolar. Além disso, procurei mostrar a possível conectividade existente entre a pesquisa que por ora apresento e uma série de outros estudos e investigações que se mostram bastantes interessantes e profícuos ao problematizar também essas questões.

Encerro este capítulo, alertando os leitores desse texto que desnaturalizar, suspeitar e questionar são exercícios bastante complexos no desenvolvimento do trabalho intelectual e jamais podem ser simplificados a um reducionismo binarista entre bem ou mal, certo e errado, contra ou a favor. Este trabalho, apesar de problematizar boa parte do pensamento pedagógico contemporâneo, não advoga o “[...] retorno saudosista dos discursos pedagógicos classificados como tradicionais” (TRAVERSINI, BALEM, e COSTA, 2007, p. 12) por meio de um movimento conservador que pretende resgatar essas antigas práticas pedagógicas. Ao mesmo tempo, ele também não glorifica as propostas pedagógicas caracterizadas como progressistas, críticas, ou radicalmente inovadoras. Nem uma coisa, nem outra. Não se trata de dicotomizar o campo da educação. Para além dessas simplificações, a intenção deste trabalho é aprofundar algumas discussões acerca do papel do professor, da escola e da produção de saberes no interior do discurso pedagógico contemporâneo.

Espero que este texto possibilite aos seus leitores um exercício de criação e recriação. Que as palavras, as conversas e as discussões apresentadas aqui possibilitem um repensar constante sobre as práticas pedagógicas, quebrando, não só os binarismos, tão comuns no campo da educação, mas, principalmente, a atribuição de um caráter salvacionista às novas pedagogias que surgem no bojo de um prometeísmo ilusório que prega o fim dos problemas educacionais. Mais do que se agarrar a uma única metodologia, mais do acreditar na tábua de salvação ou na grande revolução educacional e escolar, penso que a possibilidade de produzir alguns deslocamentos no campo da educação encontra-se no desenvolvimento das “pequenas revoltas diárias” que cada um de nós é capaz de produzir em suas salas de aula, todas as segundas-feiras.

CAPÍTULO VIII

ENTRE A NECESSIDADE DE TERMINAR E A VONTADE DE CONTINUAR: UMA TENSÃO QUE ACOMPANHA O PESQUISADOR

O que constitui o interesse principal da vida e do trabalho é que eles lhe permitem **tornar-se diferente do que você era no início**. Se ao começar a escrever um livro, você soubesse o que irá dizer no final, acredita que iria ter coragem para escrevê-lo? O que vale para escrita e para a relação amorosa vale também para a vida. **Só vale a pena na medida em que se ignora como terminará**. (FOUCAULT, 2004c, p. 294. Grifos meus).

Ao produzir as últimas páginas que marcam, ou deveriam marcar, a finitude deste trabalho acadêmico, inspiro-me, mais uma vez, nas palavras de Michel Foucault, filósofo que me acompanhou durante boa parte dessa experiência de escrita, de leitura, de pesquisa, de estudo, enfim, desta experiência de formação. Com ele, produzi as primeiras linhas deste trabalho, destacando os caminhos árduos e sinuosos enfrentados pelo pesquisador na tarefa de iniciar a escrita de um texto acadêmico e de inseri-lo nas regras que compõem esse ritual científico. É também na companhia dele que escolho finalizar esta trajetória, tentando marcar o caráter de transitoriedade que esteve presente a cada novo passo, a cada nova etapa, a cada escolha necessária para a construção de um caminho investigativo que eu não sabia, de antemão, aonde me levaria e o que produziria, aos outros e a mim mesma. Esse caráter incerto, nebuloso e mutável de tal investigação, as infinitas possibilidades que se apresentavam diante de mim, a ausência de linhas categóricas e a constante (in)definição dos traços, dos contornos desta pesquisa foram os aspectos mais difíceis, mas também os mais produtivos. Foucault tinha razão! Qualquer que seja o caminho a ser trilhado, “só vale a pena na medida em que se ignora como terminará.” (FOUCAULT, 2004c, p. 294).

