

A INCLUSÃO ESCOLAR E A CONSTITUIÇÃO DO ALUNO EM TRÂNSITO: FORMAS DE NORMALIZAÇÃO DA DIFERENÇA NA ESCOLA

Kamila Lockmann¹

RESUMO: Pretende-se analisar as práticas curriculares desenvolvidas por professores para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Para isso, realizou-se análise documental de um conjunto de fichas de encaminhamentos, que direcionam os alunos para algum tipo de atendimento especializado. Também foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS/Brasil. A partir das análises realizadas foi possível perceber uma “pulverização das intervenções educativas” onde se realiza uma série de encaminhamentos dos alunos, a um conjunto de outros profissionais especializados em áreas diversas. Tal fenômeno constitui o “aluno em trânsito”, ou seja, um aluno que se encontra circulando permanentemente entre uma série de atendimentos especializados e sendo submetido a uma variedade de procedimentos de correção e normalização.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, práticas curriculares, normalização, diferenças.

SCHOOL INCLUSION AND THE CONSTITUTION OF THE STUDENT IN TRANSIT: FORMS OF NORMALIZATION OF DIFFERENCE IN SCHOOL

ABSTRACT: It is intended to analyze the curricular practices developed by teachers to serve students with special educational needs in regular schools. For this, there was documentary analysis of a set of chips referrals, directing students to some kind of specialized care. Semi-structured interviews were also conducted with teachers of municipal schools in a city in the metropolitan area of Porto Alegre - RS / Brazil. The analyzes showed that it was possible to realize a "spray educational interventions" where it performs a number of student referrals to a range of other specialized professionals in various fields. This phenomenon was the "student in transit", for example a student who is constantly circulating among a number of specialized care and undergoing a variety of correction and normalization procedures.

Keywords: School Inclusion, curriculum practices, normalization, differences.

O presente trabalho consiste em apresentar um recorte de minha dissertação de mestrado, a qual teve como objetivo principal analisar quais as práticas curriculares desenvolvidas pelos professores para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais em escolas regulares. Em consonância a perspectiva pós-estruturalista, entendo

¹ Mestre e Doutoranda em Educação pela universidade federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Professora do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande (FURG). Pesquisadora integrante do Grupo de Pesquisa em Inclusão Escolar (GEPI/UNISINOS/CNPQ) e do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação da Infância. Endereço Postal: Av. Frederico Linck, 135/1103 – Ideal – Novo Hamburgo /RS – Brasil. E-mail: Kamila.furg@gmail.com

que o currículo escolar e suas práticas podem determinar formas adequadas e únicas para que os sujeitos sejam percebidos, narrados e nomeados no ambiente escolar. De acordo com Costa (et. al. 2003, p. 58) “[...] o currículo reflete o resultado de um embate de forças e seus saberes e práticas investem na produção de tipos particulares de sujeitos e de identidades sociais.” Sendo assim, tal investigação problematiza algumas das práticas curriculares desenvolvidas na escola, compreendendo que elas organizam-se a partir de um movimento de in/exclusão a que são submetidos os alunos e as alunas que escapam da normalidade.

Para isso, analiso os discursos escolares coletados a partir de dois procedimentos metodológicos. O primeiro deles refere-se à análise documental de um conjunto de fichas de encaminhamentos, referentes aos anos de 2007 e 2008, preenchidas pelos professores e coordenadores pedagógicos das escolas, ao encaminhar alunos para algum atendimento especializado, tais como: psicologia, arteterapia, psicopedagogia, equoterapia, psicomotricidade, dançaterapia, fonoaudiologia, neurologia, entre outros. Esses documentos constituem-se em um formulário padrão com 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 pedagógicas que foram realizadas pela escola para o acompanhamento do caso. Na segunda etapa metodológica da pesquisa, realizei entrevistas semiestruturadas com professoras da Rede Municipal de Ensino de uma cidade da Região Metropolitana de Porto Alegre – RS/Brasil, as quais trabalhavam diretamente com esses alunos nas classes regulares de ensino.

