

**INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**
SUL-RIO-GRANDENSE
Câmpus Pelotas

Efeitos de normalização: estratégias que operam a partir do discurso pedagógico inclusivo

Suzana Mattos da Rosa

Outubro de 2017

Suzana Mattos da Rosa

Efeitos de normalização: estratégias que operam a partir do discurso pedagógico inclusivo

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação, Programa de Mestrado em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas.

.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Bárbara Hees Garré

Pelotas

Outubro de 2017

Ficha Catalográfica

R788e Rosa, Suzana Mattos da.

Efeitos de normalização : estratégias que operam a partir do discurso pedagógico inclusivo / Suzana Mattos da Rosa. – 2017.
139 f. : il.

Orientador: Prof.^a Dr.^a Bárbara Hees Garré

Dissertação (mestrado) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia, Pelotas, 2017.

1. Educação. 2. Pedagogia - discurso. 3. Estratégia de moralização 4. Inclusão escolar. I. Garré, Bárbara Hees. II. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense - IFSul. III. Título.

CDD 370

Catálogo na publicação:

Bibliotecária Rosana Machado Azambuja CRB 10/1576
Biblioteca IFSul - Campus Pelotas

Suzana Mattos da Rosa

Efeitos de normalização: estratégias que operam a partir do discurso pedagógico inclusivo

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito final à obtenção do título de mestre em Educação, Programa de Mestrado em Educação e Tecnologia, Instituto Federal Sul-rio-grandense - Câmpus Pelotas.

Pelotas, ____ de _____ de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Profª Bárbara Hees Garré (orientadora)
Dra. em Educação Ambiental pela FURG
Mestre em Educação em Ciências pela FURG

Profª Angela Bicca Nunes Dilmann
Dra. e Mestre em Educação pela UFRG
Especialista em Lógica e Filosofia da Ciência pela UCPel

Profª Roselaine Albernaz
Dra. em Educação Ambiental pela FURG

Profª Paula Correa Henning
Dra. em Educação pela UNISINOS
Mestre em Educação pela UFPel

Benditas

Zélia Duncan

Benditas coisas que eu não sei

Os lugares onde não fui

Os gostos que não provei

Meus verdes ainda não maduros

Os espaços que ainda procuro

Os amores que eu nunca encontrei

Benditas coisas que não sejam benditas

...

E desconhece do relógio o velho futuro

O tempo escorre num piscar de olhos

E dura muito além dos nossos sonhos mais puros

Bom é não saber o quanto a vida dura

Ou se estarei aqui na primavera futura

Posso brincar de eternidade agora

Sem culpa nenhuma

... porém há muito para bendizer

Neste momento de agradecimento referencio a temática da epígrafe, pois este trabalho nasce nas irrupções do não pensado, talvez até mesmo do não bendito. No entanto reconheço que muito do que nesta dissertação se consolidou e se tornou produção foi também ocasionado por vários momentos benditos, que aconteceram em espaços profícuos, em encontros de muitos estudos, de silêncios e de compartilhamentos e, por isso, há certamente o que bendizer.

Bendigo os meus pais que me ajudaram a ser quem sou, que me auxiliaram e, principalmente, por acreditarem em meu potencial.

Bendigo os meus alunos, colegas e professores que me proporcionam vivenciar a realidade da escola pública no Brasil. É por meio dessa experiência “real”, que eu posso pensar e agir evitando devaneios, suposições, o nada a fazer e a descrença, buscando saídas e criando a resistência possível para subverter as verdades instituídas. É nos embates diários, nos encontros e desencontros com os demais sujeitos que me arrisco a dizer que sei o que é ser professora de escola básica e pública no Brasil.

Bendigo os meus amigos e demais familiares que muito me incentivaram a continuar estudando.

Bendigo minha filha de quatro patas que me acompanhou em muitos momentos de estudo e escrita e que, com sua sabedoria felina, mostrou que é necessário espreguiçar-se e relaxar sempre que possível.

Bendigo os meus colegas do grupo de pesquisa GEEJS (Grupo de Estudos em Educação, Juventude e Subjetividade) que me incentivaram sempre, ouvindo-me atentamente, sugerindo e olhando para mim e para meu processo de estudo e escrita com tanto carinho. Agradeço os elogios que foram sempre importantes e aos ouvidos atentos, até mesmo às minhas contribuições “não acadêmicas”.

Bendigo o encontro com a Prof^a. Dr^a. Bárbara Hees Garré e sua capacidade profissional e pessoal de superar os limites e vencer. Bendigo todos os momentos de escrita, de questionamentos, de viagem, de comilanças, de dieta, de troca de livros, de muitas mensagens e e-mails e até os momentos em que precisei reconhecer os meus limites e as minhas fraquezas. Reconheço no encontro com a

Bárbara uma bem--aventurança, um recomeço, uma recarga de energia, uma conquista. Encontrá-la me oportunizou muitos encontros, os quais foram muito profícuos e, dentre eles, destaco e agradeço o cuidado e competência da banca avaliadora deste trabalho, que certamente contribuíram para que ele se tornasse um estudo potente, resultando nesta dissertação.

Enfim, há certamente muito o que bendizer e por isso agradeço a vida pela forma com que ela me surpreende, me interpela e me revisita.

RESUMO

O trabalho apresentado refere-se a uma Dissertação de Mestrado em Educação que tem como objetivo problematizar o discurso pedagógico inclusivo. Aqui entende-se que tal discurso operacionaliza-se na escola e para além dela, a partir de um efeito de normalização das condutas. Com a intenção de problematizar o discurso da inclusão escolar na atualidade, toma-se como *corpus* empírico os livros de literatura infantil da *Coleção Ciranda das Diferenças*. O aporte teórico apoia-se no campo do pós-estruturalismo, especialmente nos estudos do filósofo francês Michel Foucault. Outros autores foram muito potentes para o estudo, tais como Alfredo Veiga-Neto, Márcio Fonseca, Paula Corrêa Henning, Maura Corcini Lopes e Kamila Lockmann, entre outros. O percurso metodológico opera com algumas ferramentas foucaultianas da análise do discurso, como discurso, verdade, poder disciplinar, poder pastoral, norma, normação, moralização, sociedade de normalização. Na busca de atender o objetivo central, organiza-se o estudo primeiramente buscando fundamentar a problematização a partir de algumas desconstruções necessárias a quem deseja trabalhar no campo da filosofia do presente. Tal investimento permite que alguns conceitos sejam pensados e questionados, proporcionando a imersão nos estudos teóricos propriamente ditos. Em um segundo momento busca-se argumentar sobre a escola que temos investido na contemporaneidade para incluir os sujeitos deficientes. De posse desta problematização passa-se a perceber os processos disciplinares aos quais as práticas escolares ainda remetem. A normação é entendida aqui como uma grande estratégia de poder, a qual tornou-se, no trabalho, a porta de entrada para a temática da norma, que passa a ser o grande fio condutor da discussão. Buscando entendê-la como um conceito amplo que remete à sociedade de normalização, é realizada uma imersão teórica a partir da emergência da população e do poder sobre a vida. Ao analisar o material empírico, onde são abordadas diferentes deficiências, se problematiza quais verdades o discurso pedagógico inclusivo vem materializando na contemporaneidade. Por meio do material empírico da pesquisa, problematiza-se o discurso pedagógico inclusivo apresentando algumas percepções em torno das enunciações da literatura infantil. O estudo, em sua potencialidade, também permite a insurreição da temática da moral, que após análise e estudo passou a ser entendida também como estratégia de poder e a que se nomeia estratégia de moralização. Compreende-se que o discurso pedagógico inclusivo se efetiva a partir de concepções e princípios que disciplinam, controlam, vigiam, moralizam e regulam a vida dos sujeitos normais, dos sujeitos anormais e de uma maternidade especial. Nessa correnteza é significativo ressaltar que a investigação aqui apresentada não tem como objetivo comunicar resultados e, muito menos, ser propositiva. O foco situa-se em provocar tensionamentos sobre alguns ditos que tratam do discurso pedagógico inclusivo e sua invocação potente de normalização dos comportamentos.

Palavras-chave: discurso pedagógico inclusivo; efeito de normalização; estratégia de normação, estratégia de moralização e estudos foucaultianos.

ABSTRACT

The present work refers to a Master's Dissertation in Education that aims to problematize the inclusive pedagogical discourse. In this study it is understood that such discourse happens in the school and beyond, from an effect of normalization of behavior. In order to problematize the discourse of the school inclusion in the present time, it takes as empirical *corpus* the children's literature books of the *Collection Ciranda of Differences*. The theoretical contribution is based on the area of poststructuralism, especially in the studies of the French philosopher Michel Foucault. Other authors were very important for the study, such as Alfredo Veiga-Neto, Marcos Fonseca, Paula Corrêa Henning, Maura Corcini Lopes and Kamila Lockmann, among others. The methodological course operates with some Foucaultian tools of discourse analysis, such as discourse, truth, disciplinary power, pastoral power, norm, normative, moralization, normalization society. In order to meet the main objective, the study is first organized to substantiate the problematization based on some deconstructions necessary for those who wish to work in the field of the current philosophy. This allows some concepts to be thought and questioned, providing immersion in the theoretical studies themselves. In a second moment it is sought to reflect on the current investments destined to the inclusion of disabled individuals in the schools. From this problem we begin to perceive the disciplinary processes that still are practiced in the schools. The norm is understood here as a great strategy of power, which has become the gateway to the theme of the norm, which becomes the great thread of the discussion. Seeking to understand it as a broad concept that refers to the society of normalization, a theoretical immersion is carried out from the emergence of population and power over life. When analyzing the empirical material, where different deficiencies are approached, it is problematized what truths the inclusive pedagogical discourse is materializing today. Through the empirical material of the research, the inclusive pedagogical discourse is problematized presenting some perceptions around the enunciations of children's literature. The study, in its potential, also allows the reaction on the theme of morality, which after analysis and study came to be understood as a strategy of power and which is called a strategy of moralization. It is understood that inclusive pedagogical discourse is effective starting from conceptions and principles that discipline, control, monitor, moralize and regulate the lives of normal individuals, abnormal individuals and a special maternity. In this sense, it is significant to emphasize that the research presented here is not intended to communicate results and, much less, to be propositive. The focus is on provoking reflections on some sayings that deal with the inclusive pedagogical discourse and its powerful invocation of normalization of behaviors.

Keywords: inclusive pedagogical discourse; normalization effect; normative strategy, moralization strategy and Foucaultian studies

LISTAS

Figura 1 Propaganda Josapar	26
Figura 2 Propaganda Banco Itaú	27
Figura 3 Propaganda Turismo Adaptado.....	28
Figura 4 Cena de novela Páginas da Vida.....	101
Figura 5 Cartaz do filme O filho eterno.....	105

SUMÁRIO

Contextualizando as primeiras trilhas da pesquisa: a construção de uma temática.....	11
1 Mapeando os primeiros contornos teóricos: o discurso pedagógico inclusivo sob suspeita	17
2 Noções sobre poder disciplinar: tensionando alguns atravessamentos na instituição escolar	31
3 Efeitos de normalização: tensionando a fabricação do discurso pedagógico inclusivo.....	42
4 A (des)construção da rota de pesquisa: fabricando possibilidades metodológicas	58
4.1 Discorrendo sobre algumas ferramentas analíticas a partir de Michel Foucault .	63
5 Estratégia de normação: o exercício de uma tecnologia de poder disciplinar em análise nos ditos do artefato Ciranda das Diferenças	73
6 Estratégia de moralização: uma reatualização do poder pastoral operando no discurso pedagógico inclusivo	85
6.1 A literatura infantil como estratégia de moralização do comportamento: reatualização do poder pastoral.....	85
6.2 Uma estratégia moral produzindo a autopiedade.....	93
6.3 Estratégia moral: produzindo um olhar de benevolência.....	96
6.4 Estratégia de moralização materna: a fabricação de uma maternidade especial	99
Ensaaiando o final: reflexões em torno do exercício de pesquisar.....	108
Bibliografia.....	114
Anexos	119
Anexo A.....	120
Anexo B.....	121
Anexo C	122
Anexo D	123
Anexo E.....	124
Anexo F.....	125
Anexo G	126
Anexo H	127
Anexo I.....	128
Anexo J	129
Anexo K.....	130
Anexo L.....	131
Anexo M	132

Anexo N	133
Anexo O	134
Anexo P.....	135
Anexo Q	136
Anexo R	137
Anexo S.....	138
Anexo T.....	139

Contextualizando as primeiras trilhas da pesquisa: a construção de uma temática

A partir dos primeiros contatos com os estudos de Michel Foucault, filósofo francês do século XX, fui me reencontrando com um antigo questionamento a respeito da forma como entendia a inclusão dos alunos/alunas deficientes¹ nas escolas de ensino regular. Digo ter me reencontrado porque durante algum tempo não me permitia perguntar sobre essa tão falada política educacional de inclusão escolar, como muitas vezes não nos permitimos questionar certezas e ditos que permeiam a educação. Havia assumido como inquestionável o fato de todos estarem na escola independente do que tal máxima pudesse vir a ocasionar.

Ao iniciar minha aproximação com o filósofo francês, fui percebendo possibilidades de pensar a educação a partir de outra perspectiva; fui provocada por Veiga-Neto, que ao iniciar um de seus livros, refere-se ao fato de o filósofo francês desejar que seus estudos fossem utilizados “como instrumentos, uma tática, um coquetel *molotov*, fogos de artifício a serem carbonizados depois do uso” (VEIGA-NETO, 2014, p.17). Ao ler a referida obra e algumas outras sobre as possibilidades encontradas pelos mais diversos estudiosos em torno do legado de Foucault fui, cada vez mais, me aproximando e tomando coragem para problematizar alguns temas. Nos primeiros momentos de abalo conceitual, me permiti sentir a potência das ferramentas foucaultianas e, de algum modo, me autorizei a retomar o desejo inicial de problematizar a inclusão, enquanto obrigatoriedade, a todos os alunos deficientes, preferencialmente na rede regular de ensino.

Confesso que, inicialmente, ao defender o meu desejo de pesquisa, fosse através da escrita ou da oralidade, um sentimento de fragilidade tomava conta de mim. Hoje, já de posse de um outro olhar sobre meu trabalho como pesquisadora penso que esse sentimento de fragilidade se tornou uma ferramenta. Compreendo que através dele somos provocados a entender este movimento de incompletude de nossos temas de pesquisa e que, a cada momento, novos olhares vão atravessando-se e possibilitando novas discussões, fazendo-nos entender que opções serão feitas agora e que a qualquer momento podemos necessitar

¹ A opção pelo termo deficiente se deu por estar em maior ênfase na última redação da LDB 9394/96 dada pela LEI 12.796/2013.

abandoná-las. Nesse trajeto das escolhas e dos abandonos percebo o quanto as contribuições de Foucault disparam meu pensamento, servindo como fogos de artifício, ou seja, feixes de luz momentâneos que ora servirão e ora deverão apagar-se. Em nenhum momento desejo que as ideias aqui partilhadas venham a ser entendidas como uma negação aos passos que a inclusão deu nas últimas décadas no Brasil. Quero sim que novas perguntas sejam feitas a partir desse movimento de rompimento das certezas impulsionado neste trabalho de pesquisa e escrita.

Enfatizo que o movimento descontínuo e flexível de fazer pesquisa me ajudou a buscar perguntas instigadoras, pelas quais hoje me autorizo, não só a me questionar sobre as máximas da inclusão, mas a problematizá-las a partir de alguns conceitos foucaultianos que servem de base a este estudo. Trabalhar a partir desta perspectiva, segundo VEIGA-NETO (2014) “não é partir de conceitos, nem devemos nos preocupar em chegar a conceitos estáveis e seguros em nossas pesquisas” (p.19). Aprendi, ao debruçar-me sobre a teoria, que trabalhar com Foucault é sempre perguntar “como?”. Assim Veiga-Neto explica: “Muito mais interessante e produtivo é perguntarmos e examinarmos como as coisas funcionam e ensaiarmos alternativas para que elas venham a funcionar e acontecer de outras maneiras” (p.19).

Com a possibilidade apontada por Foucault de trabalhar na busca de mais perguntas, passei então a compreender que não estava na busca de resultados e verdades absolutas e sim me questionando sobre: Como olhar meu problema de pesquisa a partir de uma análise foucaultiana? Que discurso pedagógico circula como possibilidade de inclusão? Estaríamos nós submetendo os sujeitos deficientes a processos de normalização ao escolarizá-los? Que estratégias circulam para que um efeito de normalização se produza?

A partir das indagações trazidas acima fui reconstruindo meu desejo de pesquisa, repensando com as contribuições da teoria estudada e acabei por assim delimitar a problemática a partir da seguinte questão: **Como o discurso pedagógico inclusivo produz efeitos de normalização a partir do artefato pedagógico “Ciranda das Diferenças”?** A partir dos movimentos de pensar, ler e escrever em torno da ideia que trago, fui construindo as primeiras rotas de pesquisa,

mas, antes disso, penso ser importante traçar outros detalhes de minha chegada a este tema, situando meu desejo pela abordagem em questão.

Minha formação profissional iniciou-se no Curso de Magistério do já extinto Colégio Anglicano Santa Margarida; após cursei Licenciatura em Pedagogia na Universidade Católica de Pelotas e, nos anos seguintes, fiz dois cursos de especialização: Alfabetização e Letramento, na Universidade Federal de Pelotas e Psicopedagogia Clínica e Institucional, no Instituto de Pós-Graduação Portal. Já ao fim do Curso de Magistério, comecei a trabalhar com os Anos Iniciais da Educação Básica e, daquele tempo até os dias atuais, somam-se vinte e um anos de experiência docente, primeiramente no ensino privado e nos últimos anos na escola pública, ambos na cidade de Pelotas. Duas realidades bastante distintas, mas que me possibilitaram entender um pouco dos movimentos construídos nesses dois espaços.