Quando iniciei o desenvolvimento desta investigação, não poderia descrever os rumos que seriam percorridos, não poderia apontar as trilhas, os percursos, as opções que seriam escolhidas e, muito menos, destacar os achados que seriam encontrados. Apenas poderia compartilhar com o leitor as minhas indagações e

inquietações acerca de um tema – a inclusão escolar – que, já há algum tempo me acompanhava. Além disso, naquele momento, também era possível apresentar ao leitor uma determinada forma de compreender e problematizar os processos de in/exclusão. Esses entendimentos, ao longo dessa experiência de formação, sofreram deslocamentos e modificações. Os pensamentos que hoje me acompanham, as questões que atualmente levanto acerca do campo da educação, ou da inclusão escolar, não são mais as mesmas. Da mesma forma, eu não sou mais a mesma, sinto-me modificada, transformada. A meu ver, o processo de formação é, também e, ao mesmo tempo, um processo de (trans)formação de si que nos coloca em relação direta com aquilo que nos faz ser o que somos.

Nesse momento, encontro-me diante de um caminho já percorrido, e, por isso, tenho a possibilidade de rememorar, de relembra e de retomar, o que anunciei, o que pretendi e o que, de fato, consegui realizar. Inicio esta espécie de prestação de contas, retomando os objetivos que tracei ao iniciar esta trajetória. Foram eles: 1) perceber como os alunos anormais são descritos e posicionados por meio dos discursos materializados nas fichas de encaminhamentos; (2) identificar que saberes de diferentes campos epistemológicos encontram-se presentes nesses documentos e como eles colocam em funcionamento a inclusão escolar. Esses dois primeiros objetivos foram desenvolvidos por meio de duas etapas metodológicas: a análise das fichas de encaminhamento e dos questionários aplicados com os especialistas que atendiam os alunos. A partir disso, tentei identificar, entre os discursos analisados, a presença de diferentes saberes epistemológicos. Destaquei, inicialmente, os saberes morais, os psicológicos e os médicos, e detive-me em perceber como eles operam sobre os sujeitos anormais incluídos na escola.

Na primeira unidade analítica intitulada a *moralização dos infantis*, foi possível notar como os alunos anormais são descritos e posicionados pelos relatos produzidos pelos professores. Com base nessas descrições, construí três grupos de sujeitos que se constituem em preocupações para a escola e para os professores. São eles: os “potencialmente criminosos”, os “instauradores do caos” e os “sujeitos (in)cômodos”. Esses sujeitos tornam-se alvos das intervenções e estratégias desenvolvidas pela escola e, principalmente, pelos e profissionais especializados,

com o intuito de conduzir as condutas desses alunos a partir de uma determinada ordem moral. Na segunda unidade analítica, que denominei o *fortalecimento dos discursos psi*, foi possível observar as diferentes técnicas psicoeducativas ou pedagógicas terapêuticas que são desenvolvidas nos atendimentos especializados, a fim de produzir um “desvendamento da subjetividade infantil” e uma “autotransformação de si”. Nesses atendimentos, os especialistas *psi*, pretendem acessar o interior do sujeito infantil, descobrindo seus conflitos, traumas ou medos e fazendo com que cada um seja capaz de modificar a si mesmo. Tem-se, portanto, diferentes técnicas de expressão, dramatização, arte, dança, que possibilitam o exercício de um governo de si mesmo. Já os saberes médicos operam a partir de uma “vontade de nomear” e de uma “vontade de normalizar”, operações que se destacam na terceira unidade analítica, a *medicalização da anormalidade*. Partindo do discurso científico, o saber médico classifica os sujeitos por meio de laudos e diagnósticos, ao mesmo tempo em que coloca em funcionamento técnicas de normalização que operam pelo uso de medicamentos e dos atendimentos sistemáticos oferecidos aos alunos.