A partir das análises realizadas foi possível visualizar uma espécie de “pulverização das intervenções educativas” e das formas de atendimentos oferecidas aos alunos incluídos nas escolas regulares. Ao analisar as práticas discursivas escolares, o que consegui perceber, 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 – presentes tanto nas fichas quanto nas entrevistas – 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 dos alunos: uma espécie de proliferação discursiva sobre as formas de atendimentos oferecidas aos alunos anormais.

Sendo assim, para apresentar esta investigação optei por organizar o artigo da seguinte forma. Na próxima seção, discuto as escolhas teóricas que embasaram o desenvolvimento da investigação, assim como justifico os procedimentos metodológicos adotados para coleta de dados. Em seguida apresento alguns achados da pesquisa, mostrando a existência de uma proliferação dos atendimentos oferecidos aos alunos, assim como uma ênfase nos procedimentos de correção, normalização e apagamento da diferença.

Das escolhas teórico-metodológicas

Conforme já apontado anteriormente, esta investigação visa analisar alguns discursos materializados em fichas de encaminhamentos ou coletados nesse ritual nada neutro em que se constitui a prática da entrevista. A escolha por tais procedimentos metodológicos mantém uma relação intrínseca com a perspectiva teórica que orienta este trabalho, qual seja: a perspectiva pós-estruturalista que procura agregar algumas contribuições do pensamento foucaultiano.

É justamente o entendimento foucaultiano de discurso que possibilita que esta investigação produza uma “amarração” bastante produtiva entre as palavras e as coisas, entre os discursos proferidos e o ordenamento do mundo social. É dessa forma que acredito ser possível justificar a escolha dos procedimentos metodológicos desenvolvidos nessa investigação. Se analiso discursos é porque não considero que eles estejam dissociados de tudo aquilo que vem acontecendo nas salas de aula das escolas brasileiras. “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, 2005, p. 14). Ou seja, a teorização pós-estruturalista 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.” Entender os discursos como práticas significa compreender que 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, sobre o papel do professor, do aluno ou o que se fala sobre a inclusão escolar produz determinadas verdades que moldam formas adequadas de agir na escola e constituem as práticas curriculares desenvolvidas na atualidade.

Isso não significa que procurei nas entrevistas, por exemplo, um instrumento que me possibilitasse descobrir, pela fala dos professores, a verdade sobre a pedagogia, o fazer docente ou a inclusão escolar. Pelo contrário, 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 de entendimento, “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.

Meu objetivo com tais procedimentos metodológico foi buscar pelo relato de algumas alternativas pedagógicas que são postas em funcionamento pela escola para atender aos alunos posicionados como anormais na escola. Tais estratégias estão presentes tanto nas fichas de encaminhamentos analisadas, quanto nas entrevistas com os professores.

Antes de prosseguir com a discussão, ainda torna-se necessários explicar a opção que faço pelo uso do termo “anormais”, ao me referir aos alunos encaminhados a esses atendimentos especializados. 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 GLS², os “outros”, os miseráveis, o refugo 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 rudes, ao referirem tais sujeitos, situam-nos, mesmo que não explicitamente, num constante processo de comparabilidade com o normal, classificando e posicionando os sujeitos a partir da fronteira entre normalidade e anormalidade. Mesmo aquelas terminologias consideradas politicamente corretas, como é o caso de “pessoas com necessidades educacionais especiais”, também fazem essa operação de classificação, nada neutra e inocente. Portanto, escolho utilizar 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 em lugares diferenciados no interior do processo educativo.

Entendo que, por vezes, a busca por algum tipo de atendimento especializado pode sinalizar 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 uma série de intervenções que objetivam aproximá-lo da normalidade escolar, idealizada pelos discursos pedagógicos. Não estou, com isso, colocando-me contra a necessidade que há de encaminhar alguns alunos a atendimentos especializados e nem mesmo desconsiderando a importância e as contribuições que essa parceria —escola e profissionais especializados— pode promover. Apenas penso que se torna necessário perceber que, ao desenvolver uma série de alternativas e intervenções diferenciadas para atender aos sujeitos anormais, a escola não só está procurando enquadrá-los e aproximá-los de um padrão inventado de normalidade como também secundarizando suas práticas de ensino no âmbito da intervenção pedagógica. Tais discussões serão desenvolvidas na próxima seção, onde apresento as análises da investigação.