Cabe também ressaltar que durante um período de cinco anos, de 2010 a 2015, obtive experiência como tutora do Curso de Licenciatura em Pedagogia a Distância, da Universidade Federal de Pelotas, no qual participei de profícuos momentos de repensar a formação e a atuação docente, momentos que muito contribuíram para que atualmente sentisse a necessidade de investir em minha atualização e estudos.

Durante o tempo dedicado à educação tive muitas decepções, as quais me fizeram fugir de discutir e problematizar temas acerca do que se passa na escola. Hoje, quando olho esse movimento de fuga, percebo claramente que estava evitando aproximar-me das questões mais pontuais que ainda me causam estranhamento.

Atualmente trabalho no Atendimento Educacional Especializado (AEE) em uma escola da rede municipal de Pelotas. Minha atuação se dá na Sala de Recursos Multifuncionais², onde realizo o atendimento a crianças portadoras de alguma deficiência, seja ela transitória ou definitiva. É interessante pontuar que na rede

² Sala de Recursos Multifuncionais é um espaço destinado ao atendimento educacional especializado, tendo como público alvo os alunos deficientes, com superdotação ou transtornos do desenvolvimento. Ele se dá prioritariamente nas instituições de ensino regulares ou nas escolas especiais, é criado sob a supervisão do Ministério da Educação e das Secretarias de Educação de cada município. Os alunos devem ser atendidos prioritariamente no contraturno escolar.

pública municipal muito se tem feito em torno da inclusão dos alunos deficientes. Atualmente soma-se quarenta e oito salas de AEE distribuídas por toda a rede e muitos alunos frequentam a escola regular. Por isso e pelo fato de lutar diariamente para que os sujeitos deficientes estejam em sala de aula, seria leviano da minha parte se me dedicasse aqui a atribuir juízo de valor aos trabalhos e movimentos feitos pelas instituições ou pelas demais formas de discussão e apoio à inclusão de pessoas deficientes nos espaços de educação formal. Os desejos de inclusão são também meus, pelos quais luto, mas, a partir do momento que me coloquei a pensar sobre como eles se efetivam, entendo que hoje meu olhar sobre essa verdade passa e ainda passará por silenciosos momentos de problematização. Ênfase que meu objeto de estudo emerge da articulação da teoria estudada e do meu cotidiano de trabalho e dedica-se a olhar como o discurso pedagógico inclusivo vem se reverberando e produzindo um efeito de normalização. Tal problematização se dará a partir da observação das estratégias que vamos, aos poucos, construindo no cotidiano. E anuncio, desde já, que este trabalho cuidará de problematizar tal efeito a partir das estratégias de normação e moralização.

Esclareço que optei em trabalhar com a expressão *discurso pedagógico inclusivo* para que fique bem evidente que tratarei, neste estudo, de observar como temos procurado traduzir em atitudes pedagógicas a máxima da inclusão escolar para todos, na escola ou fora dela. Sabemos que há um conjunto discursivo em torno da inclusão escolar: são leis, pesquisas, diferentes enunciados e vozes autorizadas a falar sobre tal temática. Assim, para este trabalho decidi olhar para um artefato pedagógico potente como a literatura, para dar vez às minhas reflexões, entendendo o quanto ele contribui e faz funcionar o discurso pedagógico inclusivo.

Para encorajar-me a olhar este cotidiano das ações pedagógicas, que põe em prática o discurso inclusivo, inspirei-me na dinâmica proposta por Foucault, motivadora e instigadora de muitas problematizações que hoje circundam a educação. Vejo os estudos de Foucault como incentivadores de um pensar mais livre e menos cercado de amarras, que nos permite passear entre diferentes polos, valorizando-os e possibilitando-nos produzir saberes sem que estejamos calçados em um pensamento dual, ou seja, sem que tenhamos que decidir por uma ou outra ideia, às vezes contrárias. A escola, hoje, constitui-se de muitos saberes e de muitos

atravessamentos de diferentes teorias, mas isso não deve ser olhado como negativo e sim como fonte de entrada e propagação de diferentes pensamentos. Convidar Foucault a olhar o discurso pedagógico inclusivo e seu efeito na atualidade, constitui-se possibilidade para um pensar diferente do que se têm tido até hoje, e principalmente, para entender as relações de poder que a partir dele circulam.

O filósofo francês dedicou um bom tempo de seus estudos investigando como se davam as relações de poder no âmbito da sociedade e suas instituições. Caminhou pela história da civilização para compreender como importantes deslocamentos foram se construindo. Não hesitou em pensar as práticas de poder que ocorreram nas instituições e que acabaram por nos fazer compreender os movimentos de assujeitamentos que se criaram e que até hoje nos constituem. É importante apontar que “para chegar mais perto da intenção de Foucault, é útil que estejamos dispostos a questionar a ordem social firmemente estabelecida” (OKSALA, 2011, p.7).

Enfatizo que neste primeiro momento trago a contextualização da problemática de pesquisa e quero pontuar o porquê desta contextualização ter sido escrita na primeira pessoa do singular. Ao construir os primeiros movimentos de pesquisa, ainda na construção da problemática e da escolha do material empírico, as aproximações se deram no espaço das minhas singularidades, articuladas com as minhas vivências profissionais, que ao se encontrarem com a teoria foucaultiana levaram-me a um movimento solitário de pensamento e revisão das minhas rotas profissionais. Assim, compreendo ser significativo elucidar essas rotas dando a este movimento um carácter singular, escrevendo-o na primeira pessoa.

Já nos capítulos seguintes, o aprofundamento dos conceitos, os movimentos de estudo e escolhas solicitaram que eu passasse a escrever na primeira pessoa do plural, justamente por que, ao movimentar os primeiros achados e as primeiras criações em torno do trabalho, percebi que, a partir daquele momento, eu já não estaria mais sozinha e sim acompanhada de muitos *intercessores* (DELEUZE, 2008). Intercessores esses que passaram significativamente a se fazer presentes em tudo que penso, digo e escrevo a partir dos capítulos seguintes. Penso ser significativo enfatizar que a troca de pronome pessoal aqui explicada vem revelar também a profícua relação de orientação que vivi com a Prof^a Dr^a Bárbara Hees

Garré, no período em que pesquisava e construía a dissertação. Orientação com a qual fui positivamente influenciada e potencialmente instigada a concretizar meus primeiros passos como pesquisadora.

Aproveito este momento de exposição de algumas balizas que auxiliam na leitura desta dissertação para apresentar sua estrutura textual. No primeiro capítulo insistirei no mapeamento dos estudos e escolhas iniciais que foram delineando a pesquisa. No segundo e terceiro capítulos tratarei como a teoria me ajudou a sustentar as discussões propostas e nomeio estes dois capítulos “Noções sobre o poder disciplinar: tensionando alguns atravessamentos na instituição escolar” e “Estratégias de normalização: tensionado a fabricação do discurso pedagógico inclusivo”, respectivamente. No quarto capítulo, “A (des)construção de rotas de pesquisa: fabricando possibilidades metodológicas”, investi em demonstrar como fomos encaminhando metodologicamente o movimento de pesquisa a partir da perspectiva foucaultiana de uma caixa de ferramentas. De posse de todo um contexto teórico e metodológico fortemente construído no decorrer do trabalho fui debruçar-me na análise do *corpus* empírico, investimento do qual resultou a escrita dos capítulos cinco e seis, nos quais trataremos de discutir duas estratégias: “Normação” e “Moralização” respectivamente. Estratégias que entendo serem potentes para a proliferação de um efeito de normalização colocado em funcionamento pelo discurso pedagógico inclusivo e, concluindo, trago as últimas considerações em torno da finalização desta dissertação.

1 Mapeando os primeiros contornos teóricos: o discurso pedagógico inclusivo sob suspeita

Este trabalho é um convite à irrupção e, a partir dele, não nos será mais possível olhar a inclusão de pessoas deficientes na escola regular de forma hegemônica.

Ao pensar a inclusão escolar e problematizar as verdades que sustentam o discurso pedagógico inclusivo que a faz circular, compreendemos ser importante mapear a forma pela qual fomos construindo este estudo. Iniciamos com uma imersão teórica no campo da filosofia da diferença, voltando nosso olhar especialmente aos estudos do filósofo francês Michel Foucault e passando, no decorrer da pesquisa, a problematizar o material empírico *Ciranda das Diferenças*³, que trataremos de brevemente apresentar na sequência deste capítulo.

Organizamos este capítulo com o objetivo de explicitar como iniciamos o trabalho, apresentando uma primeira sistematização de conceitos e estudos iniciais e trazendo um breve mapeamento em torno de algumas ideias que nos foram significativas. Passemos as discussões!!

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, a inclusão tornou-se pauta dos discursos pedagógicos escolares. A mídia, as leis, os decretos, as estratégias didático-metodológicas do ensino passam a olhar a inclusão como um dos papéis principais da instituição escolar, nos fazendo perceber que ela é uma das responsáveis, senão “a principal encarregada de construir um tipo de mundo que chamamos de mundo moderno” (VEIGA-NETO, 2003, p. 104) e nele tornar-se instrumento de regulação, pois vem cuidando cada vez mais de dar ocupação e responder pelas capacidades e incapacidades daqueles que por ela passam.

Na sequência das discussões trazidas no texto encontrar-se-ão outros momentos em que traremos a compreensão de que vivemos uma “existência moderna” (BAUMANN, 1999), entendimento importante para toda a problematização em torno do efeito de normalização que vimos tensionado. Porém, queremos de

³ A apresentação do *corpus* de análise da pesquisa se dará no capítulo 4 desta dissertação.

antemão enfatizar que a escola se potencializa na Modernidade com seu papel de ordenação e regulação, o que até hoje faz-se presente em suas práticas. Ao observarmos esse papel de ordenamento e de regulação, veremos que até os tempos atuais a escola é responsável por atuar junto ao Estado, ampliando cada vez mais a sua ação fiscalizadora e de ocupação do tempo livre das crianças e jovens, por exemplo, ao aumentar os dias letivos, a carga horária, o controle sobre a frequência do aluno e sua produtividade. Assim, compreendemos que o espaço escolar também serve como regulador do Estado, passando a agir com responsabilidade social e não só educativa.

Afirmarmos que a escola atua junto ao Estado, pois entendemos que cada vez mais essa instituição põe-se como força potente e regulamentadora. Já não mais cuida só do ensino, mas de tantas outras práticas que anteriormente eram consideradas como exclusivas ao papel do Governo. A escola se governamentaliza ao longo da modernidade para assim dar conta do controle social.

Seguindo a lógica da escola como instituição de governo dos indivíduos, um dos setores que é abarcado pela ideia da *escola para todos* é a inclusão e, nesse sentido, é importante destacar que este trabalho não vem questionar tais conquistas. Como já anunciado anteriormente, queremos problematizar o efeito de normalização colocado em funcionamento a partir do discurso pedagógico inclusivo atual que se reverbera através das práticas veiculadas pelo artefato didático *Ciranda das Diferenças*. Para tal análise torna-se importante olhar de que modo alguns ditos do discurso inclusivo se potencializam. A escola é uma das responsáveis em fazer circular estratégias didático-pedagógicas que tratam de responder e movimentar a inclusão dos sujeitos ditos deficientes.

Poderíamos ter escolhido muitos outros artefatos que circulam na escola e fazem diferentes estratégias funcionar, colocando em circulação um efeito de normalização, porém fomos interpeladas pela recorrência e potência da Coletânea de Livros Infantis *Ciranda das Diferenças*. Esta coletânea compõe uma lista de sugestões do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de materiais indicados a serem adquiridos para a Sala de Recursos das escolas e os professores o procuram para trabalhar a temática da inclusão. A autora utiliza-se de animaizinhos como protagonistas das histórias. Os livrinhos são bem ilustrados, publicados em material

de boa qualidade, o que chama atenção das crianças. É importante enfatizar que cada livrinho vem acompanhado de um DVD com a história contada e traduzida em libras.

Para a problematização feita nesta pesquisa escolhemos as edições dos anos 2008 e 2010, num total vinte de livros que abordam a temática da inclusão. Justificamos a escolha destas duas edições porque foram os primeiros materiais didáticos de literatura infantil produzidos para introduzir em sala de aula a referida temática. Ao começarem a ser vendidos e divulgados, os professores e as escolas os viram como um grande instrumento de atualização e como uma forma lúdica de introduzir a temática que se fazia ainda muito delicada. Ao serem sugeridos como material de apoio pedagógico, eles também passaram a ter um preço mais popularizado e chegaram às escolas facilmente pelos vendedores autônomos de livros. Percebe-se sua presença nas salas de recursos multifuncionais, nas salas de aula e nas bibliotecas escolares. Durante o processo de análise do material, o encontramos em outros espaços, como livrarias, bancas de revistas e supermercados.

Avaliamos a Coletânea *Cirandas das Diferenças* como potente também por se utilizar de animais (filhotes) o que, em geral, sensibiliza muito o olhar de todos os sujeitos, possibilitando uma abordagem das diferentes temáticas sobre a in/exclusão de um modo, digamos, mais terno. Além disso, entende-se que ele é potente, justamente porque é difícil mapear seu alcance; podemos assim supor que ele age e reverbera-se para além da escola. É importante pensarmos o quanto o seu campo de ação é impreciso perguntando-nos: em quais espaços os livros de literatura infantil não são bem aceitos?! Tal questionamento minimamente nos leva a pensar que atualmente em todos os espaços onde há crianças existe a possibilidade de encontrarmos livros de literatura infantil, sejam estes espaços a casa, a escola, a igreja, o hospital, o consultório, a biblioteca pública, o espaço infantil da livraria, o supermercado, ao lado das máquinas de bolinhas ou dos doces, a loja de bugigangas de qualquer esquina, ou uma loja de departamentos no shopping, etc.

Para além do que possamos intencionar dizer sobre esse material empírico, na lógica da problematização que desejamos provocar, importa-nos compreendê-lo como um artefato didático potente, que circula de forma recorrente junto ao ensino

de crianças na escola e/ou fora dela. Não buscamos quantificar quais escolas o possuem por não ser nosso desejo a comprovação de uma hipótese e sim por intencionarmos que essa análise possa tornar-se referência para pensar como o discurso da inclusão vem operando e quais efeitos e estratégias ele põe em circulação.

Após esta breve consideração sobre nosso *corpus* apresentado acima, seguimos na tentativa de delinear os primeiros pressupostos de pesquisa e, para tal, queremos aqui tecer alguns esclarecimentos significativos em torno do termo “diferença”. Ele é parte do título da coletânea de livros que nos propomos a estudar, porém não podemos precisar sob qual perspectiva a autora dos livros o utilizou para assim nominar seu trabalho. É importante evidenciar que considerando a perspectiva de estudos que escolhemos, entenderemos as diferenças como algo maior do que aquilo que podemos aceitar ou controlar. Enfatizamos que este trabalho é escrito a partir dos conceitos da filosofia do presente e por isso não é possível que tratemos de entender a diferença no singular; é necessário que falemos de *diferenças* e que entendamos, e por isso a força desta problematização, que jamais daremos conta de conhecer, normalizar e governar todas as diferenças, mesmo com tão competentes formas de captura, como a do discurso pedagógico inclusivo.

Olhar qualquer tema de pesquisa com os óculos da filosofia do presente e/ou da diferença é entender acima de tudo que não é possível dominar a multiplicidade. Compreendemos ser importante perceber que no campo teórico que embasa este estudo,

é necessário deslocar o referencial da unidade para a multiplicidade. Diferenças sempre no plural. Diferenças que não podem ser reduzidas ao mesmo, ao uno; diferenças que não estão para ser toleradas, aceitas, normalizadas. Diferenças pelas diferenças, numa política do diverso (GALLO, 2011, p.9)

Trazemos aqui as discussões por nós apontadas como significativas e que darão impulso a muitas outras, servindo para que se compreenda por qual percepção de verdade e de poder este trabalho se constrói. Queremos desconstruir um pouco o fato de existirem verdades únicas que devem servir aos discursos pedagógicos como máximas inquestionáveis, como a inclusão para todos e a

ordenação, regulação e normalização de todas as diferenças. Compreendemos que o entendimento de multiplicidade encontrado na filosofia da diferença nos faz lutar pela existência de muitas verdades. Mesmo com a certeza da importância de tornarmo-nos cada vez mais múltiplos, sabemos que a escola traz da Modernidade uma forte ênfase no individualismo, na busca da identidade e em um desenvolvimento autônomo do indivíduo, porém o discurso pedagógico contemporâneo da aceitação da diversidade encontra-se atuando nesta escola moderna por excelência e é neste contexto contraditório de multiplicidade e individualismo que aparece e torna-se forte a temática da inclusão escolar.

O discurso pedagógico inclusivo atua, portanto, em uma escola que ainda se articula a partir de muitas estratégias de ordenamento e normalização e por isso desejamos escavá-lo de forma a problematizar as minúcias das relações de poder. Encorajadas pelas palavras de Larrosa que diz: “talvez seja a hora de tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria” (1999a, p.7), queremos, sim, tornarmo-nos indisciplinadas e insatisfeitas com as verdades prontas, que se articulam a partir de discursos reguladores. Desejamos tratar de forma mais polêmica um discurso tão hegemônico. O autor, com esta contribuição, deixa-nos bastante livres para, junto com Michel Foucault, problematizarmos a máxima tão cara ao campo educacional, a do discurso pedagógico inclusivo e as formas pelas quais isso vem se tornando possível e se efetivando. Para fins deste estudo a problematização se dará através de um artefato pedagógico, porém muitas outras estratégias poderiam ter sido escolhidas.