Por meio das análises apresentadas nestas três unidades analíticas, pude observar a articulação existente entre as técnicas de dominação – que operam de uns sobre os outros – e as técnicas de si – desenvolvidas sobre o próprio sujeito. Relacionando esses âmbitos do exercício do poder, foi possível compreender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade que age sobre o corpo e sobre alma dos sujeitos para atingir seu principal objetivo, a saber: o governo da população.

Além disso, também foram objetivos dessa investigação: (3) problematizar o espaço que o saber pedagógico vem ocupando no discurso da inclusão escolar; (4) analisar como o professor narra o sujeito anormal e quais possibilidades pedagógicas encontra/ inventa para trabalhar com ele no ambiente escolar e (5) investigar quais as práticas pedagógicas implementadas pela escola para atender a esses alunos. Para atender a tais objetivos, debruicei-me sobre um conjunto de práticas discursivas escolares, tanto aquelas materializadas nas fichas de encaminhamento, quanto nas entrevistas realizadas com os professores, procedimento esse que caracterizou a

terceira etapa investigativa. Mediante a análise de tais discursos, tornou-se possível perceber como o saber pedagógico se constitui em um espaço entremeado por outros saberes e sustentado, principalmente, pelas ciências *psi*. Há, nesse campo, um tensionamento constante, uma espécie de luta, entre saberes distintos, que se sustentam, se apóiam, se sobrepõem, se contrapõem. A análise desenvolvida nesta última unidade analítica – *a expressão contemporânea do discurso pedagógico* – mostrou-me o quanto o saber pedagógico não está restrito e fechado dentro de um campo epistemológico específico. Ele foi constituído por meio dos diálogos e dos entrecruzamentos produzidos com saberes da medicina e, principalmente, da psicologia. Partindo de tais entendimentos, pode-se perceber algumas formas de expressão assumidas por esse discurso pedagógico contemporâneo. Tomando os discursos analisados, destaquei três delas: “a pulverização das intervenções educativas”, “a centralização do aluno” e “a descentralização do professor”. A primeira delas refere-se a uma vasta proliferação da existência de uma série de intervenções, atendimentos e estratégias criadas pela escola e pelos especialistas *psi* para o atendimento dos alunos anormais. Neste ponto, crio a categoria do “aluno em trânsito”, ou seja, aquele aluno que transita constantemente entre uma variedade de atendimentos, de instituições e de profissionais, numa busca incessante por sua correção e normalização. Pode-se notar que existem algumas interdições discursivas no que se refere ao ensino e às intervenções desenvolvidas pelo professor para fazer com que seus alunos avancem nos conhecimentos escolares.

A segunda forma assumida pelo discurso pedagógico contemporâneo, refere-se à “centralidade do aluno no processo educativo”. Quando me dediquei a analisar as práticas pedagógicas inventadas pela escola para atender esses alunos, percebi que elas enfatizam as necessidades, os interesses e as aprendizagens dos alunos, como alavancas para a organização do trabalho educativo. Todas as técnicas e estratégias desenvolvidas – tais como o jogo, as artes, o desenho – são pensadas partir do aluno, das suas aprendizagens, interesses e desejos. Além disso, quando se fala em aprendizagem, os professores não abordam somente aquelas construções cognitivas que se relacionam aos conhecimentos escolares, mas descrevem, também, como progressos dos alunos, aquilo que denominei aprendizagens sociais, ou seja, o

aprender a se relacionar, a se comportar, a conviver com os demais, entre outras. Às vezes, essa última adquire maior destaque que a primeira.