² GLS: sigla utilizada para se referir aos gays, lésbicas e simpatizantes.

Analisando os discursos escolares: formas de intervir, encaminhar e normalizar

Considerando o contexto em que se inserem as fichas de encaminhamento, talvez seja possível argumentar que não poderiam apresentar discursos sobre as práticas de ensino ou sobre as intervenções dos professores, visto que objetivam 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 uma pergunta que remete, diretamente, às práticas, aos procedimentos e às intervenções realizadas pela escola e pelo professor para atender esse aluno na sala de aula. 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 destaco alguns excertos que exemplificam tal afirmação:

*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).** (Escola 1, Aluno K- Ficha 2008).*

*Conversa freqüente com a família. **Em 2006 foi encaminhado para atendimento psicológico no SACA³. Evoluiu e ganhou alta em dezembro de 2006. Fez regressão nas férias. Estamos buscando atendimento psicológico para A. e para a mãe.** (Escola 2, Aluno F – Ficha 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** (Escola 4, Alunos F – Ficha 2008).*

***Ficha de encaminhamento ao SACA, 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.** (Escola 6, AlunoD – Ficha 2007).*

*São realizados todos os procedimentos possíveis em relação ao aluno: **encaminhamentos aos atendimentos especializados, participação do aluno em projetos oferecidos pela escola,***

³ Serviço de Atendimento à Criança e ao Adolescente Françoise Dolto (SACA).

acompanhamento de AFA⁴, diálogo sistemático com os profissionais que atendem ao aluno. (Escola 8, Aluno H – Ficha 2008).

A análise realizada sobre tais discursos me permitiu perceber que a busca por diferentes formas de atendimento aos quais os alunos possam ser encaminhados, assim como a preocupação de que eles permaneçam frequentando tais atendimentos 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. Porém, o que torna-se importante destacar é que não foi possível encontrar, nos discursos materializados nas fichas de encaminhamento, a descrição de 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, alguns questionamentos inquietavam-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? Pensando sobre essas questões é que resolvi desenvolver entrevistas semi-estruturadas com os professores sobre diferentes aspectos da sua prática pedagógica. Para isso, elaborei algumas perguntas que coletassem informações sobre a organização do

⁴ AFA refere-se ao Projeto Aprender Fazendo que existe no Município investigado 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.

trabalho do professor, suas atuações docentes e sobre as estratégias metodológicas que desenvolve para atender os alunos ditos anormais.

As entrevistas reafirmaram o fenômeno da pulverização das intervenções educativas. 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: 1) os atendimentos desenvolvidos por especialistas – psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos etc – que apresentavam de alguma forma uma raiz *psi*, ou uma via terapêutica; 2) aqueles atendimentos oferecidos pela escola como uma extensão da sala de aula ou de estratégias pedagógicas. Seguem alguns exemplos do primeiro grupo:

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

*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 realizada com a professora B, da Escola 2).*

***Ele tem um atendimento específico de brincadeiras, ele tem atendimento da equoterapia, que ele vai toda 4ª feira.** (Entrevista realizada com a professora A, da Escola 4).*

O F., além da Sala de Recursos, vai no NAP⁵ e vai no CAPS-I⁶. 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 realizada com a professora A, da Escola 3).

*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 **Cepic⁷**, 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 realizada com a professora A, da Escola 2).*

Novamente, se observa a circulação do aluno por uma variedade de atendimentos diferenciados que são descritos pelos professores como procedimentos desenvolvidos pela

⁵ O Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) é um espaço que oferece aos alunos atendimentos variados como: psicomotricidade, psicopedagogia, arteterapia, dançaterapia e projeto de LIBRAS.

⁶ Centro de Atendimento Psicológico Infantil (CAPS-I).