Na lógica do pensamento foucaultiano e das propostas pós-estruturalistas, LARROSA (1999a) enfatiza que a pedagogia, por seu carácter constitutivo, tem sido uma das tecnologias mais produtivas na regulação dos sujeitos; por isso este trabalho enfatiza a reverberação do discurso pedagógico. A pedagogia entendida como modificadora dos modos de ser do sujeito não pode ser deixada em um espaço neutro, ela é modificadora dos modos de pensar. Como citam COSTA e ANDRADE “há hoje uma proliferação e pluralização das pedagogias, expressão de um refinamento das artes de governar, regular e conduzir sujeitos” (2013, p.11).

Para que pudéssemos estar mais abertas às discussões propostas neste estudo, foi importante que reconhecêssemos que há, no discurso pedagógico da inclusão, máximas que nos foram dadas de forma unívocas, como se houvesse uma única verdade a ser desvelada e que se funde no âmbito social através do que hoje entendemos como Pedagogias Culturais. O conceito de Pedagogia Cultural bebe das fontes dos Estudos Culturais e por ele entende-se “qualquer instituição ou dispositivo cultural que, tal como a escola, esteja envolvido em conexão com as relações de poder-processo de transmissão de atitudes e valores” (SILVA, T. 2000, p. 89).

Este trabalho de pesquisa, movido pelas nossas vivências profissionais, tratará de observar as reverberações de um artefato pedagógico que foi buscado na escola, mas que circula nos mais diversos meios de aprendizagem e formação dos sujeitos. É significativo enfatizar que todas as formas de cultura se tornam pedagógicas, se entendidas pelo olhar das Pedagogias Culturais, por isso nossa insistência no termo “pedagógico”, quando nos referimos ao discurso da inclusão. Compreendemos que a potência que recebe a pedagogia olhada sob a ótica dos Estudos Culturais faz-nos jamais entendê-la como algo próprio dos espaços formais escolares e sim como algo que vai se proliferando nos diferentes campos e constituindo saberes, colocando em operação relações de poder e inventando verdades. Aproximarmo-nos deste olhar nos possibilita perceber a potencialidade que as histórias infantis têm “como artefatos culturais que se inserem nos espaços escolares, somando-se a tantos outros, na atualidade, interferindo nas práticas docentes e servindo de normativas (exemplos)” (KLEIN, 2010, p. 181) para os sujeitos da educação.

Olhar para esse artefato cultural como um elemento forte de formação de sujeitos e constituidor do discurso pedagógico inclusivo vigente faz-nos entender que é impossível dimensionar o alcance do discurso e quantos sujeitos ele captura. Temos, sim, a certeza de que nas sutilezas dos artefatos somos seduzidos a proliferar discursos e, muitas vezes, não paramos para pensar quais verdades eles inventam e fazem circular. É importante enfatizar que a invenção se torna por vezes uma mentira tão potente que ganha *status* de verdade, como nos ensina Nietzsche. (2008).

Ao dizermos que verdades são inventadas, pensamos ser importante entender o que Foucault toma por “verdade”, pois ele utiliza este conceito a partir de uma compreensão diferenciada daquela em que fomos formados e historicamente assumimos como importante, ou seja, uma verdade única, centrada e inquestionável; um modo de olhar a verdade através de uma única lente, a lente do saber científico, que é comprovável, racional e irrefutável.

A verdade que se torna imutável é aquela que se encontra pautada em um pensamento representacional, que se diferencia do pensamento da filosofia da diferença. Com Foucault aprendemos que a verdade é sempre algo em construção e se produz a partir da relação com o discurso, estando sempre ligada às relações de poder, às trocas estabelecidas entre os sujeitos. Ele dizia preocupar-se com a política do verdadeiro e com os efeitos de verdade, portanto

não pretendia, pois denunciar os erros, para em seu lugar colocar novas verdades [...] mas estudar, numa dada sociedade, neste ou naquele período histórico, como é que algo como a verdade aí foi produzido ou extraído, como é que ela funciona, com que efeitos de exclusão, de invalidação e de desqualificação em face de outros discursos e de outros saberes (EWALD, 1993, p.15).

O filósofo francês nos ensina que “somos submetidos pelo poder à produção da verdade e só podemos exercer o poder mediante a produção da verdade” (FOUCAULT, 2010, p.22). A máxima da “inclusão para todos” pode ser problematizada pelo conceito de verdade que Foucault acentua, pois ela é produto de discursos regulares e frequentes que colocam em circulação relações de poder, ou seja, “de discursos verdadeiros, que trazem consigo efeitos de poder” (FOUCAULT, 2010, p.22) e verdade, que nos conduzem a pensar de forma inquestionável que a inclusão escolar é possível sempre, sendo a melhor escolha para todos. Desse modo, podemos compreender que vivemos num mundo de verdades que estão ligadas aos jogos de poder e aos processos de subjetivação. Para nós, faz-se interessante olhar como o discurso da inclusão ganha legitimação e, para tanto, é necessário “estudar como os dispositivos de poder dariam lugar a um certo jogo de verdade.” (FONSECA, 2002, p.66).

Entendemos que muitos são os dispositivos de poder que fazem com que verdades sejam tomadas como únicas. Há, em nossa sociedade, uma forma específica de falar sobre a verdade, vozes que são autorizadas a enunciar o que

conta como verdadeiro ou não. Vivemos num regime de verdade pautado pelo saber científico. Afinal, como coloca Foucault:

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sancionam uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (2002, p. 12).

Nesse sentido, entendemos que o discurso pedagógico inclusivo tem sido formado por verdades que o fazem circular e que são permeadas de relações de poder significativamente decisivas que pouco permite pensá-lo diferente. Há nos discursos pedagógicos inclusivos e, principalmente nas formas de colocá-los em ação, verdades que direcionam os modos de agir e pensar dos sujeitos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9394/96, que passa a legislar sobre a modalidade da educação especial no Brasil, defende que os sujeitos sejam respeitados pelo “princípio da igualdade de condições” e o discurso pedagógico tratou de assim criar meios e formas de fabricar modos comuns de ação, espaços outros organizados para que todos fossem subjetivados dentro das possibilidades controláveis. Quando falamos em outros espaços referimo-nos a todos aqueles que foram criados ao longo dos tempos, como os projetos de turno inverso, as Salas de Recursos Multifuncionais, os Projetos de Abordagem Esportiva, os Laboratórios de Aprendizagem, os Projetos de Apoio Pedagógico e tantos outros que há muito vêm determinando algumas práticas inclusivas de forma micro, através da vigilância, do controle e das diversas formas de examinar a produtividade dos sujeitos ali incluídos.

Os projetos de turno inverso foram criados com o objetivo de ofertar um tempo máximo de permanência do aluno na escola, como forma de diminuir o tempo em que as crianças e os jovens ficam expostos à situação de violência, aos maus tratos e ao contato com espaços de vulnerabilidade social. Embora a potência atribuída à vulnerabilidade social também seja uma verdade criada para justificar muitas das formas de governo e ordenação há positividade neste cuidado, pois nas ruas as crianças realmente estão cada vez mais expostas a diferentes situações de medo. No entanto, devemos olhar a escola também como um espaço de controle das condutas, de exercício de um poder vigilante, que pretende saber

elucidar em que espaço se encontra o sujeito e como tem sido seu comportamento, visando diminuir o risco.

Quando elencamos, a partir desta perspectiva de estudo, os projetos acima citados como formas de regulação, é importante dizer que não queremos avaliá-los e atribuir a eles o adjetivo de repressivos, onde o poder se exerce de forma unilateral e num viés negativo.

Em suas analíticas, Foucault não objetiva que vejamos o poder na sua forma repressiva, ele entendia “que o poder deve ser visto como uma realidade positiva, quer dizer, como fabricante ou produtor de individualidade”. (CASTRO, 2016, p.325). É justamente a produção desta individualidade e sua contribuição para um efeito de normalização que nos motiva a pensar e problematizar os ditos da inclusão escolar.

Para além do âmbito da escola ou do discurso pedagógico formal, entendemos que o efeito de normalização que o discurso da inclusão coloca em funcionamento não se operaria de forma tão potente se outros discursos não se entrecruzassem com o da inclusão escolar. Portanto, esse discurso pedagógico deve ser visto como um dos tantos instrumentos que já não é próprio da escola, mas que se reatualiza, se reverbera e se potencializa em outros tantos. Entendemos ser significativo perceber o quanto este discurso pedagógico inclusivo está difuso em todo o corpo social e mostraremos como fomos percebendo alguns atravessamentos ao longo da pesquisa.

Explicitaremos a seguir um pouco desse atravessamento potencializado por outros materiais que, ao longo do trabalho de pesquisa, foram nos provocando a pensar o quanto esse discurso pedagógico disciplinador e moralizador vai ajudar nas tantas formas de reverberação do discurso inclusivo.

Um dos primeiros encontros não programados com a potência do discurso pedagógico inclusivo na sociedade se deu quando decidíamos pela nomenclatura que utilizaríamos para tratar os sujeitos portadores de necessidades especiais e aqui gostaríamos de enfatizar a opção pela utilização da nomenclatura deficiente. Como já referenciamos, escolhemos o termo deficiente para assim utilizarmos a mesma nomenclatura dos últimos textos legais, mas principalmente porque entendemos que este termo corrobora as problematizações que evidenciamos no trabalho.

Nesse sentido optamos pelo termo deficiente para conversar com toda a discussão em torno da normalização e utilidade de mercado que a sociedade espera

desses sujeitos. Já em meio às análises fomos surpreendidas com o *layout* de uma empresa de transporte coletivo de nossa cidade.

Propaganda Josapar



Fonte: rh@josapar.com.br

No material publicitário em questão, o termo deficiente se liga à ideia de eficiência e, portanto, o encontro com essa propaganda nos levou a pensar o quanto o discurso do mercado e da eficiência é forte e captura todos; fez-nos também optar mais uma vez pela utilização do termo deficiente para tratar os sujeitos portadores de necessidades especiais, indivíduos esses que a sociedade tratou de capturar por tantos discursos, como o mundo do trabalho. Tal problematização vai corroborando e complementando a lógica daquele sujeito disciplinado e moralizado, vai formando opiniões e permitindo que a verdade do deficiente como alguém que pode ser útil se potencialize e se torne hegemônica.

O termo deficiente, em nossa problematização, em nenhum momento deve ser entendido como contrário de eficiente, pois até mesmo em termos de significado estaria equivocado. A palavra eficiente está em oposição a ineficiente e nosso estudo não vem trazer esta análise da dualidade dos termos, vem sim tratar de pensar a forma como tais palavras, se utilizadas de uma forma estratégica, podem vir a corroborar o discurso neoliberal de tornar todos eficientes, até mesmo aqueles que possuem supostas deficiências. É notável a necessidade social e política de tornar cada indivíduo eficiente e pela qual se promulga que o sujeito portador de alguma deficiência, seja física, auditiva, visual, síndrômica ou de transtorno global de desenvolvimento precisa tornar-se útil e eficiente à sociedade, oferecendo a ela menos riscos e mais produtividade.

Trazemos esta propaganda para desde já mapearmos o quanto nossos discursos vão sendo atravessados de diferentes formas que compõem nosso olhar e fazem com que funcionemos de determinada maneira e não de outras. O *layout* que apresentamos acima nos leva a questionar como a sociedade deseja trazer o

portador de “necessidades especiais” (termo utilizado no material) para conviver no mercado de trabalho, de forma a extrair dele cada vez mais forças úteis. Nessa lógica apontada no cartaz, as palavras eficiência/deficiência/capacidade estão articuladas de forma a contribuírem com um discurso neoliberal de aproveitamento das forças e das capacidades individuais.

É interessante que as percepções em torno do indivíduo deficiente mudaram e hoje, sem entrar no mérito de por que isso acontece, eles encontram espaço para desenvolver-se e integrar-se, mas não podemos deixar de perceber que há nesse discurso um forte propósito normalizador que aponta que todos devam estar produzindo bens e consumo.

Observemos a campanha publicitária do Banco Itaú que usa a mesma lógica da anterior, articulada pelo transporte coletivo.

Propaganda Itaú



Fonte: Google Imagens – Acesso 25/05/2017

É interessante que atentemos ao dito: “*Seja a próxima mudança!*”, pensando o quanto ele é carregado de um poder normalizador que convida o sujeito deficiente a mudar sua condição através dos processos de inclusão e empregabilidade. Segundo esse anúncio, veiculado pelo Banco Itaú, um sujeito potencialmente ativo e capaz de mudar é aquele que está incluído no mundo do trabalho e contribuindo ao mercado de bens e consumo. Trabalhar em um banco é simbolicamente e efetivamente uma ação que vai permitir a esse sujeito mudança de vida.

Todas as instâncias da vida diária do sujeito são atravessadas pelo discurso da inclusão. O *layout* que trazemos ao seguir evidencia, de forma sutil, o quanto a busca por inserir o sujeito numa perspectiva de mudança e consumo é forte, tanto que aponta para mais uma possibilidade inclusiva, ou seja, viajar de avião. Seríamos ingênuas se deixássemos de considerar que a viagem de avião é mais curta e, portanto, traz menos incômodos a quem já porta algum tipo de deficiência. Mas, se o

fato de viajar e conhecer lugares fosse o foco do anúncio, a imagem poderia ser de algum lugar bonito e não necessariamente de um aeroporto. Percebemos no canto superior direito da imagem, o selo internacional que identifica os lugares onde existe a possibilidade de embarque, desembarque, acesso e visitação por parte de quem porta uma deficiência. A iniciativa é de grande importância, ofertar acesso é uma conquista, mas o desejo de capturar o indivíduo cada vez mais para aquilo que fará com que ele entre em um processo de consumo e arrecadação deve ser motivo de estranhamento.

Propaganda Turismo Adaptado



Fonte: Google Imagens – Acesso 25/05/2017

Não vamos aqui apontar ou investigar a motivação de cada uma dessas propagandas, nem quando, nem onde foram anunciadas, porém elas, no decorrer da nossa investigação, nos proporcionam perceber o quanto o discurso pedagógico anteriormente escolar vai ganhando força na contemporaneidade e uma operacionalização externa ao que diríamos ser seu potencial campo de ação.

Hoje, o movimento de inclusão de pessoas portadoras de deficiência no mercado de trabalho é encaminhado pela própria instituição de ensino a que ele se vincula ao final de sua vida escolar; com isso vem ganhando grande amplitude o discurso dos programas de iniciação ao mercado de trabalho como o *Jovem Aprendiz*⁴, programa este que hoje já não trata mais de incluir somente os ditos normais no mercado de trabalho, mas trata de ampliar seu público alvo, incluindo também os deficientes, que dentro do programa e das empresas que buscam o seu auxílio na seleção de pessoal, são nominados “PNEs”, Portadores de Necessidades Especiais.

Trazemos também mais um material publicitário, a transcrição de um vídeo veiculado na mídia. Tal material é de uma instituição conhecida nacionalmente e que trata, muitas vezes, de fazer a articulação de seus alunos com o mercado de trabalho. Esse comercial, quando criado, destinava-se a convidar as empresas a

⁴ É um programa do governo federal que tem o objetivo de valorizar o aspecto educacional do Brasil, isso porque para participar dele é necessário estar estudando ou então já ter concluído a educação básica, o programa dá preferência aos jovens que estudam em escolas públicas.

incluir entre seus funcionários um sujeito com deficiência mental. Observemos a descrição do texto publicitário.

Fábio trabalha desde os 19 anos, é comprometido e assume responsabilidades.
Ele nunca falta e se destaca como funcionário e sabe como ele conseguiu isso?
Bastou uma chance!
Participe do projeto de inclusão do deficiente mental no mercado de trabalho e mude uma vida.
APAE- Estrela/ RS

Esse texto descrito acima é apresentado tendo como fundo uma tela preta, de onde surge a pergunta: Sabe como ele conseguiu? A tela preta é substituída pela imagem do rapaz sorrindo e trabalhando na seleção de algum produto em uma empresa com a resposta: Bastou uma chance!

Perceber nisso uma conquista é fácil e não seria necessário dissertar sobre ela. O trabalho da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) como instituição educativa junto aos sujeitos deficientes e suas famílias é de reconhecida importância. No entanto o fato de a instituição estar inserida nesse processo de inclusão dos sujeitos deficientes nos faz pensar a tamanha força do discurso que atravessa muitos outros e se reverbera por diversas instâncias. A propagação desse discurso se enraíza em nosso dia a dia, levando-nos a pensar que ser cidadão é estar inserido no mercado de trabalho e fazer uso do dinheiro que se recebe como prova da nossa autonomia e capacidade de escolha.

É significativo enfatizar que não nos debruçaremos na explicitação de todos os atravessamentos desse discurso pedagógico inclusivo que iremos problematizar ao longo deste estudo. Desejamos apenas mostrar como o discurso pedagógico inclusivo é forte, é potente e se articula a outros ditos. Compreendemos que esse discurso que circula no artefato em estudo ganha força e produtividade ao engendrar-se e espalhar-se por todo o tecido social nas mais diferentes formas e estratégias. Neste estudo iremos nos deter em analisar os processos de normalização que os ditos extraídos do material empírico possivelmente colocam em circulação, porém com esse investimento de trazeremos alguns materiais de publicidade, como os acima mencionados, queremos evidenciar o quanto os diferentes discursos estão carregados de um papel formativo e também fortemente articulados por um discurso pedagógico.