A terceira operação destacada diz respeito à “descentralização do professor”, na qual, se observa uma interdição dos discursos que se referem ao ensino e uma exaltação dos discursos que pregam a naturalidade dos processos de aprendizagem. É preciso respeitar o ritmo de cada aluno e deixar que cada um busque seus próprios caminhos para construir, por si mesmo, suas aprendizagens. Nesse contexto, o papel do professor é destacado como alguém que deve orientar, conduzir, guiar, encaminhar e mediar os processos de aprendizagens, muito mais do que alguém que deve intervir para ensinar. Há, portanto, na forma contemporânea assumida pelo discurso pedagógico, uma centralidade no aluno e na aprendizagem, e uma descentralização do ensino e do papel do professor. Nesse ponto, foi interessante analisar as conexões existentes entre uma variedade de discursos atuais que circulam no campo da educação, como, por exemplo, aqueles que se centram nas necessidades, interesses e aprendizagens dos alunos, com obras de pensadores, principalmente do Movimento da Escola Nova, entre eles Montessori, Decroly e Claparède. A partir dessas formas de atuar do saber pedagógico, pode-se também estabelecer relações com formas específicas de governar a população, desenvolvidas em diferentes momentos históricos, tais como o liberalismo e o neoliberalismo.

Reiterei, ao longo da escrita, que entendo a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade que age sobre cada indivíduo particular, para atingir o plano coletivo, do governo da população, esta, uma relação entre os âmbitos micro e macropolíticos. Sei que as análises aqui desenvolvidas partiram, mais especificamente, da análise micropolítica, tomando as ações realizadas sobre os sujeitos como foco da investigação. Porém, acredito que foi possível compreender a relação intrínseca que existe entre esses dois âmbitos de intervenção do poder. Ao agir sobre o indivíduo, sobre o corpo e a alma de cada sujeito em particular, se está, ao mesmo tempo, intervindo sobre os fenômenos coletivos. Ao moldar suas condutas de acordo com determinados princípios, ao regular suas formas de agir e ao normalizar suas formas de ser, se está produzindo efeitos no nível macro, pois, se evita e se previne que esses sujeitos se constituam em ameaças para o restante da

população. A partir dessas relações, foi possível compreender a inclusão escolar como uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal. Chamei governamentalidade (neo)liberal por entender que as estratégias de governo desenvolvidas e visualizadas nesta investigação articulam princípios do liberalismo e do neoliberalismo, não sendo puramente nem uma coisa, nem outra. Sendo assim, foi essa operação que procurei mostrar ao longo deste trabalho: compreender a inclusão como uma estratégia da governamentalidade (neo)liberal que toma os indivíduos como instrumentos produtivos para a preservação da ordem social e para a manutenção da seguridade da população.

Pretendi, no decorrer deste último capítulo, fazer uma breve retomada de algumas questões que assumiram a centralidade desta investigação. Minha intenção foi retomar alguns aspectos relevantes e compartilhar com os leitores deste texto, alguns dos achados e dos pensamentos que o conduziram. Isso, não significa marcar o término deste estudo com um ar conclusivo que pretende encontrar respostas para os anseios que recorrentemente acometem o campo da educação. No lugar de fechar ou concluir o texto, como seria esperado pelas pretensões modernas ou cientificamente reconhecidas, quero mantê-lo aberto, permitindo que ele produza novas possibilidades de olhar, de pesquisar e de entender o campo da educação. Skliar (2003, p. 35) já destacava que

[...] existe sempre um risco e uma certa hipocrisia que caminham juntas sobre uma corda frouxa, quando no último capítulo de um livro ou na última parte de um artigo devemos [...] concluir, fechar o texto com as derivações lógicas, naturais e imperdoáveis que nos reportem a um mundo educativo possível, traduzível, materializável.

Quero propor outra coisa, deslocar o ar conclusivo que reside nas últimas linhas de uma produção escrita, para a sua possibilidade de abertura. Isso porque fechar ou concluir este texto com derivações lógicas e naturais, seria contraditório a tudo aquilo que o permeou até então. Dessa forma, pretendo mantê-lo aberto, disponível a outras explorações, outras produções, outras investigações. Que seus leitores possam construir, continuar, aprofundar e criar, a partir do encontro com este texto, novos problemas, novos entendimentos, novos deslocamentos. Esse é o

valor que se encontra na atividade da escrita. Não há como saber para onde ela levará.