⁷ Centro de Preparação e Iniciação à Ciência da Informática/Núcleo de Tecnologia Educacional (CEPIC/NTE).

escola. Além dessa descrição, chama a atenção o último excerto trazido para as análises, onde, os entrevistados atribuem aos atendimentos uma suposta melhora ou evolução dos alunos. Eles acreditam que ao frequentar os atendimentos, os alunos retornam mais calmos e equilibrados à escola. Esse entendimento reaparece nas falas dos professores a seguir.

*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 realizada com a professora A, da Escola 3).*

*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 realizada com a professora A, da Escola 4).*

Trata-se, portanto, de uma articulação entre as ciências *psi* e as práticas escolares. Tal articulação passa a ser um procedimento produtivo e eficaz no controle das ações e dos modos de ser dos sujeitos. Esses procedimentos —realizados no entrecruzamento da psicologia com a pedagogia— podem ser relacionados aquilo que Foucault (1990, p. 48) denominou “tecnologias do eu”, ou seja, procedimentos

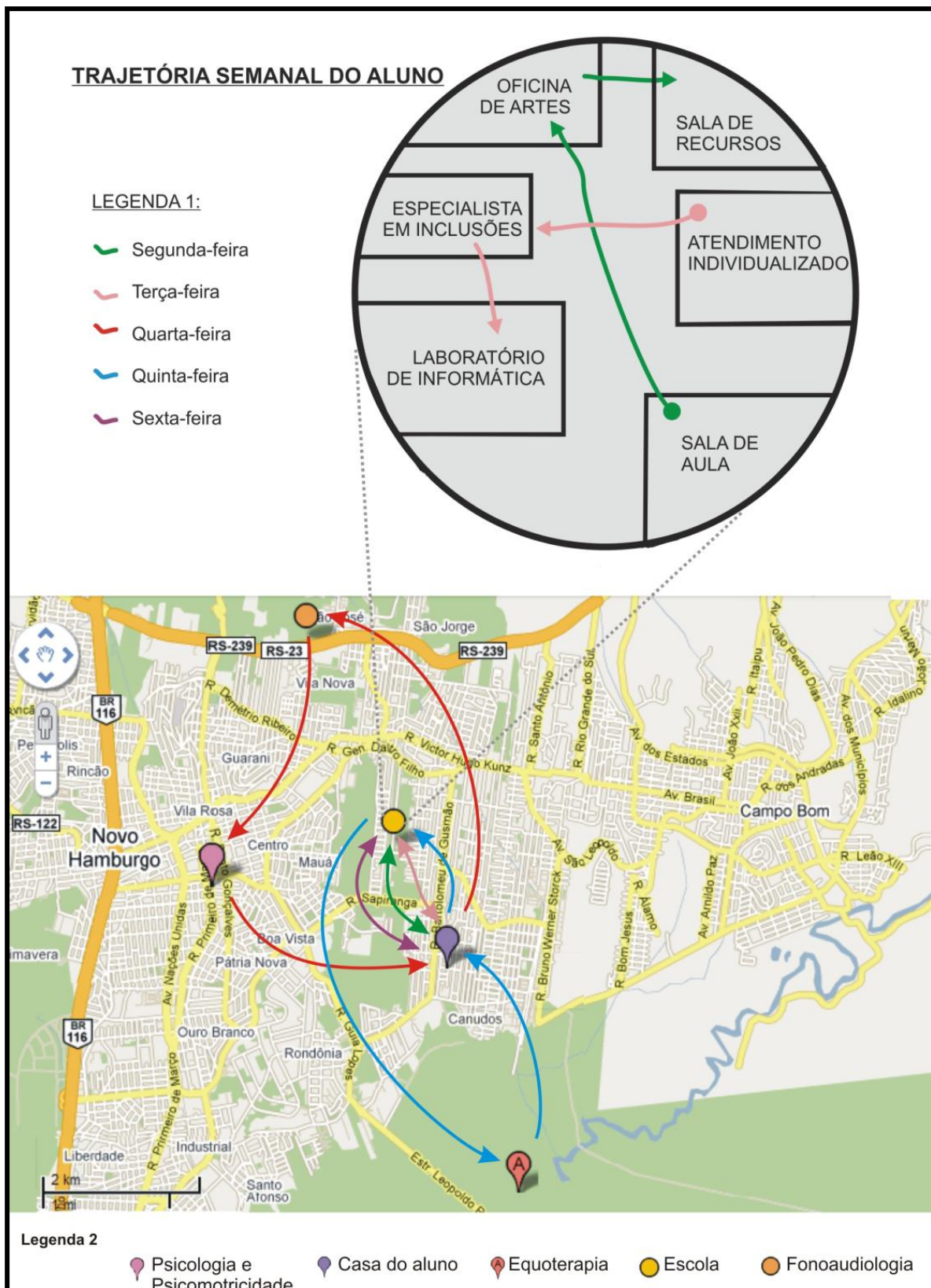
[...] que permitem aos indivíduos efetuar, por conta própria ou com a ajuda de outros, certo número de operações sobre seu corpo e sua alma, pensamentos, condutas, ou qualquer forma de ser, obtendo assim uma transformação de si mesmo com o fim de alcançar certo estado de felicidade, pureza, sabedoria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