Quando decidimos investigar um artefato didático-pedagógico utilizado com a intenção de levar à sala de aula e aos diferentes espaços de ensino o tema da inclusão, não sabíamos que iríamos perceber a potência pedagógica em tantos outros ditos e que eles atravessariam a nossa discussão. Tais atravessamentos são trazidos por nós para dar visibilidade à potência de estratégias inclusivas no âmbito social. Essas estratégias estão espalhadas, funcionam de modo articulado, seja em campanhas publicitárias ou em tantas outras formas de proliferação de ideologias hegemônicas. Não há um discurso pedagógico que esteja somente na escola, ele hoje trata de ensinar e conduzir condutas em todo o tecido social. Por onde circulamos somos convidados e/ou conduzidos a pensar sobre a necessária inclusão social. É um dito muito forte na atualidade e, de algum modo, coloca a funcionar o discurso da inclusão escolar, incidindo sobre os corpos, as condutas, o pensar e o fazer dos sujeitos que participam do processo.

Diante dos apontamentos realizados até aqui, compreendemos a importância de evidenciar que o discurso pedagógico inclusivo, como hoje o percebemos, reforça a máxima de uma verdade inquestionável que cada vez mais vai ganhando veracidade. Nessa correnteza, as práticas vão construindo um jogo de verdade que atribui a esse discurso cada vez mais valor, tornando-o forte e inquestionável. Cabe aqui enfatizar que “tudo é prática em Foucault” (FISCHER, 2012, p. 75) e, portanto, quando falamos no discurso nos referimos também às práticas, às estratégias, às táticas em torno de um discurso pedagógico inclusivo.

Surge nesse diálogo entre o discurso, o poder e a verdade, um profícuo movimento que nos instiga a pensar o quanto a inclusão escolar pode estar emergindo a partir de um efeito de normalização, que se utiliza de diferentes estratégias, com as quais os sujeitos são controlados, ocupados e normalizados. É nessa correnteza que a discussão se desdobrará nos capítulos a seguir, considerando que no próximo capítulo discorreremos algumas considerações importantes sobre a escola e o poder disciplinar.

2 Noções sobre poder disciplinar: tensionando alguns atravessamentos na instituição escolar

Neste capítulo traremos uma discussão sobre o poder disciplinar a partir da perspectiva foucaultiana, para que possamos pontuar como, a partir de suas ideias, entendemos ser a escola um espaço de estratégias normativas. A apreciação mais aprofundada desse estudo de Foucault será importante para entendermos que espaço escolar é este no qual as práticas de inclusão vêm se efetivando na contemporaneidade, entender que a anatomia política tratada por Foucault, ao estudar as instituições disciplinares, pode ser também percebida nas escolas da contemporaneidade. Na obra *Vigiar e Punir* (2014), o filósofo faz um estudo sobre as modificações históricas da legislação penal e os respectivos métodos e meios coercitivos e punitivos adotados na repressão da delinquência, desde os séculos passados até as modernas instituições correcionais, onde situa as instituições educacionais que, a seu tempo e em muitos momentos históricos, promulgam e põem em funcionamento, segundo ele, uma “mecânica do poder”. Aponta que essa anatomia política é

[...] uma multiplicidade de processos muitas vezes mínimos [...] Encontramos-os em funcionamento nos colégios, muito cedo; mais tarde nas escolas primárias; investiram lentamente o espaço hospitalar; e em algumas dezenas de anos reestruturaram a organização militar (FOUCAULT, 2014, p.137).

A escola, como instituição que trabalha com essa “anatomia do poder” como reafirma o filósofo, há muito tem se mostrado eficiente nessa arte. Instituições como a escola, a fábrica, o hospital, a prisão e o convento têm por prática “técnicas sempre minuciosas, muitas vezes íntimas, mas que têm sua importância porque definem um certo modo de investimento detalhado do corpo, uma nova “*microfísica do poder*” (FOUCAULT, 2014, p.136) [grifos do autor].

Na perspectiva de Foucault, deve-se olhar a escola como instituidora de uma anatomia do poder, mas não queremos deixá-la em uma situação de ré. Não olhamos a escola como uma instituição exclusivamente de sequestro e docilização, apoiada no poder disciplinar e consideramos em sua positividade e produtividade, como também nos ensina Foucault, diferenciando o olhar de positividade daquele dos pressupostos iluministas que consideravam ser a escola o lugar de construção

de autonomia, liberdade e fraternidade. É importante que nos coloquemos a pensar por quais mudanças e deslocamentos a escola passou ao longo do tempo e como as relações ali se constituem, sem com isso atribuímos a ela juízo de valor.

Percebemos que na escola nossos modos de agir são disciplinadores das condutas: sentamos os alunos posicionados um atrás do outro ou em círculos e os vigiamos constantemente, pois mantemos a sala de aula de forma a que todos estejam sob o olhar do professor. Nossos processos avaliativos, em muito aproximam-se do estudo de Foucault sobre o “exame”. As “táticas” pedagógicas de controle dos alunos nos tempos e espaços estabelecidos; o deslocamento pelos ambientes escolares feito em filas; os processos de avanço ano a ano, conforme as conquistas acadêmicas e tantas outras formas de vigilância e disciplinarização nos levam a compreender a escola como instituição de controle e sujeição.

São inúmeros os exemplos que fazem a escola sofrer uma crítica não muito positiva ao longo dos tempos, mas não é raro o frequente saudosismo daqueles que desejam que a escola volte a ser uma instituição preponderantemente disciplinadora. Aqui não seremos saudosistas, nem faremos críticas ferrenhas às práticas escolares. Trazemos essa localização da escola como instituição das pequenas políticas de poder, para assim perceber que ela é produtora de corpos dóceis e úteis. O desejo aqui é enfatizar que é nessa escola que desejamos a inclusão de todos e que muitas vezes é nela que desejamos produzir um espaço de respeito à diversidade. GARCIA (2002) aponta que a escola e muitas das práticas pedagógicas vividas nela “têm efeitos disciplinares sobre a conduta humana e sobre os modos como pensamos, falamos e atuamos em relação a questões educacionais” (p. 23).

O poder disciplinar proporciona aos indivíduos um modo mais ou menos previsível de existir; ele evita o risco e operacionaliza as forças, de modo a agir sobre forma de tornar-se um “poder anônimo, sem face, repartido entre diferentes pessoas e que se opõe termo a termo ao poder da soberania” (FONSECA, 2002, p.67). O poder da soberania era claramente exercido pelo soberano que determinava os modos de vida, existência e moralidade aos súditos, enquanto o poder disciplinar é localizado no indivíduo, que supostamente decide sobre as suas escolhas. Para nós, a escola encontra-se atrelada ao que Foucault entende por

disciplina, pois ela “determina as condições que uma determinada proposição deve cumprir para entrar no campo do verdadeiro: estabelece de quais objetos se deve falar, que instrumentos conceituais ou técnicas há que utilizar” (CASTRO, 2016, p. 111). Quando nos referimos à escola e a seus métodos mais tradicionais ainda presentes nas práticas cotidianas enfatizamos que

esses métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade, são o que podemos chamar de “disciplinas” (FOUCAULT, 2014, p.135) [grifos do autor].

Para que não corramos o risco de passar a compreender a questão da disciplinarização com um cunho negativo, já que a intenção de Foucault ao estudar a sociedade disciplinar não era de apontar “equivocos”, mas sim fazer uma análise e compreender como aconteciam os deslocamentos do poder ao longo dos anos, é importante trazer a observação de Fonseca (2002): “Por ‘disciplina’ deve-se entender, antes de tudo, uma tecnologia positiva de exercício do poder, um conjunto de táticas, um mecanismo estratégico a partir do qual se efetivam relações de poder.” (p.155-156) [grifos do autor].

Quando pensamos a escola de hoje, é adequado que a vejamos como uma instituição que trabalha nas suas minúcias para formar corpos dóceis, pois “é dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2014. p.134). O poder disciplinar faz-se observável nas práticas escolares, faz-se presente nas atuais nomenclaturas que nos remetem às instituições disciplinares de outrora. Exemplo forte disso é a organização curricular que batizamos de “grade curricular” e que se divide por campos de conhecimento, aos quais denominamos “disciplinas”. Não é preciso que estejamos diariamente no espaço formal da escola para reconhecermos que sua organização há muito remete aos tempos da sociedade disciplinar.

A escola, na atualidade se estrutura de forma hierárquica, organiza os espaços e identifica os sujeitos pelas semelhanças. Quando as crianças chegam aos espaços escolares, são selecionadas pelas idades e considera-se que todas estejam nas mesmas condições de aprendizagem por se encontrarem na mesma faixa etária. Grande parte das escolas demarca seu tempo por sinais acústicos que evidenciam a duração dos períodos, os intervalos e as trocas de professores. Há

uma incessante necessidade de utilização adequada e eficaz do tempo. Cada vez menos é permitido às crianças que estejam livres; até o espaço da criação é dirigido e problematizado pelo docente, que ainda se entende ser quem deve dominar e manter constante vigilância, mesmo através de práticas usuais como o recreio orientado, onde as crianças são acompanhadas durante todo o suposto “tempo livre” com brincadeiras anteriormente estabelecidas pelos monitores.

A prática do exame, que Foucault traz como um dos procedimentos para colocar em ação os recursos para o bom adestramento, é cada vez mais utilizada. Mudam-se as motivações, mas os objetivos permanecem os mesmos: medir, dimensionar, hierarquizar e controlar pelos índices. Exemplos claros dos formatos atuais dos exames é a multiplicidade de provas nacionais que foram criadas, como as que compõem o Sistema de Avaliação da Educação Básica⁵ (Saeb). Poderíamos também destacar aqui as olimpíadas de Português (Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro) e Matemática (OBMEP- Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas) que também tratam de avaliar e controlar saberes. Percebemos ser importante enfatizar que os exames citados aqui destinam-se à Educação Básica e prioritariamente à Educação Pública.

Ao estudar a docilização do corpo, num deslocamento histórico de tempo, Foucault percebe que o corpo, já antes alvo do poder, passará por processos de disciplinamento, deslocando o poder da soberania, que utilizava métodos punitivos pautados no suplício. O autor diz que “a noção de docilidade une a um corpo analisável, um corpo manipulável” (FOUCAULT, 2014, p.134). É possível perceber assim que os métodos disciplinares permitem o controle do corpo que fica sujeito à utilização das suas forças, tornando-se assim um corpo dócil. Nesse entendimento da sociedade disciplinar como forma de docilização dos corpos, percebemos uma mecânica de poder que se organiza, segundo o filósofo, a partir

⁵ O Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. É composto pelos exames Aneb (Avaliação Nacional da Educação Básica) Anresc (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- Prova Brasil) e Prova ANA (Avaliação Nacional da Alfabetização).

[...]da minúcia dos regulamentos, o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parcelas da vida e do corpo darão em breve, no quadro da escola, do quartel, do hospital ou da oficina, um conteúdo laicanizado, uma racionalidade econômica ou técnica. (FOUCAULT, 2014, p. 138).

Foucault organiza o poder disciplinar através da distribuição dos indivíduos nos espaços, o controle da atividade, a organização das gêneses e a composição das forças. Como embasamento à nossa análise, de olhar a escola como instituição disciplinar, escolhemos explorar como alguns dos aspectos organizacionais do estudo foucaultiano sobre a disciplinarização do corpo parecem tão evidentes nas escolas.

É significativo reafirmar que essa reflexão teórica e argumentativa não tem o papel de comparar a escola e a retratar na forma da instituição disciplinar dos séculos XVII e XVIII, mas sim de acompanhar como o poder disciplinar se organiza e é exercido nas diferentes instituições, através do uso do corpo como instrumento de poder. Foucault esclarece de onde e a partir de que momentos foram sendo percebidos os processos de organização da disciplina que vão fortemente ganhando o espaço do poder soberano, onde a punição acontecia com castigos físicos. Essa forma punitiva foi sendo superada quando o povo, que era espectador desses momentos em praça pública, foi identificando-se mais com o agredido e cada vez menos com o evento proporcionado pelo agressor. É interessante apontar que houve o desejo de “deslocar o objetivo e mudar a escala. Definir novas táticas para atingir um alvo que agora é mais tênue, mas também mais largamente difuso no corpo social” (FOUCAULT, 2014, p.88). É importante salientar que o *poder de punir* se “deslocou da vingança do soberano à defesa da sociedade.” (FOUCAULT, 2014, p.89). Tal deslocamento vai apontando as discussões posteriores que trataremos sobre os processos de normalização, desenvolvidas no capítulo quatro e que não se darão mais sobre o corpo individualizado, mas sobre a população.

Consideramos significativo, ainda, enfatizar que ao falar das disciplinas dos corpos, Foucault mostra como as diferentes instituições e suas práticas foram contribuindo para que tecnologias de controle do corpo fossem sendo introduzidas na sociedade. Por isso importa-nos, neste estudo, localizar a escola como um lugar

que funciona, ainda hoje, com muitos dos procedimentos do poder disciplinar, pois fundamenta-se nas

[...] disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras”, criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia de tempos e dos gestos (FOUCAULT, 2014, p. 145).

Objetivamos pensar em que instituição estamos tão empenhados em incluir os sujeitos com deficiência e por isso, primeiramente, compreendemos ser importante trazer os aspectos da arte da “distribuição do espaço” (FOUCAULT, 2014), na qual o filósofo analisa a *cerca*, a *clausura*, as localizações funcionais e a *fila*. Tais apropriações propostas por ele nos fazem enxergar a escola da atualidade em suas características de organização dos espaços. Para que fique mais evidente tal percepção por nós enfatizada é necessário que atentemos a uma breve revisão das problematizações anunciadas pelo autor.

A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço. Para isso, utiliza diversas técnicas. [...] Às vezes exige a *cerca*, especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo. [...] O princípio da localização imediata ou do *quadriculamento*. [...] A regra das *localizações funcionais*[...]. [...] Na disciplina, os elementos são intercambiáveis, pois cada um se define pelo lugar que ocupa na série, e pela distância que o separa dos outros[...] A disciplina, arte de dispor em *fila*, e da técnica para a transformação dos arranjos. Ela individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações (FOUCAULT, 2014, p.139, 141 e 143).

Ao observarmos a escola da contemporaneidade é possível perceber a presença de procedimentos que nos remetem a muitas das caracterizações trazidas acima e que enfatizam o estudo de Foucault sobre a *Arte da Distribuição* dos indivíduos. Percebemos fortemente, nos espaços escolares, o princípio do quadriculamento, onde se demarca “cada indivíduo em seu lugar e, em cada lugar, um indivíduo” (FOUCAULT, 2014, p. 140). A escola reproduz diariamente o princípio da organização dos espaços quando separa os alunos em níveis, etapas, salas e filas, fazendo com que cada um esteja no lugar previamente demarcado, operando segundo o princípio das *organizações funcionais* e atendendo seu objetivo de que

“lugares determinados se definem para satisfazer não só a necessidade de vigiar, de romper as comunicações perigosas, mas também de criar espaço útil.” (FOUCAULT, 2014, p. 141).

Além das questões relativas à organização dos espaços é necessário que olhemos a escola da contemporaneidade como aquela que organiza o horário, assim como Foucault estuda nas escolas da modernidade, as quais utilizavam-se dele para “estabelecer cesuras, obrigar a ocupações determinadas, regulamentar os ciclos de repetição, muito cedo foram encontrados nos colégios, nas oficinas, nos hospitais” (FOUCAULT, 2014, p.146). Ao tratar a disciplina como um controle sobre o corpo e enfatizar a questão do tempo regulamentado é importante que percebamos que “O tempo penetra no corpo, e com ele todos os controles minuciosos de poder [...] Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto” (FOUCAULT, 2014, p.149).

Nessa dinâmica do controle do corpo para dominar o sujeito e para que suas atitudes se tornem úteis, “a disciplina define cada uma das relações que o corpo deve manter com o objeto que manipula. Ela estabelece cuidadosa engrenagem entre um e outro.” (FOUCAULT, 2014, p. 150). Enfim, nesta dinâmica importa “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis.” (FOUCAULT, 2014, p. 151).

A partir dos estudos de Foucault sobre a sociedade disciplinar, podemos facilmente visualizar o que ele caracteriza como um corpo dócil, ou seja, aquele corpo que é útil e manipulável. É o que cada vez produz mais, com mais exatidão, num tempo cada vez menor. Na correnteza dos argumentos que vimos procurando construir aqui o filósofo nos diz que

[...] a escola mutua também foi disposta como um aparelho para intensificar a utilização do tempo; sua organização permitia desviar o caráter linear e sucessivo do ensino do mestre; regulava o contraponto de operações feitas [...] de maneira que cada instante que passava era povoado de atividades múltiplas, mas ordenadas; por outro lado o ritmo imposto por sinais, apitos, comandos, impunha a todos normas temporais que deviam ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como virtude (FOUCAULT, 2014 p.152).

É possível perceber que a escola onde hoje vivenciamos e com a qual estamos sempre em contato, seja com a comunidade, alunos, professores ou responsáveis, muito se reconhece nas práticas disciplinares enfatizadas aqui. As ideias foucaultianas contribuem com nosso processo de reflexão quando nos fazem pensar sobre a utilização do tempo e os procedimentos utilizados para que nada seja desperdiçado, nem força, nem momentos nos quais os indivíduos possam sentir-se confusos: “Os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear, cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável. Em suma, um tempo “evolutivo”” (FOUCAULT, 2014, p.157) [grifos do autor].

A prática de extrair forças úteis através das técnicas disciplinares problematizadas por Foucault retrata um pouco da organização humana para melhor sistematizar sua vida e gerenciar tempo e trabalho, de modo que nada seja desperdiçado. Tudo é pensado para o progresso de uma sociedade onde:

As técnicas disciplinares, por sua vez, fazem emergir séries individuais: descoberta de uma evolução em termos de “gênese”. Progresso das sociedades, gênese dos indivíduos, essas duas grandes “descobertas” do século XVIII são talvez correlatas das novas técnicas de poder e, mais precisamente, de uma maneira de gerir o tempo e torná-lo útil, por recorte segmentar, por seriação, por síntese e totalização (FOUCAULT, 2014, p.158).