É sabido que há a necessidade de terminar, de colocar-se um ponto final, de concluir definitivamente um texto. Porém, preciso confessar que essa necessidade de finalizar muito me amedronta, me assusta. Fico angustiada com a forma fixa, permanente e imutável que este texto assumirá, exposto nas prateleiras da biblioteca, à disposição de todos, sempre do mesmo jeito, contendo as mesmas palavras, as mesmas afirmações, as mesmas perguntas. Retomo por incontáveis vezes suas frases, modifico expressões, revejo títulos, releio parágrafos, volto ao início do texto, confiro, avanço, retorno. Encontro-me capturada por uma vontade, talvez um tanto moderna, de detalhar, de completar, de aprofundar, de melhorar, de qualificar. Um movimento inacabável, eu sei, pois jamais encontrarei as melhores palavras, as expressões mais claras e adequadas para descrever ideias e conceitos da forma como gostaria. Enfim, é preciso finalizar! Como nos diz Larrosa (1996, p. 133) “[...] todo texto é um prólogo (ou um esboço) no momento em que se escreve, e uma máscara mortuária, alguns anos depois, quando não é outra coisa a não ser a figura já sem vida dessa tensão que o animava.” Sendo assim, passo a questionar-me: Até que momento este texto será útil? Até quando produzirá contribuições aos seus leitores? Quais expectativas eles terão produzido ao começar essa leitura e quais delas terão sido atendidas, frustradas ou superadas? O que este texto fica devendo ao seu leitor? Quais os pontos que poderia ter discutido e não discutiu, o que poderia ter aprofundado e não aprofundou, enfim, quais são suas lacunas, suas brechas, suas falhas? Eis algumas perguntas irrespondíveis! Não há como saber, até porque cada leitor é único e carrega consigo suas particularidades e experiências próprias. Porém, é justamente nesta relação do leitor desconhecido com um texto, também desconhecido, que se encontra a possibilidade de mantê-lo aberto, mutável, em constante movimento. Ele sempre será estável e fixo em sua materialidade, porém, sua possibilidade de continuar se modificando reside na relação que o leitor estabelecerá com estas linhas. Pensando sobre isso, faço referência a um aforismo nietzscheano: “Nossas primeiras perguntas, quanto ao valor de um livro, uma pessoa, uma composição musical, são: ‘É capaz de andar? Mais ainda, é capaz de dançar?...’” (NIETZSCHE, 2001, p. 267).

Espero que este texto seja capaz de fazer seus leitores andar, dançar e bailar por espaços inexplorados. Gostaria que ele fosse capaz de produzir deslocamentos na forma de pensar a educação, criando, entre encontros e desencontros, passos de dança inusitados, impensados, inesperados. Que ele possa desacomodar ideias, sacudir certezas e, principalmente, fazer ruir algumas verdades. Desejo, enfim, que este texto seja um convite para dançar permanentemente, para movimentar pensamentos e abalar algumas convicções consolidadas nesse terreno desafiador, chamado educação.

VII. REFERÊNCIAS

ARNOLD, Delci. Dificuldades de aprendizagem em tempos de escola para todos. In: LOPES, Maura Corcini. DAL'IGNA. Maria Cláudia. **In/exclusão:** nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. P. 89-114.

BAUMAN, Zygmunt. **Vidas Desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 2001.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Isabel. Uma Introdução à História de Victor do Aveyron e suas Repercussões. In: _____. **A Educação de um Selvagem:** as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000. P. 11-23

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Uma Infância Inquieta?** Portugal: Agosto/Setembro, 2008. Nº 181. Disponível em: <<http://www.apagina.pt/?aba=7&user=Maria%20Isabel%20Edelweiss%20Bujes&mid=2>> Acesso em: 02 jan. 2010.