Dessa forma, é possível entender a psicologia —aqui materializada nas formas de atendimento oferecidas aos alunos— como uma “tecnologia de eu”, pois promove uma transformação do sujeito, das suas formas de agir e de conviver com os demais. Nos discursos analisados nesta investigação, pode-se notar que alunos são submetidos a uma variedade e a uma quantidade de atendimentos especializados que buscam uma modificação nas suas formas de ser, obtendo assim uma maior concentração, tranquilidade e equilíbrio nas tarefas escolares. Para isso ele frequenta diferentes espaços educativos e terapêuticos, é atendido por uma variedade de especialistas e se encontra transitando entre a escola, as clínicas, os atendimentos psicológicos, as oficinas pedagógicas, os centros de recuperação etc. Temos, portanto, um aluno que se movimenta constantemente, que não para, que circula entre uma variedade de procedimentos. Ele é pode-se dizer, um “aluno em

trânsito.” Na fala da professora entrevistada, pode-se observar todo o itinerário semanal de um aluno como esse:

*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 [...] 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**. [...] 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 sextas-feiras ele tem aula a tarde inteira comigo. Aí, que fica difícil na sexta-feira. Porque, daí é só eu.** (Entrevista realizada com a professora B, da Escola 2).*

Para observar a rotina semanal de um aluno como esse, elaborei um mapa que apresenta a movimentação e os deslocamentos que ele realiza no decorrer de cada dia. O mapa foi construído a partir do relato de uma das professoras entrevistadas, quando destacou detalhadamente as atividades que o aluno desenvolvia durante a semana.



Observando esse mapa é possível observar, que o aluno encontra-se 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.

Segundo Foucault, a escola, instituição moderna e disciplinar por excelência constitui-se como um “aparelho para intensificar a utilização do tempo” (FOUCAULT, 2004, p. 131). Todos os momentos devem ser bem aproveitados e utilizados, não podendo desperdiçá-los com ociosidade. Na escola o tempo deve ser “sem impureza ou defeito, um tempo de boa qualidade, e durante todo o seu transcurso o corpo deve ficar aplicado a seu exercício” (FOUCAULT, 2004, p. 129). Dessa forma percebe-se que mesmo com algumas modificações nas práticas escolares, ainda podemos dizer que a escola mantém em funcionamento um tipo de poder que Foucault denominou disciplinar.