A ênfase aos processos disciplinares estudados por Foucault se dá para ressaltar o objetivo principal deste capítulo, onde esclarecemos como localizamos a escola na atualidade e por que compreendemos que muitos ditos sobre inclusão escolar são produzidos e fortalecidos por esta instituição, ajudando assim a compor o *estudo da gênese* dos indivíduos deficientes, onde nos apropriamos de novas técnicas de utilização dos tempos e das habilidades. Desse modo, os conceitos de poder, disciplina, docilidade, utilidade dos corpos são potentes ferramentas analíticas que nos ajudam a compreender muitos dos processos/procedimentos que acontecem e se reverberam no espaço escolar.

Na correnteza de como Foucault entendia seus estudos (FOUCAULT, 2008a), de não tratar da origem das coisas para reconstituí-las, mas sim de compreender seus processos de construção, queremos ainda finalizar esta seção com alguns aspectos pontuados pelo filósofo que, ao iniciar o capítulo da Disciplina, em *Vigiar e*

Punir (2014), traz a disciplinarização dos soldados, dizendo-nos: “em resumo, foi ‘expulso o camponês’ e lhe foi dada a fisionomia de soldado” (FOUCAULT, 2014, p.133) [grifos do autor] e problematiza trazendo-nos a seguinte contribuição:

A política como técnica da paz e da ordem internas procurou pôr em funcionamento o dispositivo do exército perfeito, da massa disciplinada, da tropa dócil e útil, do regimento no acampamento e nos campos, na manobra e no exercício (FOUCAULT, 2014, p.165).

Tal excerto ajuda-nos a compreender alguns dos modos de articulação do sujeito nas instituições disciplinares, pois facilmente observamos que nelas há o desejo de torná-los adestráveis. Ao articularmos tal percepção à escola observamos que ela é uma das instituições que historicamente quer fazer dos indivíduos a massa disciplinada, uma tropa dócil e útil.

Sendo o discurso pedagógico inclusivo o foco deste estudo, enfatizamos que, com o advento da “escola para todos”, incluir os sujeitos deficientes é, em nosso olhar, uma forma de docilizar, de estudar esse fragmento da população, de conhecer melhor esse indivíduo e manobrar melhor suas habilidades e/ou dificuldades. A discussão percorrida até aqui foi apoiada na tentativa de analisar alguns aspectos da sociedade disciplinar tratada por Foucault, da qual a escola se apropriou da tecnologia de poder e dela se abastece na atualidade fazendo com que percebamos muitas práticas apoiadas nos princípios analisados pelo filósofo. Trazemos ainda à reflexão mais alguns aspectos para evidenciar o quanto para nós a escola está sendo fortemente entendida como parte da sociedade disciplinar que hierarquiza, normaliza, examina e controla.

Quando Foucault fala sobre como se dava o comportamento dos soldados, ele inclui: “Nessa grande tradição da eminência do detalhe viriam se localizar, sem dificuldade, todas as meticulosidades da educação cristã, da pedagogia escolar ou militar, de todas as formas, finalmente de treinamento.” (2014, p. 137). Ele complementa:

O treinamento dos escolares deve ser feito da mesma maneira: poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais – sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira [...] era chamado por excelência o “sinal” e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência (FOUCAULT, 2014, p. 163) [grifos do autor].

Parece-nos ser fácil perceber alguns movimentos visualizados por Foucault nas instituições disciplinares ainda presentes na escola de hoje. “A primeira das grandes operações das disciplinas é então a constituição de ‘quadros vivos’ que transformam as multidões confusas, inúteis ou perigosas em multiplicidades organizadas.” (2014, p.145). Trazemos esta afirmação para corroborar nosso modo de pensar, no qual entendemos que a escola é um modelo das instituições disciplinares estudadas pelo filósofo e que, atualmente, decide dar espaços às multiplicidades de forma organizada. Nela há vida, mas quadriculada, organizada nos espaços, servindo à sociedade como instituição disciplinadora, pois intenciona ocupar os indivíduos e dar-lhes utilidade. Observamos que nela temos posicionamentos, arquiteturas e práticas que repetimos, e muitas vezes percebermos o quanto ela nos remete a tempos idos.

Nossas atitudes pedagógicas remetem ao conceito de tática utilizado por Foucault: “a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo [...] ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica do poder” (2014, p. 146). Nós, professores, somos cheios de procedimentos, estratégias metodológicas, aparatos didáticos e discursos inflados das muitas soluções que temos para as diferentes problemáticas sociais e educacionais, mas tais movimentos sempre acontecem na busca de trazer a singularidade ao que é múltiplo, a identidade ao que é diferente. Somos ávidos por adequar os sujeitos em algum grupo, colocá-los em algum lugar demarcado. Nesse sentido, parece que

[...] importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto para conhecer, dominar e utilizar A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 2014, p. 140).

É nesse espaço de análise que a disciplina encontra muito campo de aplicação. Na escola, os sujeitos são levados a mecanismos dualistas para que se percebam como normais ou anormais e assim possam ser medidos, controlados e corrigidos. A escola é, ainda hoje, o lugar de normalizar os sujeitos e torná-los úteis

utilizando estratégias de disciplinarização dos corpos, o que, na sequência do trabalho encontraremos também nominadas como estratégias de normação.

Para darmos continuidade a este processo de estudo, pesquisa e escrita é fundamental que possamos entender que é nossa escolha aprofundar teoricamente a escola e os processos de normação pontuados por Foucault e por isso é importante afirmar que outros caminhos poderiam ter sido percorridos e outras portas de entrada para a discussão poderiam ter sido escolhidas.

Seguimos na busca argumentativa de perceber um efeito de normalização que o discurso pedagógico inclusivo põe em circulação e para tanto entendemos ser significativo, no próximo capítulo, encaminhar a discussão para entendermos o conceito de norma. Nele será possível perceber que a disciplina se encontra fortemente operando neste efeito de normalização.

3 Efeitos de normalização: tensionando a fabricação do discurso pedagógico inclusivo

No capítulo anterior fizemos um aprofundamento teórico considerando as problematizações foucaultianas em torno do poder disciplinar. Investimos em aproximar algumas características da escola contemporânea dos modelos de instituição disciplinar estudados por Foucault (2014). Tal investimento foi feito por compreendermos que a escola é o nosso lugar de fala. É nela que o discurso pedagógico inclusivo se operacionaliza e também é nela que as estratégias de uma sociedade de normalização se legitimam historicamente.

Neste capítulo faremos a incursão necessária sobre os processos de normalização que, segundo nossas análises, se reverberam no discurso pedagógico inclusivo da contemporaneidade. A problematização do capítulo anterior, onde trouxemos nossas percepções de como o disciplinamento dos corpos está presente nas práticas escolares da atualidade, agrega-se a esta discussão e a fortalece. Alguns dos estudos feitos para a construção do capítulo anterior ajudaram a delinear nosso pensamento sobre determinados procedimentos normalizadores. É importante enfatizar que prosseguimos na tentativa de problematizar a escola, porém de agora em diante desejamos expandir esse estudo a ponto de fundamentar a hipótese⁶ de que o discurso pedagógico inclusivo investe e é investido de um efeito normalizador.

Anunciamos de antemão que a densidade do estudo sobre a norma, a sociedade de normalização e a inclusão como uma estratégia biopolítica agindo na esfera do biopoder, nos exigiu um investimento de estudo, análise, construção e desconstrução trabalhoso. Com isso percebemos que, ao mesmo tempo que ler, estudar e escrever a partir de Foucault é prazeroso e passa a nos constituir fortemente, também por momentos somos tomadas pelo “terno incômodo” (FISCHER, 2012) de procurar escrever aproximando nossos objetos de estudo às suas ideias. Esse movimento não é simples e nem emerge com algumas leituras, é preciso investir num processo árduo de imersão, construído e desconstruído recorrentemente. Com essa afirmação sinalizamos a quem nos lê que este capítulo

⁶ Na correnteza dos estudos Foucaultianos, o termo hipótese neste contexto é utilizado como uma pista, como algo potente de ser investigado, não como algo a ser confirmado.

podará ser, às vezes, entrecortado pela descontinuidade de alguns conceitos que talvez não tenham sido trazidos no momento mais adequado, mas com certeza demonstraram parte de um processo de apropriação nunca esgotado. Podemos afirmar que para fins de encaminhamento do texto decidimos apresentá-lo da forma que segue, mas certamente outros formatos e caminhos de teorização são também possíveis, e com isso fica a reflexão a seguir, nas palavras de FOUCAULT: “a escrita consiste essencialmente em empreender uma tarefa graças à qual e ao final da qual poderei, para mim mesmo, encontrar alguma coisa que não tinha visto antes” (2016a, p.49).

Sob a perspectiva da complexidade de fazer pesquisa com Foucault, alguns pesquisadores ao tentar organizar seus estudos a partir das ideias do filósofo, habitualmente os realizam defendendo a perspectiva de que poderíamos dividir suas obras e estudos em três fases, “conhecidas pelas denominações de arqueologia, genealogia e ética” (VEIGA-NETO, 2014, p.35). A partir desta proposição, passaremos a discutir brevemente nossas percepções em torno do conceito de norma, tanto na arqueologia como na genealogia.

Escolhemos demarcar como o filósofo francês opera com o conceito de norma em suas fases arqueológica e genealógica como uma porta de entrada para a discussão deste tema. Sabemos que a arqueologia corresponde aos estudos que Foucault realizou em torno das formas de saber e que a genealogia se refere aos momentos dedicados por ele a entender as relações de poder. É importante salientar que tal diferenciação se dá apenas para fins de estudo, pois uma das fortes ênfases nos textos do filósofo está no fato de não ser possível separarmos as relações de saber das relações de poder.

Para compreendermos o deslocamento do conceito de norma dentro dos estudos de Foucault, alguns teóricos nos foram significativos e neste momento aproximamo-nos de FONSECA que enfatiza:

Assim, no ambiente dos textos da arqueologia, onde o que está em jogo é o problema de percorrer os solos epistêmicos que tornaram possíveis saberes como a psiquiatria, a medicina e as ciências humanas, a norma se especifica na forma da bipolaridade do normal e do patológico, como princípio de separação de objetos e sujeitos no interior desses saberes. Por sua vez, no ambiente dos trabalhos da genealogia, marcados por uma analítica do poder, a norma se especificará segundo outras formas, muito

mais próximas de mecanismos e de tecnologias positivas de poder. (2002, p.58) [grifos nossos].

A partir das ideias de FONSECA, percebemos que o tema da norma, numa concepção arqueológica, toma forma no corpo das discussões feitas entre o normal e o anormal, principalmente enfatizando, a partir dos saberes, aquilo que determinava o aceitável e o recusável. Foucault provoca-nos este entendimento quando, ao dedicar-se à análise dos estratos de saber, faz-nos perceber como a medicina e as ciências humanas são constituidoras de verdades que atribuem “um ‘carácter normativo’, pelo qual os objetos e os sujeitos neles implicados, ou por eles estudados, são separados em dois campos, aquele do normal e do anormal, do normal e do patológico” (FOUCAULT, 2008c, p. 43) [grifos do autor].

Ao escrever sobre a medicina psiquiátrica e sua análise sobre a clínica, Foucault traz a norma como um princípio de separação dos indivíduos como mencionamos acima e procura fazer um deslocamento histórico da medicina enquanto ciência que mudou o olhar sobre o corpo. Este modo de perceber “irá se transformar em um olhar de profundidade, que penetra no corpo do doente e descobre, na espessura dos seus tecidos, o mal que o atinge.” (FONSECA, 2002, p. 52). Entendemos que o tema da norma está no centro desta constituição do doente pela medicina moderna e, como enfatiza Fonseca (2002), a “medicina moderna refere-se antes à normalidade que à saúde, ou seja, suas intervenções têm o ponto de ancoragem numa apreensão de parâmetros e regularidades definidas como norma” (p.54).

Neste estudo desejamos problematizar a sociedade de normalização a partir do discurso pedagógico inclusivo e por isso nosso cuidado em entender de que modo emerge o conceito de normalidade. Percebemos que uma sociedade de normalização se organiza sob a égide de determinar o grupo dos normais e dos anormais, primeiramente determinando regras sem necessariamente conhecer o sujeito e, logo após, num tempo não dissociado da fase anterior, passa a conhecer para assim aproximar cada vez mais os sujeitos da norma. Estes estudos em torno da “norma de saber” e da “norma de poder” são significativos, pois neles são referenciados princípios:

um princípio de exclusão ou de integração, ao mesmo tempo que revela implicação de duas formas que assume historicamente, ou seja, a forma de

“norma de saber”, anunciando critérios de verdade cujo valor pode ser restritivo ou constitutivo, e a forma de “norma de poder”, fixando para o sujeito as condições de sua liberdade, segundo regras externas ou leis internas (FONSECA, 2002, p. 49).

O excerto acima ajuda-nos a compreender que o estudo da norma em Foucault atende a um princípio de exclusão e outro de integração. A norma que ele caracteriza como sendo da fase arqueológica é aquela na qual emergem os estratos de saber e é alimentada por um princípio de exclusão. Nela a ideia de normalidade é dada de forma *a priori*, a partir de um conhecimento universal. Já a norma da fase genealógica é caracterizada por um princípio de integração que traz o sujeito ao meio, porém fixa as condições de sua liberdade. É significativo percebermos que as análises normativas do poder feitas pelo filósofo em seus estudos genealógicos, “não deixam de remeter à ideia de separação, de bipolaridade do normal e do patológico” (FONSECA, 2002, p.58), porém, nesse momento em que elas são analisadas a partir das relações de poder, “trata-se de pensar a norma como mecanismo de intervenção do poder, ou mais precisamente, pensar nos mecanismos de normalização” (FONSECA, 2002, p. 61).

É importante mencionarmos que interessa a norma como balizadora da normalidade que emerge nos estudos arqueológicos, sem prioritariamente conhecer o sujeito. Tal percepção em torno dela não deixa de existir nos estudos genealógicos, porém deles interessa-nos, prioritariamente, o fato de a “norma” tornar-se um “processo de normalização” que explora os mecanismos de poder implicados na constituição dos sujeitos, “assim é dito normal aquele que é capaz de amoldar-se ao modelo e, inversamente, o anormal é aquele que não se enquadra ao modelo.” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Percebemos com esta aproximação inicial que realizamos sobre o conceito de norma nos estudos foucaultianos que “mais pertinente do que falar em norma, será falar em normalização” (FONSECA, 2002, p. 60). Neste capítulo toda a discussão é permeada pelo conceito de norma e reafirmamos que a forma como construímos as discussões acima, pontuando o modo de abordamos nossas primeiras aproximações com este conceito na teoria foucaultiana é uma escolha, outras possibilidades de discussão também seriam possíveis e o colocariam em operação.

Abrimos aqui um parêntese para trazer algumas considerações que não tratam de diferenciações no conceito de norma, uma vez que, ao falar de sociedade disciplinar e da sociedade de normalização, Foucault atribui sempre valor à norma, pois ela age nas duas estratégias de articulação do poder. Tanto na sociedade disciplinar quanto na sociedade do biopoder as estratégias utilizam-se do poder da norma para aproximar os indivíduos do que se institui como normalidade e para a qual seremos sempre vigiados e condicionados.

Márcio Fonseca (2002) diz que desde seus primeiros escritos, Foucault trazia o tema da normalização quando tratava do poder e afirma: “A primeira forma que assume a normalização em Foucault é a disciplina [...] ao falar da normalização o autor estará se reportando aos mecanismos disciplinares.” (FONSECA, 2002, p.155). O livro *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão* (2014), segundo Fonseca, é caracterizado pelas análises e estudos feitos também em torno da norma. O autor enfatiza que “de todos os livros de Foucault, talvez este seja o texto em que os mecanismos de normalização começam a ter seus funcionamentos descritos em maior destaque”. (FONSECA, 2002, p. 121). Esclarece e ajuda-nos a compreender o quanto “a diferença entre o princípio de repressão e um mecanismo produtivo do poder, no que tange a ideia de norma em Foucault, é central” (FONSECA, 2002, p.87).

Esse breve retorno ao poder disciplinar enfatiza que, para entendermos os processos de normalização, é preciso considerar que processos disciplinares estão sempre operando junto as demais estratégias e por isso é significativo compreender que vivemos em “uma sociedade onde se cruzam, segundo uma articulação octogonal, a norma da disciplina e a norma da regulação.” (FOUCAULT, 2016b, p.213).

Argumentamos que os processos de normalização, a partir das estratégias biopolíticas em Foucault, podem ser estudados a partir de alguns gatilhos teóricos. Escolhemos seguir a análise a partir do estudo do filósofo sobre a medicina social (FOUCAULT, 2002) que pareceu ao longo de nossos estudos uma possibilidade potente. Ao escavá-lo percebemos que Foucault trouxe-nos a ideia de como a medicina, ao fim do século XVIII, deixa de preocupar-se apenas com os sintomas

(superfície) e passa a preocupar-se também com o sujeito (em profundidade), concluindo que assim nasce a medicina moderna.

Foucault, embora considere que a modernidade se caracterize como um espaço capitalista, o que nos remete a uma política do individual, entende que a medicina que emerge nesse tempo é social porque cuida de compreender e intervir junto a um “corpo múltiplo, corpo com inúmeras cabeças, se não infinito, pelo menos necessariamente numerável.” (FOUCAULT, 2016b, p.206). Para Foucault (2008c) o capitalismo socializou o corpo como força de produção, força de trabalho. A descrição feita por ele aponta à compreensão de que o poder se centrou no corpo como espécie e deu início a uma “mecânica do ser vivo” (FOUCAULT, 2016b) que se preocupava com a vida da população.