_____. Outras Infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel Edelweiss (Orgs.). **Educação e Cultura Contemporânea:** articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas: Editora da ULBRA, 2006. P. 217-232.

_____. **Infância e Maquinarias.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. Sobre Outdoors Ambulantes, ou de como nos transformamos no que somos. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CALIMAN. Luciana Vieira. **A Biologia Moral da Atenção:** a constituição do sujeito (des)atento. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2006.

_____. **Dominando Corpos, Conduzindo Ações:** genealogias do biopoder em Foucault. Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva) – Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2002.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário de Foucault:** um percurso por seus temas, conceitos e autores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

CERTEAU, Michel de. O riso de Michel Foucault. In: Paris, **Lê Débat**, n. 14, set/nov de 1986.

CLAPARÈDE, Edouard. **A Educação Funcional**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1940.

COMENIUS. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. P. 105-131.

COSTA. Themis Cardozo. O constrangimento da inquietude infantil. In: **Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em CD-ROM.

COUTINHO, Karyne Dias. **A Emergência da Psicopedagogia no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

DEAN, Mitchell. **Governmentality: power and rule in modern society**. London: Sage, 1999.

DÍAZ. Mário. Foucault, docentes e discursos pedagógicos. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu**. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 14-29.

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

EWALD. François. **Foucault, a Norma e o Direito**. 2. ed. Lisboa: Vega, 2000.

FABRIS, Eli. **A Realidade do Aluno como Imperativo Pedagógico: práticas pedagógicas de in/exclusão**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. (ENDIPE – Artigo em avaliação).

FERNANDES, Tânia. **Vacina Antivariólica: seu primeiro século no Brasil (da vacina jenneneriana à animal)**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, VI(1): 29-51, mar.-jun. 1999.

FERREIRA. Carla Mercês de Rocha Jatobá. **Estudo sobre Anormalidade Escolar em Alfred Binet**. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos:177>> Acesso em: 02 de março de 2009.

FISCHER. Rosa Maria Bueno. Verdades em Suspensão: Foucault e os perigos e enfrentar. In: COSTA. Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 49-71

FOUCAULT, Michel. **Segurança, Território e População**: Curso no Collège de France: 1977 – 1978. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica**: curso no Collège de France: 1978- 1979. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **1ª Aula, 9 de Janeiro de 1980**. Verve. Revista Semestral do Un-Sol – Núcleo de Sociabilidade Libertária. Programa de Estudos Pós-Graduação em Ciências Sociais, São Paulo, PUC-SP, nº. 12, 2007a. P. 270-297.

_____. **História da Sexualidade I**: a vontade de saber. Rio de Janeiro, Edições Graal, 2007b.

_____. **Hermenêutica do Sujeito**: curso no Collège de France (1982-1982) São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004a.

_____. **A Ordem do Discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 11 Ed. Campinas: Loyola, 2004b.

_____. **Ditos & Escritos**, vol. V. Ética, sexualidade e política. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004c.

_____. **A Arqueologia do Saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.

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

_____. **Em Defesa da Sociedade**: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

_____. **A verdade e as Formas Jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU, 1996.

_____. O sujeito e o Poder. In: DREYFUS, Humbert; RABINOW, Paul. **Michel Foucault, uma Trajetória Filosófica**: para além do estruturalismo e da hermenêutica. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. P. 231-249.

_____. **Tecnologías del Yo e Otros Textos Afines**. Barcelona: Paidós, 1990.

_____. **Microfísica do Poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 13. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Historia de la medicalización. **Educación Medica y Salud**, n.11, v.1, 1977. P. 3-25.

FREITAS. Cláudia Rodrigues de. **Corpos que não param: criança, TDAH e escola**. (2009) Proposta de Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

GVIRTZ. Silvina. **Del Curriculum Prescripto al Curriculum Enseñado: una mirada a los cuadernos de clase**. Buenos Aires: Aique, 1997.