Porém o que é interessante observar é que o preenchimento do tempo desses alunos necessariamente não se refere a atividades pedagógicas que promovam espaços e investimentos para as possíveis aprendizagens escolares que o aluno pode desenvolver. Parece-me que há um movimento híbrido que mescla ou confunde práticas pedagógicas e práticas terapêuticas. Até esse momento, tentei destacar aqueles discursos relacionados ao primeiro grupo de intervenções mencionado anteriormente: os atendimentos desenvolvidos por especialistas. O segundo grupo se refere aqueles atendimentos oferecidos pela escola como uma extensão da sala de aula ou de estratégias pedagógicas. São oferecidos alguns 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 receber intervenções

mais pontuais. Talvez elas possam estar mais relacionadas à atuação docente e a estratégias pedagógicas que são pensadas para atender esses alunos. Seguem alguns excertos:

*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 realizada com a professora A, da Escola 2).*

***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 realizada com a professora B, da Escola 2).*

*Por exemplo, quando ele vai para a equoterapia 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 equoterapia, ela já fica na sala dela, lá dos pequenos e daí ela foca naquele trabalho, **especificamente de alfabetização**, que é o que ele necessita. Entrevista realizada com a professora A, da Escola 4).*

*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 realizada com a professora A, da Escola 4).*

Encontram-se, portanto, 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 pensadas e planejadas diferentes intervenções que tem o objetivo de trabalhar algumas necessidades próprias daquele aluno. Em muitos casos essas intervenções são também realizadas por outros profissionais, outros professores ou até mesmo estagiários que trabalham na escola. Nota-se como ainda a inclusão constitui-se em um grande desafio para os professores, que precisam pensar diferentes formas de organizar um trabalho voltado para a diferença dentro de uma instituição que se organiza a partir de um padrão normal de desenvolvimento e de

aprendizagem. O que acaba acontecendo é que independente das formas de intervenção encontradas pela escola, busca-se ainda aproximar todos os alunos 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 anomalia⁸.

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 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

⁸ 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.

empenham-se em normalizar o sujeito, pois sua correção passa a ser condição para sua vida em sociedade. 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.

Como vimos, no decorrer destas páginas, a escola não cria condições de possibilidades de pensar este espaço para além da mesmidade, pelo contrário, ela apaga, silencia e obscurece as diferenças que teimam em se fazer presentes em um espaço que se reafirma diariamente como estriado. Este estriamento do espaço escolar acontece porque traçamos um único curso para a produção dos sujeitos-alunos, desenvolvendo diferentes estratégias de normalização para trazer “o outro” o mais próximo possível “do mesmo”.

Desta forma, percebe-se como a instituição escolar inventa a normalidade, instituindo o estriamento como uma regra, como um fio condutor que orienta a realização de suas práticas pedagógicas. Esse estriamento objetiva reconduzir os fluxos desviantes em direção à mesmidade. Porém, é necessário que saibamos que estes desvios, ou seja, aquilo que escapa da mesmidade – a diferença – não pode ser controlada, ela sempre nos escapa, escorrega e brinca conosco. “A diferença brinca neste “espaço estriado como se fosse vazio, liso, um imenso e plano gramado... A diferença brinca conosco, livremente e sem regras, como crianças brincam alegres no campo” (GALLO, 2005, p. 222). Portanto, há na escola um processo pretensioso, porém ilusório, de correção e controle da diferença, pois ela jamais será outra coisa que não seja simplesmente diferença.

Referencias Bibliográficas

ARNOLD, D. Dificuldades de aprendizagem em tempos de escola para todos. In: LOPES, M. C. DAL'IGNA. M. C. **In/exclusão: nas tramas da escola**. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. P. 89-114.

COSTA, M. V., SILVEIRA, R. H., SOMMER, L. H. Estudos culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Belo Horizonte. n. 23 p. 36-61, mai./ago. 2003.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 29 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

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

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

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

GALLO, S. Sob o signo da diferença: em torno de uma educação para a singularidade. In: SILVEIRA, R. H. (Org). **Cultura, Poder e Educação**: um debate sobre os estudos culturais. Canoas: Ed. ULBRA, 2005.

SILVEIRA, R. M. H. A entrevista na pesquisa em educação – uma arena de significados. In: COSTA, M. V. **Caminhos Investigativos II**: outros modos de pensar e ¹fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. P. 119-142

SOMMER, L. H. 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.

VEIGA-NETO, A. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge, SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. P. 105-138.