Ao enfatizar o surgimento de uma medicina social e o deslocamento de uma preocupação anteriormente individualizada no sujeito e agora pautada na observação deste corpo múltiplo, foi que o “problema do governo pôde enfim ser pensado, sistematizado e calculado fora do quadro jurídico da soberania” (FOUCAULT, 2002, p. 288). Vê-se emergir, nesse momento, o deslocamento do governo do indivíduo para a população, desloca-se a ideia de uma economia política centrada no modelo familiar. A família passou, nesse momento de ruptura de poderes, a ser instrumento regulador fundamental para operacionalizar os mecanismos de poder no interior da população, isso porque

a emergência desta nova arte de governar só foi possível com o deslocamento da família no nível de modelo para o nível de instrumentalização, ou seja, a família, que até o século XVII servia como modelo de governo, no século XVIII torna-se instrumento privilegiado para o governo da população, uma vez que a população possui especificidades irreduzíveis ao pequeno quadro familiar (SILVA, M. 2011, p. 91-91).

As problematizações feitas por Foucault ao longo de seus estudos em torno do governo dos homens são bastante extensas e profundas. Neste momento apenas mencionamos de forma concisa o que nos interessa prioritariamente e por isso não poderíamos deixar de referenciar o importante papel dos estudos estatísticos para tal deslocamento. Esses estudos indicaram a emergência da população e possibilitaram o surgimento de muitos dados necessários ao governo dos homens e, principalmente, apontaram que “através de seus deslocamentos, de sua atividade, a

população produz efeitos econômicos específicos.” (FOUCAULT, 2002b, p.188). É importante que tomemos aqui os estudos estatísticos como “campo de produção e reprodução culturais” (POPKEWITZ e LINDBLAND, 2001, p.111). Na lógica de tudo que viemos argumentando, neste capítulo cabe-nos dizer que é importante perceber que as estatísticas, através dos “números realçam normas e marcam diferenças” (POPKEWITZ e LINDBLAND, 2001, p. 115). Os estudos estatísticos, nesta perspectiva tornam-se muito mais que dados, eles compõem discursos fundantes que tornam fundamentais as estratégias de saber-poder. Nesse sentido é possível afirmar que os números inventam uma certa realidade e desse modo são estratégias potentes para a condução das condutas.

Estratégias de saber e poder para Foucault eram sempre instigantes, por isso mencionamos sua análise da medicina e seus deslocamentos. Gostaríamos também de salientar que ele se ocupou extensamente da história da psiquiatria, centrando-se na compreensão da doença mental. Ele interessou-se pelas práticas psiquiátricas, mais precisamente pelos “dispositivos de saber e poder em torno da loucura e do louco” (CASTRO, 2016, p. 350). No curso *Os Anormais* (2001) onde ele estudou a função da medicina psiquiátrica junto às penalidades legais, fez uma análise da loucura e construiu a concepção de anormalidade, que se torna importante a toda a discussão que vimos propondo. Observou-se que, mais uma vez, Foucault trouxe no contexto da psiquiatria o estudo do conceito de norma, que passa a ser “entendida como regra de conduta, como lei informal, como princípio de conformidade; a norma à que se opõe a irregularidade, a desordem, a esquisitice, a excentricidade, o desnivelamento, a discrepância” (FOUCAULT, 2001, p. 204).

A partir do estudo da norma, é no referido curso que Foucault localiza em três figuras os sujeitos tidos como amedrontadores da sociedade do fim do século XIX. São elas o monstro, o incorrigível e o onanista. Ele define assim o sujeito a ser corrigido:

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).

Ao caracterizar o sujeito incorrigível, o filósofo mais uma vez problematiza o papel das instituições (família, escola, igreja, quartel e etc.) que, segundo ele,

buscam estratégias para adaptação das condutas dos incorrigíveis, dos anormais, sujeitos que a Modernidade vem cada vez mais tratando de multiplicar e que, segundo Veiga Neto, são “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 GLS, os ‘outros’, os miseráveis, o refugio enfim” [grifo do autor] (2011, p. 105).

Tratar os sujeitos portadores de deficiência como anormais pode parecer um pouco atroz, porém nosso desejo é trazer a esta discussão a ênfase que o filósofo dá aos sujeitos incorrigíveis como pessoas que fogem à norma e que, por isso, precisam de práticas de ordenamento, correção e regulação. A partir de tais práticas é possível percebermos o quanto a norma circula fortemente, tratando de buscar todos ao seu abrigo. A ação da norma em uma sociedade do biopoder passa a operar a partir de diferentes estratégias, “pois, na medida em que, nesse processo de normalização, aquele que já estava é assumido como um (caso) normal, tudo o mais que dele se deriva parece ser também natural.” (VEIGA-NETO, 2007, p. 956).

O conceito de anormalidade trabalhado por Foucault é útil a este estudo pois vem contribuir no sentido de que se considera como sujeito normal aquele que se mantém dentro de padrões, sem extrapolar a média estabelecida socialmente. Poderíamos nominar os sujeitos deficientes utilizando-nos de muitas nomenclaturas politicamente corretas, porém:

O fato é que essas palavras, sensíveis ou grotescas, suaves ou rudes, ao se referirem a esses sujeitos, estão colocando-os em um constante processo de comparação com a norma, e esse processo não tem nada de inocente, pois compara, classifica e posiciona os sujeitos em lugares diferenciados (LOCKMANN, 2013, p.134).

Atravessadas pelo excerto acima, onde LOCKMANN pondera, assim como nós, a utilização do termo anormal para referir-se aos sujeitos deficientes, somos provocadas a novamente insistir no importante papel das tecnologias de poder sobre o corpo individual onde “as disciplinas vão trazer um discurso que é o da regra; não o da regra jurídica derivada da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma” (FOUCAULT, 2016b, p.33). A norma passará a ter um lugar de ação bem eficiente a difundir-se através dos mecanismos disciplinares, regulando a vida dos sujeitos em primeira instância. No entanto, é possível afirmar que “a disciplina fabrica assim

corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 2014, p.135). E esses corpos ao serem comparados, classificados, nominados e exercitados pela disciplina, estarão mais facilmente capturados pelas tecnologias de poder que atuarão sobre toda a população.

Quando LOCKMANN enfatiza que o processo de nominar os sujeitos operacionaliza-se a partir do desejo de compará-los, classificá-los e posicioná-los em dado lugar, ela nos ajuda a pensar o quanto “a norma igualiza; torna cada indivíduo comparável a cada grupo; fornece a medida” (EWALD, 2002, p. 109). O desejo de denominar os deficientes de forma cada vez mais politicamente correta é apenas um exemplo de como vemos operacionalizar-se esse exercício de um efeito normalizador que opera junto à multiplicidade.

É importante que pensemos um pouco mais sobre essa medida que mencionamos no parágrafo acima através da contribuição teórica de FRANCIS EWALD, pois ela serve para pensarmos o quanto a norma ajusta os sujeitos aos diversos grupos sociais e formas de vida, articulando-se entre os mecanismos de um efeito de normalização.

Independente de critérios de seleção, a norma faz de cada indivíduo um caso seu. Invariavelmente, faz com que todos estejam alojados em seu território. Tanto o normal quanto o anormal encontram-se no espaço da norma, porém cada um ocupa determinado lugar em relação a zona de normalidade. A norma constitui um jogo de relações articulado pelas engrenagens do poder disciplinar, que, ao colocar em funcionamento práticas de normalização, determina os limites e as possibilidades de aproximação de cada um em relação a uma suposta medida comum (GUEDES, 2011, p. 41).

Assim, o sujeito, ao perceber-se fora dos padrões de normalidade, busca aproximar-se deles constantemente. Ao perceber-se desajustado, o indivíduo passa a se autorregular e a utilizar-se das diversas estratégias sociais para atingir a norma. Então, faz-se necessário ainda focar que “a norma convida cada indivíduo a reconhecer-se diferente dos outros; encerra-o no seu caso, na sua individualidade, na sua irreduzível particularidade” (EWALD, 2002, p. 109).

Os indivíduos que se tornam particulares são aqueles sujeitos dos corpos dóceis e submissos, fabricados nas instituições disciplinares e que também serão alvos de tantas outras estratégias. O investimento sobre o corpo do indivíduo feito

no poder disciplinar fará dele alguém muito melhor capturado pelas diferentes tecnologias de poder que surgem com a compreensão de população.

Até aqui preocupamo-nos em minimamente escavar o conceito da norma utilizando-nos de algumas balizas que servirão para problematizar que “as políticas de inclusão – especialmente as políticas de inclusão escolar - são dispositivos biopolíticos para o governmentamento e controle das populações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p.949).

É importante para o seguimento desta problematização entendermos que a palavra governmentamento diferencia-se de governo, aquele ministrado pelas instâncias legitimadas do Estado e que tem o dever visível e instituído de zelar pela segurança da população. Utilizaremos, a partir de agora, a expressão governmentamento para tratar das práticas de controle de uma sociedade de normalização, assim como propõe VEIGA-NETO:

com isso, deixamos a palavra governo para designar tudo o que diz respeito às instâncias centralizadoras do Estado e usamos governmentamento para designar todo o conjunto das ações – dispersadas, disseminadas e microfísicas do poder – que objetivam conduzir ou estruturar as ações. Nesse caso, então, governo pode ser grafado com inicial maiúscula – Governo (Municipal, Federal, Estadual, Provincial etc.) –, referindo-se à instância pública (2007, p.952).

Com a intenção de compreender as práticas de governmentamento e seus deslocamentos ao longo dos estudos de Foucault é importante percebermos que a partir da época clássica assistimos no Ocidente a uma profunda transformação dos mecanismos de poder: ao antigo direito do soberano de “fazer morrer ou deixar viver se substitui um poder de fazer viver ou abandonar à morte” (CASTRO, 2016, p.57).

Quando o filósofo traz a seus estudos as discussões em torno do poder sobre a vida, aquele que cuidará de prolongá-la, evitando a morte, entende que ele acontece num processo de normalização das condutas e dos modos de vida e que “as estratégias mobilizadas para governar as populações constituíram-se na ordem da biopolítica e desde então se apoiaram no biopoder” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 955).

Entendemos, a partir do exposto até aqui, que o biopoder é aquele que age sobre a vida, buscando tomá-la na tua totalidade. Cabe ainda enfatizar que esta tecnologia de poder foi um elemento indispensável para o desenvolvimento do

capitalismo, serviu para compreender e colocar em funcionamento aparatos que tornassem os corpos mais produtivos “e para ajustar os fenômenos da população aos processos econômicos” (CASTRO, 2016, p. 58). Compreende-se que o biopoder vai se deslocando em relação ao poder da soberania e do pastorado e, ao utilizar-se das estratégias disciplinares e biopolíticas, causa o efeito histórico de uma sociedade normalizadora (FOUCAULT, 2016b). É importante percebermos que essa sociedade de normalização se instaura a partir do contingente do biopoder, emergindo assim a era da biopolítica que

se instala, 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 conjunto que são próprios da vida, que são processos como o nascimento, a morte, a produção, a doença, etc (FOUCAULT, 2016b, p. 204).

Foucault propõe que toda a noção de normalidade e anormalidade discutida anteriormente, em articulação com o que se sabe sobre o indivíduo, faça nascer uma preocupação mais profunda sobre o sujeito e as patologias, passando a classificar e perceber os contingentes populacionais. Para que minimamente possamos dar conta das discussões em torno da sociedade de normalização é importante considerar que há nesta emergência do poder sobre a vida muito das estratégias disciplinares operando em conjunto, porém vemos aparecer, para além dessas estratégias, “uma “biopolítica da espécie humana” (FOUCAULT, 2016b, p. 204).

Todo o conhecimento que puder ser extraído dos estudos populacionais fará aumentar a percepção em torno da população, da multiplicidade. “É disso tudo que a biopolítica vai extrair seu saber e definir o campo de intervenção de seu poder” (FOUCAULT, 2016b, p. 206). Para compreendermos esse olhar sobre a multiplicidade da população é significativo entender o investimento de Foucault ao estudar os processos históricos que embasam este governo do corpo múltiplo. Ele entende que algumas condições de possibilidade desse olhar múltiplo encontram-se no poder pastoral (FOUCAULT, 2008b), no qual o cuidado do pastor com o rebanho é fortemente analisado. Por certo, o rebanho na contemporaneidade não é mais olhado sob a ótica de um único pastor, mas sim de cada indivíduo que assume posturas para si e para com os outros. Há sempre um olhar para a multiplicidade e para o indivíduo, exercício típico do pastor, que hoje se reatualiza e

passa a operar de forma menos perceptível, localizada, porém mais fortemente atrelada a um efeito normalizador. Ninguém quer ver-se fora do contexto da multiplicidade.

Na era da biopolítica o conceito de norma se redimensiona e, como já mencionamos anteriormente, passa a agir segundo a gestão da vida, organizando-se sobre o todo, sobre o estudo dos contingentes da população, sobre suas fragilidades, necessidades e potencialidades. Ao difundir-se, a norma passa a agir como modo de regulação dos sujeitos, que não mais são vigiados por um poder pastoral, nem exclusivamente disciplinar, mas por um poder disseminado por todo o corpo social, que nasce em cada indivíduo, um poder sobre si e sobre os outros. A norma age nas estratégias biopolíticas como age na medicina, ela tem o papel de trazer às pessoas a noção de classificação e por isso Foucault a defende como uma das artes de julgar.

Assim, desejamos conceituar neste capítulo a temática da norma. Ao estudá-la, possibilitamos entender os sujeitos deficientes, nominados neste estudo como anormais e, principalmente, nos sentimos instigadas a pensar o porquê de localizarmos a inclusão escolar e a profusão de um discurso pedagógico inclusivo como estratégias biopolíticas, produtoras de um efeito de normalização. É na esteira destas discussões que entendemos que “as políticas de inclusão escolar funcionam como um poderoso e efetivo dispositivo biopolítico a serviço da segurança das populações” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 949).

O investimento teórico feito neste capítulo, embora por vezes entrecortado, nos permite problematizar o quanto o discurso pedagógico inclusivo serve para que entendamos a inclusão escolar como uma lógica de normalização neoliberal. Como já mencionamos anteriormente, Foucault fez uma análise dos deslocamentos da medicina, que passou de uma concepção da doença para uma concepção da vida. No contingente desses estudos ele cuidou também de estudar as questões relativas ao governo dos homens, fez uma longa e profunda incursão nas formas de Governo historicamente vivenciadas, não para descobrir em que tempo provocaram mudanças, mas para “determinar que regime de veridicação foi instaurado num determinado momento” (FOUCAULT, 2008c, p. 51).

Dos deslocamentos propiciados por esta análise da verificação da razão de Estado que surgia no início do século XVIII, para a qual Foucault dedicou muitos estudos, destacamos um conceito caro ao filósofo, chamado de *governamentalidade*. Ao fazer seus últimos estudos sobre o tema da biopolítica, nos cursos por ele ministrados entre os anos de 1977 a 1979: *Segurança, Território e População e Nascimento da Biopolítica*, ele investe fortemente seu interesse em inscrevê-la no que designou de governamentalidade (GADELHA, 2009). A temática da governamentalidade é extensa e não será abordada neste estudo, mas é no exercício de minimamente entendê-la que a tratamos aqui. Compreendemos que este foi para Foucault um momento de “apreender o surgimento e as características de toda uma variedade de modos de problematizar e agir sobre a conduta individual e coletiva em nome de certos objetivos que não tem o Estado como sua origem ou ponto de referência” (RABINOW; ROSE, 2006, p.32).

Ao debruçar-se sobre a temática da governamentalidade, Michel Foucault faz um investimento profícuo na análise do Governo, como já mencionamos e dedica-se, em muitas de suas aulas, a evidenciar como passou a perceber o deslocamento em torno das diferentes compreensões do Estado; segundo Castro

Foucault move-se com uma tipologia dos Estados que pode ser resumida deste modo: o Estado de justiça (nascido em uma territorialidade de tipo feudal), o Estado administrativo dos séculos XV e XVI (com uma territorialidade de fronteiras e não feudal, que corresponde a uma sociedade de regamentos e disciplinas), o Estado governamental (que tem por objetivo a população e não o território, que utiliza um saber econômico, que controla a sociedade por dispositivos de segurança) (2016, p 192-193).

Importa-nos neste momento compreender que o discurso pedagógico inclusivo se inscreve na lógica deste Estado governamental, agindo com um dispositivo de segurança e efeitos de normalização. Por compreender que estamos imersos nesta lógica, de Estado governamental contemporâneo, é que nos entendemos sujeitos partícipes e envolvidos, capturados pelos diferentes *dispositivos de segurança*. Tal lógica condiciona-nos a viver sob uma égide de normalização dos comportamentos. Somos, a todo momento, chamados a assumir certos comportamentos e não outros.

É importante mencionar que, ao introduzir a temática das artes de governar, Foucault fez uma longa análise sobre as práticas de Governo para assim perceber

quais os seus pontos de ancoragem e de dissipação na propagação desta nova lógica de governmentação que batizou de era da governamentalidade. Ao historicizá-las, passando também por um estudo sobre o liberalismo, é possível entender que uma das principais “diferenças do liberalismo para o sistema neoliberal está no tipo de sujeito que eles precisam formar para colocar o mercado em movimento” (SILVA, G. e HENNING, 2014, p. 857).