HERBART, Friedrich. **Pedagogia Geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulberkian, Gráfica de Coimbra, 2003.

KANT, Immanuel. **Sobre a Pedagogia**. São Paulo: UNIMEP, 1996.

LARROSA. Jorge. Literatura, experiência e formação. In: COSTA. Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Porto Alegre: Mediação, 1996. p. 133-161.

_____. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis, Vozes, 1994. p. 35-86.

LAZZARATO. Maurizio. **As Revoluções do Capitalismo: a política no império**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LOPES, Maura Corcini. Políticas de inclusão e governamentalidade. In: **Revista Educação & Realidade**. Porto Alegre, V.1, n.1. Maio/Ago. P.153-169. Tema do fascículo: Governamentalidade e Educação.

_____. **Inclusão Escolar: desarrumando a casa**. Jornal NH – Suplemento NH na Escola, Novo Hamburgo, p.2, 12 nov. 2005.

MARÍN-DÍAZ. Dora Lilia. **Infância: discussões contemporâneas, saber pedagógico e governamentalidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MARQUES. Ramiro. **Dicionário Breve de Pedagogia**. Disponível em http://www.eses.pt/usr/ramiro/docs/etica_pedagogia/dicionario%20pedagogia.pdf. Acesso em 02 de dezembro de 2009.

MISKOLCI, Richard. Estética da existência e pânico moral. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. P. 227-238.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro: Nórdica, 1971.

_____. **Pedagogia Científica**: a descoberta da criança. Rio de Janeiro: Flamboyant, 1965.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso. **A Institucionalização Invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2001.

NARODOWSKI, Mariano & BRAILOVSKY, Daniel. Cápsulas progressistas (ideais para o el dolor de escuela). In: _____. **Dolor de Escuela**. Buenos Aires: Prometeo Libros, 2006. P. 15-32

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**. São Paulo: Martins Claret, 2002.

_____. **A Gaia Ciência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NOGUERA-RAMIREZ, Carlos Ernesto. **A Invenção do “Homo educabilis”**: da sociedade disciplinária para a sociedade da sprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Proposta de Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

_____. **O governo pedagógico**: da sociedade do ensino para a sociedade da aprendizagem. Porto Alegre: UFRGS, 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

Ó, Jorge Ramos do. A criança transformada em aluno: a emergência da psicopedagogia moderna e os cenários de subjectivação dos escolares a partir do último quartel do século XIX. IN: SOMMER, Luis Henrique e BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Educação e Cultura Contemporânea**: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens. Canoas. Ed. ULBRA, 2006.

_____. **O governo de si mesmo**: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – Meados do século XX). Lisboa: Educa, 2003.

PALAMIDESSI, Mariano I. La producción Del “maestro constructivista” en el discurso curricular. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 21, n. 2, P. 191-213, Jul./Dez. 1996.

PEREIRA FILHO, Ednaldo. **Identidade Profissional:** marcas de um currículo. São Leopoldo: UNISINOS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2000.

PINHEIRO, Cláudia. **Pareceres Descritivos:** narrativas que a escola nos conta. Porto Alegre: UFRGS, 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

PINTO, Celi Regina Jardim. Foucault e as constituições brasileiras: quando a lepra e a peste se encontram com os nossos excluídos. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, V.1, n.1. Jul/Dez, 1999.

RAGO, Margareth. Libertar a história. In: RAGO, Margareth, ORLANDI, Luiz B. Lacerda e VEIGA-NETO, Alfredo. **Imagens de Foucault e Deleuze:** ressonâncias nietzschinianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. P. 255-272.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Editora Abril, Ano XX, Nº182, maio, 2005.

RIBEIRO, Renato Janine. Não há pior inimigo do conhecimento que a terra firme. In: **Tempo Social**. Revista Sociologia. São Paulo, USP, 11(1), maio, 1999. P. 189-195.

ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. **Liberdades Reguladas:** a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1999. P. 30-45.

_____. El gobierno em lãs democracias liberrales “avanzadas”: del liberalismo ao neoliberalismo. **Archipiélago:** Cuadernos de crítica de la Cultura. Barcelona: Archipiélago, Verano, 1996.

SARAIVA, Karla. VEIGA-NETO, Alfredo. Modernidade líquida, capitalismo cognitivo e educação contemporânea. IN: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre. V.1, n.1. Maio/ Ago, 2009. P.187-201.

SARDAGNA, Helena Venites. **Práticas Normalizadoras na Educação Especial:** um estudo a partir da Rede Municipal de Ensino de Novo Hamburgo - RS (1950 a 2007). São Leopoldo: UNISINOS, 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2008.

SCHEID, Matilde. **Saberes, Correção e Normalização no Contexto da Educação Especial.** São Leopoldo: UNISINOS, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2007.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, Marisa Vorraber. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 119-142

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (Improvável) da diferença: E se o outro não estivesse aí?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOMMER, Luís Henrique. **Práticas de Produção da Docência: uma análise sobre literatura de formação de professores**. São Leopoldo: UNISINOS, 2009. (ENDIPE – Artigo em avaliação).

_____. Tomando palavras como lentes. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Caminhos Investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a. P. 69-84

_____. A ordem do discurso escolar. In: **Anais da 28ª. Reunião Anual da ANPED**. GT da Educação Fundamental, n. 13. Caxambu: ANPED, 2005b. Disponível em CD-ROM.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **A Centralidade na Aprendizagem e o Predomínio do Ensino: ordens discursivas em tensão**. Porto Alegre: UFRGS, 2009. (ENDIPE – Artigo em avaliação).

_____. **Programa Alfabetização Solidária: governo a todos e a cada um**. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

TRAVERSINI, Clarice Salete. BALEM, Nair; COSTA, Zuleika. Que discursos pedagógicos escolares são validados por professores ao tratar de metodologias de ensino? **V Congresso Internacional de Educação: Pedagogias (entre) lugares e saberes - 20 a 22 de agosto de 2007**. São Leopoldo: UNISINOS, 2007. CD-ROM

TRAVERSINI, Clarice Salete. BELLO, Samuel Edmundo López. O numerável, o mensurável e o auditável: estatísticas como tecnologias para governar. In: **Revista Educação & Realidade**, Porto Alegre, V.1, n.1. Maio/Ago, 2009. P.187-201.

VARELA, Julia. Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Escola Básica na Virada do Século: cultura, política e educação**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 73-106.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Liberdade, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo Na oficina de Foucault. In: KOHAN, Walter Omar. **Foucault 80 anos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006a. P. 79-92

_____. Dominação, violência, poder e educação escolar em tempos de império. In: RAGO, Margareth & VEIGA-NETO, Alfredo. **Figuras de Foucault**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006b. p. 13-38.

_____. **Foucault e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005a.

_____. **Educação e Pós-Modernidade**: impasses e perspectivas. Resumo da Aula Inaugural no Programa de Pós-Graduação em Educação da pontifícia Universidade católica do Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <<http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/8708/8708>> Acesso em 23 de janeiro de 2010.

_____. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da modernidade. In: COSTA. Marisa Vorraber. **A Escola tem Futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003. P. 103-126.

_____. Coisas do governo... In: RAGO, M.; ORLANDI, L. B. L.; VEIGA-NETO, A. (Orgs.). **Imagens de Foucault e Deleuze**: ressonâncias nietzschianas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 13-34.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA. Jorge, SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-138.

_____. Educação e govenamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme. (Org). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000. P.179-217.

VEYNE. Paul. **Como se Escreve a História**; Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz T. (Org.). **Liberdades Reguladas**: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu. Petrópolis: Vozes, 1998. P. 143-215.

ANEXOS