O sujeito que o neoliberalismo deseja formar é aquele com capacidade de autogerir-se e, no entanto, para que esse sujeito torne-se cada vez mais responsável por suas escolhas, é necessário que os discursos educacionais estejam em consonância com esta perspectiva. Ao longo dos tempos fez-se produtivo que o discurso da inclusão entrasse nesta mesma lógica e passasse a constituir-se “um conjunto de práticas que subjetivam os indivíduos de forma que eles passem a olhar para si e para o outro, sem necessariamente ter como referência fronteiras que determinam o lugar do normal e do anormal, do incluído e do excluído” (LOPES, 2009, p. 154).

A explicação de LOPES para a forma como as propostas de inclusão são defendidas ajuda-nos a compreender que elas não são de todo equivocadas, pois cuidam de olhar o outro. Porém esse olhar, ao estar vinculado a um poder neoliberal, que pauta pela defesa de um exercício de poder governamental forte e agenciador, faz com que os avanços de percepção em torno do outro acabem por tornar-se um exercício muito mais de normalização e de *mesmidade* (SKLIAR, 2003) do que de inclusão.

O neoliberalismo age numa lógica diferenciada porque dissemina as práticas de Governo, fazendo as diferentes instituições, os diferentes programas e cada um de nós vivermos sob a lógica de autogoverno, ajudando no governo dos outros. Compreendemos que é, ao supostamente deslocar as decisões e a operacionalização das estratégias para o movimento micro, que a força do Governo se potencializa, se espalha e se legitima realmente com muito mais força. No movimento dessa lógica de uma força estatal disseminada vamos operando estratégias e efeitos muito potentes que nos capturam e nos colocam em consonância com as verdades, defendendo-as e colocando-as em profusão constante.

No exercício de uma prática de Governo neoliberal importa perceber o quanto o poder estatal não perde força, ele apenas se dissipa e busca formas de intervenção mais minuciosas. É importante perceber também que é neste contingente que o humano se torna capital e que nele são feitos fortes investimentos para colocar tal objetivo em prática. Destacamos os investimentos educacionais quando intencionam fazer com que o sujeito passe a ser responsável cada vez mais por suas escolhas, pela sua formação e pelo seu sucesso.

Embora nessa lógica neoliberal que nos coloca em aliança permanente com o Estado, possa em alguma medida parecer que há um esmaecimento estatal, entendemos que há, sim, um deslocamento de forças e estratégias de articulação do poder. Este deslocamento não deve ser confundido com uma perda de poder administrativo e sim como uma reconfiguração, como uma disseminação. Ele faz com que os sujeitos, as instituições e a educação, entre outros dispositivos, assumam responsabilidades pelo controle da conduta dos sujeitos. Há um investimento numa tecnologia de autogerenciamento, de autocuidado, de normalizar-se a todo custo e de fazer-se, por seu próprio empenho, um forte produtor de bens e consumo. E é justamente nesta aliança que há um fortalecimento do que Foucault nomeou de Estado governamental.

Nessa lógica de uma sociedade neoliberal, a escola e a família “são instâncias produtoras de normalidade” (SARDAGNA, 2013, p.48) e por isso assumem um papel importante no controle social, diminuindo o risco e colocando-se em um espaço de extração de forças e utilidade. As escolas e a ordem do discurso pedagógico inclusivo “fazem mais do que dispor os corpos; elas inventam o aluno, criam uma posição para ele, conduzem sua conduta e passam a vigiá-lo através de mecanismos de correção e regulação” (SARDAGNA, 2013, p. 55).

Quando pensamos ser a escola um forte instrumento desta nova tecnologia de poder, intencionamos problematizar justamente esse exercício, essa lógica governamental de colocar todos como responsáveis pelo processo de inclusão, não para avaliá-lo, mas para “colocar sob suspeita alguns discursos sobre inclusão escolar que vemos circular na atualidade” (HENNING e LOCKMANN, 2013, p. 541).

Como anunciamos no início deste capítulo, tratamos de estruturá-lo a partir de algumas escolhas possíveis e importa-nos demarcar que esta discussão segue sempre se reinventando e agregando-se a outros conceitos foucaultianos trazidos pelo filósofo ou por seus comentadores. Desejamos, por ora, concluir o capítulo, na certeza de que a investida feita na temática da sociedade de normalização reatualiza-se a todo o momento. Na continuidade das discussões, trataremos de detalhar os caminhos de pesquisa que decidimos trilhar.

4 A (des)construção de rotas de pesquisa: fabricando possibilidades metodológicas

Neste capítulo intencionamos organizar algumas ferramentas metodológicas que operacionalizaram este trabalho de pesquisa, demonstrando como nos propusemos a organizar o estudo em torno da problemática apontada. Apresentaremos algumas (des)continuidades metodológicas, salientando a ideia de descontinuidade, pois como é pertinente a um trabalho articulado com a teoria foucaultiana, não buscamos explicitar uma verdade inquestionável e imutável e nem propor uma metodologia de análise formalmente estruturada, mas sim trabalhar “na perspectiva da circulação de saberes, tornados verdadeiros num certo tempo e lugar – com todas as respectivas lutas e formas de governo, de sujeição e subjetivação, nisso implicadas” (FISCHER, 2012, p.13).

Ao trabalhar com a perspectiva foucaultiana de pesquisa, algumas ferramentas teóricas são utilizadas e operacionalizadas também como procedimento metodológico. Tendo como base essa teorização entendemos que não são necessárias estruturas fechadas de análise e por isso muitas vezes alguns conceitos tomados como metodológicos, em dados momentos tornam-se aprofundamentos teóricos. Não há, portanto, um desmembramento claramente operacionalizado entre teoria e método. Podemos afirmar que há, sim, conceitos que servem como ferramentas de pesquisa e por isso o olhar do pesquisador faz-se tão fortemente articulado com a forma com que ele estabelece aproximações e faz escolhas, olhando para seu estudo como “uma população de acontecimentos no espaço do discurso em geral” (FOUCAULT, 2008a, p. 30). Não é possível trabalhar com definições fechadas e com certezas imutáveis, lembrando que todo esse processo de pesquisa foi construído diante de uma concepção em que o “saber não é feito para consolar”, como escreve Foucault, “ele decepciona, inquieta, secciona, fere” (2000, p. 255).

Tratando-se de um trabalho acadêmico procuraremos explicitar o porquê de algumas escolhas terem sido feitas, pontuaremos neste capítulo nosso intuito de operacionalização de alguns conceitos, porém salientamos que os demais capítulos também servem para a compreensão de como operacionalizamos as ferramentas foucaultianas.

Ao trabalhar com os estudos de Michel Foucault, passamos por muitos momentos de desconstrução de algumas percepções em torno da pesquisa acadêmica, sua estruturação e resultados. Percebemos que, para trabalhar numa perspectiva pós-estruturalista, assim como muitas vezes é compreendida a teorização foucaultiana, “precisamos antes de tudo recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2012, p.73). Segundo Foucault esta forma de análise da historicidade das coisas é movida por uma nova compreensão, que não seria mais aquela que trata os acontecimentos de forma contínua e que busca um horizonte único, mas sim a que procura “detectar a incidência das interrupções, cuja posição e natureza, são, aliás bastante diversas” (FOUCAULT, 2008a, p.4).

Nesse sentido, recusar as certezas e as explicações unívocas foi para nós um movimento muito importante, aprendemos a lidar com alguns imprevistos e com a reordenação das rotas de pesquisa e, portanto, é significativo considerar que um processo de pesquisa não acontece sempre de forma linear e pontual, pois compreendemos que as pesquisas que se aproximam de perspectivas pós-estruturalistas usam a metodologia como um certo modo de perguntar e como “um conjunto de procedimentos de investigação e análise quase prazerosos, sem maiores preocupações com regras” (VEIGA-NETO, 2014, p.20). Assim foi também nosso processo, com momentos de bastante satisfação e tantos outros que trouxeram inquietações e perguntas frequentes que não se findam com a conclusão desta dissertação.

Alguns pesquisadores fortemente qualificados e suas pesquisas foram importantes para as primeiras aproximações e encaminhamentos e, por isso, trataremos de destacar alguns deles, que nos ajudaram a caminhar teórica e metodologicamente: Alfredo Veiga Neto, Maura Corcini Lopes, Paula Corrêa Henning, Kamila Loockman, Fabiana Amorin Marcello e Gisele Ruiz da Silva.

É inegável o domínio teórico do professor Dr. Alfredo Veiga Neto no que se refere à imersão no campo dos estudos foucaultianos, pois ele ajudou-nos na construção deste movimento de aproximação com a teoria. Foucault nunca escreveu com a intenção de que seus estudos fossem utilizados em uma única área do conhecimento e, portanto, a competência com que Veiga-Neto dedica-se a trazer tal

aproximação em muitos dos seus escritos foi importante e decisiva para que alguns atravessamentos com a referida teoria e o campo educacional fossem potencializados. Além de ajudar-nos a pensar sobre a aproximação entre Foucault e a Educação (2014), Veiga-Neto (2002) muito contribuiu para que entendêssemos o quanto o conceito de normalidade é inventado pela modernidade.

Outra pesquisadora de importante valor no campo da educação, dos estudos foucaultianos e da inclusão é a Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, com quem foi possível problematizarmos o quanto as práticas de inclusão escolar estão ligadas a estratégias de governmentação. Lopes ajudou-nos neste estudo com seus escritos e com os muitos trabalhos produzidos junto a outros pesquisadores do grupo GEPI (Grupo de Estudo e Pesquisa em Inclusão - Universidade do Vale do Rio dos Sinos), no qual, a partir do ano de 1999, os primeiros investimentos foram problematizar a temática da diferença (LOPES; FABRIS, 2013) e com o decorrer dos trabalhos, por volta do ano de 2002, as discussões da inclusão passaram a constituir, juntamente com a temática da integração, a atenção do grupo que olhava naqueles momentos o carácter excludente das práticas de inclusão.

Destaca-se também a contribuição do trabalho acadêmico da Prof^a. Dr^a. Kamila Lockmann na construção deste estudo, ela também participante do grupo GEPI. Atualmente professora da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), contribuiu ao nosso investimento de pesquisa com seus artigos e principalmente com a dissertação de mestrado intitulada *Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população* (2010). O citado trabalho, requisito para a conclusão do curso de mestrado da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, analisa, sob a ótica foucaultiana, como os discursos de diferentes campos se relacionam para colocar em funcionamento a inclusão escolar no município de Novo Hamburgo/RS e quais práticas pedagógicas são desenvolvidas para colocar os anormais na escola. O trabalho desta pesquisadora foi de grande significado, pois ajudou-nos a compreender a operacionalização dos conceitos e a relação da teoria escolhida, as práticas de inclusão escolar e o conceito de governmentabilidade proposto por Foucault.

Sob a mesma lógica de análise da inclusão escolar como prática de governmentação das condutas, destacamos o trabalho da Prof^a. Gisele Ruiz da Silva,

mestre em educação. O trabalho desta pesquisadora intitulado *Inclusão Escolar e neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente* (2013) analisa o discurso da inclusão escolar na atualidade, tomando como material empírico os documentos legais sobre inclusão escolar, sancionados pelo Governo Federal Brasileiro a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, e também analisa reportagens sobre inclusão escolar publicadas na *Revista Nova Escola* no período compreendido entre 2008 e 2013. Este estudo ajudou-nos a entender como a inclusão escolar vem sendo compreendida como uma prática neoliberal. O fato de esta pesquisadora ter analisado reportagens que circulam entre os professores foi importante para pensarmos o quanto um discurso pedagógico vem se reverberando e normalizando todos.

A importância dos trabalhos de SILVA. G (2013) e LOCKMANN (2010) escolhidos como forma de estudo é inquestionável. Eles nos ajudaram, cada um com seu recorte de análise, na aproximação e construção das ideias e principalmente com a operacionalização dos conceitos de poder, disciplina, norma, sociedade de normalização e anormalidade. Certamente o encontro com estas pesquisadoras e tantas outras e outros que este trabalho nos proporcionou, serviram como instrumento de estudo, porém destacamos que é na aproximação das problemáticas de pesquisa e do olhar de pesquisadoras que se forma uma rede de apoio bastante significativa, pois embora com campos empíricos diferentes, pensar academicamente junto com outros estudiosos é de significativa importância, pois ajuda a dar potência ao trabalho e a diminuir a necessária solidão da produção acadêmica, em grande parte realizada no silêncio das nossas escolhas.

Já no andamento das análises, após a etapa de qualificação, muitas das supostas certezas são revisitadas por outros pesquisadores que chegam para contribuir, adensar e até mesmo questionar o que estávamos construindo. A partir daquele momento nosso trabalho recebeu sugestões que se fizeram significativas ao perceber a potência que advinha do material empírico por nós escolhido. Destacamos também a relevância dos trabalhos acadêmicos da pesquisadora Prof^a. Dr^a. Paula Henning, que nos ajudaram a compreender as questões relativas à Modernidade e suas verdades, especialmente o trabalho feito pela pesquisadora em torno da ideia de fraternidade (2011) como uma forte estratégia de normalização. A

pesquisadora, ao problematizar os ditos modernos em torno da fraternidade, igualdade e liberdade, ajuda-nos a compreender o quanto os discursos disparam uma lógica moralizante nos comportamentos a partir de uma época histórica. Tais problematizações trazidas por ela foram de muita importância para compreendermos o quanto o discurso moral vem se reatualizando e operando na normalização das condutas dos indivíduos, o que analisaremos de forma mais profunda no capítulo seis deste trabalho.

Destacamos também o trabalho da Prof^a. Dr^a. Fabiana Marcello que contribuiu com a análise de algo que consideramos ser um achado deste trabalho de pesquisa: a moral que se dimensiona e se potencializa no exercício de uma maternidade universal. Marcello, através de sua pesquisa *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística da experiência* (2003), fez-nos pensar o quanto é veiculado um modelo de mãe a ser seguido. A pesquisadora também contribuiu com nosso trabalho ao analisar o dispositivo da *maternidade* para entender a atuação dos pedagogos e pedagogas na escola. A aproximação feita por ela nos ajuda a pensar o quanto o discurso pedagógico inclusivo também é atravessado por esta moral materna.

Após escrevermos sobre como construímos o caminho metodológico e trazermos aqueles autores e pesquisadores que nos foram significativos, passamos a evidenciar o quanto somos tomados por ideias, temas e trabalhos que nos atravessam, porém tal movimento torna-se arriscado porque corremos o risco de, ao formalizar alguns desses encontros, esquecermos outros, também significativos. Por isso enfatizamos que seria impossível nominar, referenciar e trazer aqui cada um dos pesquisadores que nos ajudaram a construir este movimento de pesquisa e escrita.

Ao nos colocarmos em movimento de pesquisa somos impelidos, inclusive por situações imperceptíveis nas quais algumas ideias se irrompem posteriormente, deixando-nos sem saber com quais leituras e ideias elas diretamente se associam e, por isso talvez, os autores citados acima venham a ser citados não só nas contribuições diretamente atribuídas a eles, mas também em outros momentos do texto. Queremos deixar claro que há uma tentativa e um cuidado para pontuar as contribuições na forma como foram atravessando a pesquisa, mas elas certamente

não se construíram isoladas e solitárias. Pontuamos alguns desses atravessamentos teóricos/metodológicos no sentido de dar estrutura a este capítulo, mas eles não devem ser olhados sobre o ponto de vista pontual.

Impelidas pelo desejo de organizar minimamente a nossa caminhada metodológica, seguimos na tentativa de explicitar nossas escolhas e nossos atravessamentos com as ferramentas foucaultianas.

4.1 Discorrendo sobre algumas ferramentas analíticas a partir de Michel Foucault

Como mencionamos anteriormente, trabalhar com Foucault é desafiador e faz de nós, pesquisadores e pesquisadoras, sujeitos em permanente formação. No decorrer deste capítulo evidenciamos esta característica de estar sempre em movimento, ao apontarmos que nele não sabemos se iremos tratar mais da construção ou da desconstrução das nossas rotas de pesquisa.

Ao fazer um estudo histórico, Foucault não se preocupou em estabelecer um ponto de partida e um ponto de chegada e sim em conhecer como as práticas sociais foram constituindo-se e subjetivando os sujeitos. Entender a linha cronológica e contínua dos fatos, dos tempos e dos acontecimentos não era o objetivo do trabalho do filósofo, assim como também não é nosso desejo. Buscamos operacionalizar com alguns conceitos de Foucault e “para isso é preciso estar pronto para acolher cada momento do discurso em sua irrupção de acontecimentos” (FOUCAULT, 2008a, p.28). Tratar os acontecimentos como irrupção é percebê-los nas suas minúcias, em sua expressão mais tênue, ou seja, aquilo que pode parecer pouco expressivo na teoria por nós proposta deve ser olhado com mais cuidado. Podemos dizer que invertemos um pouco a lógica das pesquisas de cunho estruturalista que se compõe de escolhas mais fechadas e organizadas.

Na correnteza do que viemos abordando acima é importante enfatizar também que esta pesquisa não se preocupa em descobrir uma verdade, não há com este estudo o desejo de desvelar uma descoberta. As palavras, os ditos, as recorrências discursivas problematizadas neste estudo não são trazidas com a finalidade de trazer à luz a verdade secreta do discurso pedagógico inclusivo.

Queremos, sim, problematizar minimamente alguns efeitos por ele produzidos no espaço de um discurso mais geral, que aqui entendemos ser o discurso da inclusão que se relaciona a tantos outros de cunho social, político, econômico, cultural e educacional.

Compreendemos que é importante enfatizar que, neste trabalho, apenas operaremos com algumas ferramentas da análise do discurso, com as quais nosso trabalho foi tomando forma, por entendermos que “o discurso não é interrogado pelo lado do seu sentido, mas pelo lado da sua função ou da sua intenção” (EWALD, 1993, p. 24). A partir deste entendimento não faremos uma abordagem interpretativa. Não pretendemos elucidar as intenções do autor ou da autora da coletânea tomada como *corpus* de análise, optando por trabalhar com a perspectiva foucaultiana de que “as palavras e seus sentidos se estabelecem discursivamente” elas não pré-existem as coisas (VEIGA-NETO, 2014, p.99).

Em alguns momentos dos seus estudos, Foucault buscava tratar o modo como as enunciações se organizam e passam a compor as formações discursivas. Ele nos aponta que a análise das enunciações é

[...] uma tarefa inteiramente diferente, que consiste em não mais tratar os discursos como conjuntos de signos (elementos significantes que remetem a conteúdos ou representações), mas como práticas que formam sistematicamente os objetos do que falam (FOUCAULT, 2008a, p. 55).

Esse cuidado do filósofo em entender o discurso como “uma análise de relações históricas, de práticas muito concretas que estão “vivas” nos discursos” (FISCHER, 2012, p.74) [grifos da autora] e que assim são constituidoras de verdades pode ser observado desde suas primeiras publicações, onde concebia o trabalho que fazia através da “sua prática da história como uma arqueologia do saber” (CASTRO, 2016, p.40). Castro define essa arqueologia como “uma história das condições históricas de possibilidades de saber” (2016, p.40).

No contingente daquilo que apontamos no parágrafo acima é importante enfatizar que um dos fundamentos da perspectiva arqueológica foucaultiana “quer mostrar como a história pode dar lugar a tipos definidos de discurso” (CASTRO, 2016, p.41). Cabe esclarecer que os conceitos arqueológicos que buscamos para ajudar-nos a construir este trabalho, entendem que:

A arqueologia não é uma disciplina interpretativa, não trata os documentos como signos de outra coisa, mas os descreve como práticas [...] é uma

reescritura dos discursos no nível da sua exterioridade [...] não está na busca das invenções ou dos momentos em que algo foi dito pela primeira vez, mas da regularidade dos enunciados. A arqueologia não pretende tão pouco ser uma análise causal dos enunciados que permitiria relacionar ponto por ponto um descobrimento e um fato, um conceito e uma estrutura social. Ela se inscreve na história geral; quer mostrar como a história (as instituições, os processos econômicos, as relações sociais) pode dar lugar a tipos definidos de discurso (CASTRO, 2016, p. 41).

Dando continuidade à nossa intenção de explicitar neste capítulo algumas das articulações metodológicas propostas e que se pautam numa lógica de descontinuidade, gostaríamos de enfatizar que esta característica é própria do viés foucaultiano e o diferencia de qualquer outro estudo histórico que se caracterize por um olhar cronológico, datado e linear sobre fatos, acontecimentos e discursos. Veiga Neto diz que o uso da palavra arqueologia indica tratar-se de um procedimento de “escavar verticalmente as camadas descontínuas dos discursos já pronunciados, muitas vezes de discursos do passado” (2014, p. 45). Portanto, segundo Foucault, “a arqueologia não trata de interpretar o discurso para fazer através dele uma história do referente” (2008a, p.54), mas entende o discurso como “um conjunto de enunciados que se apoia em um mesmo sistema de formação” (FOUCAULT, 2008a, p. 124).

Para Foucault não há obscuridade ou necessidade de interpretações reveladoras do interior dos discursos, há sim “enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento” (FISCHER, 2012, p. 74). Por ora nosso trabalho cuidará de problematizar algumas destas relações que o discurso pedagógico inclusivo vem colocando em funcionamento a partir da análise das enunciações e suas recorrências.

Antes ainda de aprofundar nossa discussão em torno das enunciações, faremos uma breve visita ao que Foucault entendia ser um enunciado, para que possamos perceber quais os limites da análise proposta por nós. Ele explicita que enunciado é “mais do que um elemento [...] é algo assim como o átomo do discurso” (CASTRO, 2016, p. 138) e embora não tenhamos elucidado um enunciado neste trabalho de pesquisa, certamente as relações discursivas por nós problematizadas, a partir das estratégias de *normação* e *moralização*, se ligam sim a um ou mais enunciados.

Segundo Foucault, enunciado é “sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar inteiramente” (FOUCAULT, 2008a, p. 31), portanto, percebe-se que os enunciados não constituem unidades de análise fechadas em si, eles são compostos e articulam-se a partir de uma “transversalidade de frases, proposições e atos de linguagem” (FISCHER, 2012, p. 77).

Percebemos a necessidade de apontarmos aqui a relação da análise do discurso proposta por Foucault e a linguagem, pois como tentamos argumentar, é possível perceber que para ele o discurso é muito mais que simples atos de fala ou de escrita, ele abarca todas as visibilidades, porém seus estudos dedicam-se em um período inicial a problematizar o quanto a linguagem torna-se elemento importante a toda a constituição de relações e de subjetividades. Sua percepção a respeito da importância da linguagem teve uma significativa contribuição aos estudos de sua época, pois ele entendia que “só podemos experimentar alguma coisa que a linguagem torne inteligível para nós” (OKSALA, 2011, p 44).

Esta percepção foucaultiana que entende o homem como produto e produtor das coisas, dos discursos e conseqüentemente da linguagem, surgida durante o século XX, foi de importante ressonância a todo o processo da virada linguística, que colocou a linguagem em posição de destaque na construção e circulação de significados. Como explicou HALL (1997), as discussões compreendidas como “virada linguística” revisaram a compreensão de que os objetos existem no mundo sendo anteriores às descrições que deles se pode fazer. Os teóricos de diversas áreas, tais como a filosofia, a literatura, o feminismo, a antropologia e a sociologia, a partir da “virada linguística” passam a compreender que a linguagem constitui os objetos e não apenas cria formas para nomear e descrever o que já lhe seria anterior.

Em uma perspectiva da linguagem como produtora de saber e poder não se assume mais que os objetos possam existir *a priori* no mundo, independentemente das descrições que se possa fazer deles e da rede de significados que aciona tais descrições. Tal percepção defende que o significado das coisas depende dos modos como a linguagem funciona e não advém das coisas em si.

Na continuidade de tudo que vimos apontando aqui, entendendo o quanto o uso da linguagem é importante na constituição dos discursos que, atrelados a relações de poder, são responsáveis pelas formas de vida e pelas verdades inventadas no interior deles, compreendemos que uma atitude metodológica foucaultiana é justamente a de prestar atenção à linguagem como produtora de discursos, como inseparável das práticas institucionais de qualquer setor da vida humana (FISCHER, 2012, p.104).

Para operar com o conceito de discurso em um viés foucaultiano é importante entender como a linguagem “é constitutiva do nosso pensamento e consequência do sentido que damos às coisas e ao mundo” (VEIGA-NETO, 2014, p 89). É interessante afirmar que uma concepção enunciativa da linguagem consiste em sustentar que é nos enunciados e não em realidades abstratas como a língua que se constituem as determinações da linguagem humana; no entanto, para trabalharmos com princípios da análise do discurso é importante entendermos que “há enunciados e relações que o próprio discurso põe em funcionamento. Analisar o discurso seria dar exatamente conta disso: de relações históricas, de práticas muito concretas, que estão vivas nos discursos” (FISCHER, 2012, p. 74).

A partir de toda uma análise filosófica pós-estruturalista, que inaugura um olhar diferente para a linguagem, a cultura e conseqüentemente sobre as relações do conhecimento com o homem individual, Foucault propõe um novo olhar sobre a compreensão de autoria, ensinando como devemos compreender os discursos e seus autores. Assim, a partir dos estudos sobre ele, OKSALA enfatiza que “deveríamos tentar compreender o significado, o valor e o funcionamento dos próprios discursos, e não indagar o que se passa na cabeça daqueles que o escreveram.” (2011, p. 51).

Com Foucault muitas discontinuidades são propostas e necessárias para que possamos nos inserir minimamente no que ele propunha ser a análise do discurso. Para que possamos operar com suas ferramentas, é importante que olhemos atentamente ao que ele dizia ser seu objetivo principal ao analisar as diferentes historicidades, pois ele investigava o quanto o saber e o poder eram produtores de todo um contexto regido muitas vezes por uma única verdade, por uma única forma de compreender a história da sociedade moderna ocidental e da constituição dos

sujeitos neste contexto. Veiga-Neto ajuda-nos a entender tal movimento de historização e compreensão da formação do sujeito, dizendo-nos: “[...]assim para Foucault, o sujeito moderno não está na origem dos saberes; ele não é produtor de saberes, mas, ao contrário, ele é um produto dos saberes” (2014, p.44).

Nesta mesma lógica de compreender o discurso como constituidor de subjetividades e sujeitos, FISCHER acrescenta que Foucault, ao estudar as formas de subjetivação que constituem o sujeito moderno, afirma que “um modo de falar, de enunciar, de nomear o outro é também um modo de constituir o outro, de produzir verdades sobre esse outro, de cercar esse outro a partir de alguns limites” (2012, p. 104). Especificamente trataremos aqui de problematizar o outro que se constitui a partir do discurso pedagógico da inclusão, suas facetas e reverberações.

Ao estudar tais ideias fica bastante claro que o entendimento do filósofo era de que os sujeitos se constituíam no interior dos discursos, que os saberes sempre estão atrelados aos exercícios de poder de uns para com os outros e que “domínios de saber e relações de poder estão intrinsecamente relacionados, e esse entrelaçamento fundamental é o que Foucault chama de o híbrido poder/saber” (OKSALA, 2011, p. 63).

Podemos dizer que um trabalho como este, que entende estar se apropriando das ferramentas da análise do discurso para encaminhar uma problematização, precisa perceber o quanto, na perspectiva foucaultiana, alguns conceitos são importantes e sofrem deslocamentos. Nesse sentido, trataremos logo a seguir do modo como colocamos em funcionamento alguns conceitos foucaultianos para des(construir) nossas trilhas de pesquisa.

Nosso trabalho deu-se primeiramente a partir de um olhar atento às enunciações trazidas nos livros de histórias da coletânea *Ciranda das Diferenças*. Após esse olhar cuidadoso, organizamos duas estratégias que compreendemos serem também modos de subjetivação dos sujeitos, sejam eles deficientes ou não. Tais estratégias são colocadas em funcionamento e fortalecem um efeito que estamos entendendo como um efeito de normalização.

É importante enfatizar que, em termos da análise do discurso, a partir do referencial foucaultiano, a enunciação é compreendida como acontecimento que se

ancora num dado contexto, articula intrinsicamente práticas de linguagem e produção social que compõem os enunciados dos discursos. Ancoradas pelos ensinamentos de Foucault sobre enunciado e formação discursiva, queremos dizer que trataremos as enunciações aqui como forma de “manifestação das subjetividades” (SILVA. T, 2000, p.50). Tal definição de enunciação diferencia-se daquela utilizada pelas concepções linguísticas que se prendem ao discurso como conjunto de signos.

A observação das enunciações mais potentes extraídas dos livros de história, nosso *corpus*, quando se repetiam e entrecruzavam-se, opunham-se e irrompiam, nos levou a optar por organizá-las em estratégias, entendendo aqui este conceito como “estratégia de poder” (CASTRO, 2016, p. 152) que se dá no nível do discurso, ou seja, aquelas que colocam em ação, a partir do discurso que as abriga, um modo de subjetivação. Propomos organizar as enunciações advindas do nosso principal material empírico em duas destas estratégias de poder.

Entendemos, a partir da teoria por nós analisada, que o poder se exerce sempre nas relações, que ele não está localizado em um lado das relações de força e que nos submetemos pelo poder a produzir e inserirmo-nos em um jogo de verdades. Portanto, para que tais relações sejam expressivas e conduzam escolhas, muitas estratégias são operacionalizadas. Foucault diz que alguns discursos

dão lugar a certas organizações de conceitos, a certos reagrupamentos de objetos, a certos tipos de enunciação, que formam, segundo seu grau de coerência, de rigor e de estabilidade, temas e teorias[...]. Qualquer que seja seu nível formal, chamaremos, convencionalmente, de “estratégias” esses temas e teorias (2008a, p.71).

Procurando utilizarmo-nos das ideias do filósofo para analisar discursos, entendemos que o discurso pedagógico inclusivo operacionaliza seu efeito de normalização a partir de duas fortes estratégias, a de normação e a de moralização, evidenciadas pela recorrência com que aparecem nas enunciações analisadas. Entendemos que a partir da análise do material empírico e tendo como ferramenta teórico/metodológica os conceitos de Foucault, nosso trabalho de pesquisadoras acontece principalmente ao aproximar as enunciações agrupando-as em formações discursivas. Tais formações por nós propostas nos remetem a conceitos, e a

recorrência destes conceitos faz com que possamos agrupar as enunciações em estratégias.

É interessante enfatizar que nesta proposta de problematização das enunciações vamos formando agrupamentos, que poderíamos nominar unidades de análise, e que são compostos a partir de recorrências discursivas. Todo este processo de análise de enunciações e observação dessas recorrências, que colocam em circulação verdades sobre o discurso pedagógico inclusivo, formam subjetividades. A partir dessas subjetividades entendemos estar operando o efeito de normalização. Não nos dedicamos a interpretar as enunciações, nossa postura como pesquisadoras deu-se de forma a procurar lê-las “em sua simples positividade e não tentar ir atrás das constâncias e frequências linguísticas” (VEIGA-NETO, 2014, p.97).

Nesse sentido, pretende-se, nesta pesquisa, compreender de que modo o discurso pedagógico inclusivo fortemente institucionalizado pela escola, operacionalizado por diferentes estratégias que põem em circulação relações de poder, vem operando para normalizar os sujeitos deficientes e dar a eles espaço na sociedade. As enunciações problematizadas serão tomadas como ditos que, atreladas a um discurso e a enunciados outros, podem estar colocando em circulação determinados regimes de verdade e, assim, produzindo um olhar hegemônico sobre a inclusão e um efeito de uma sociedade de normalização.

Diante de toda a discussão proposta e como vimos anunciando, a partir do próximo capítulo, trataremos de analisar, a partir dos conceitos de disciplina, normação, norma, normalização e moralização, algumas das enunciações extraídas no material empírico. Trataremos prioritariamente a análise das enunciabilidades, embora saibamos que na teorização foucaultiana entende-se que as visibilidades também compõem o discurso. Um trabalho de pesquisa tem um tempo delimitado para concluir-se e, portanto, algumas escolhas são necessárias; assim, como recorte do *corpus* empírico, problematizaremos as enunciabilidades. No entanto, não podemos deixar de referenciar que, em se tratando de um material de literatura infantil, as imagens são muito significativas e ensinam bastante.

Ao aprofundarmo-nos na análise do material empírico, através das histórias

da coletânea *A Ciranda das Diferenças*, fica muito visível que algumas das enunciações por nós extraídas fazem circular a grande máxima de trazer todos à norma. Para este movimento de normalizar todos, muitas estratégias são colocadas em ação. Não conseguiríamos, a partir de nosso *corpus* de análise, dar conta de problematizá-las na sua totalidade, pois elas reverberam-se em diferentes e múltiplas instâncias do corpo social. Entretanto, neste momento, algumas tornam-se significativas e foram por nós entendidas como potentes, servindo assim de provocação ao nosso pensar.

Como forma de assegurar minimamente o rigor acadêmico, a argumentação em torno das análises e as problematizações que se seguem nos capítulos cinco e seis foram organizadas de forma a encaminhar nossa argumentação em torno de um efeito de normalização. No capítulo cinco é nosso desejo que as enunciações trazidas problematizem as estratégias de normação do discurso pedagógico inclusivo e, no capítulo seis, trataremos de pensar a respeito da estratégia de moralização, a qual tornou-se ao longo da análise um instrumento potente de problematização.

Nomeamos efeito de normalização por entendermos que muitas estratégias operam para que a sociedade funcione sob um efeito sutil, de trazer todos à norma (FOUCAULT, 2010). Antes de passarmos às enunciações e fazermos a análise dos materiais empíricos, é interessante que pensemos um pouco sobre a ideia de efeito.

A palavra efeito vem do latim *effectum*⁷, que quer dizer produto, causa. Entendemos que as ações e reações, sejam elas calculadas, estrategicamente pensadas ou apenas consequências não esperadas, corroboram sempre a um efeito. Muitas definições de efeito poderiam ser trazidas a esta análise e algumas até fariam com que nossos esforços argumentativos perdessem o sentido, para evitarmos tal possibilidade é significativo entendermos o efeito a partir da teoria foucaultiana que toma a ideia não para definir se algo é falso ou verdadeiro, mas sim para “examinar seus “efeitos de verdade”, ou seja, determinar quais mecanismos retóricos através dos quais, em conexão com as relações de poder, ele é tomado como verdade” (SILVA. T, 2000, p. 48-49) [grifos do autor] e a partir de tais efeitos perceber como tem-se produzido sujeitos e condutas.

Passamos então, a partir dos próximos capítulos, a construir de forma

⁷ Fonte: <https://www.dicio.com.br/efeito/>, consultado em 04 de junho de 2017.

minimamente sistematizada algumas ideias argumentativas em torno do efeito de normalização que vem operando junto e a partir de um discurso pedagógico inclusivo e suas tantas articulações. Não intencionamos aqui esgotar a análise destas estratégias por nós evidenciadas, e sim, a partir delas, entender que duas formações discursivas aparecem de forma recorrente.

Para proporcionar um melhor entendimento da estruturação das análises apresentadas passaremos a construir nos capítulos seguintes, de forma minimamente sistematizada, algumas ideias argumentativas em torno do efeito de normalização.

5 Estratégia de normação: o exercício de uma tecnologia de poder disciplinar em análise nos ditos do artefato *Ciranda das diferenças*

A intenção de problematizar o efeito do discurso pedagógico inclusivo, a partir de um artefato didático, logo se articulou com as estratégias do poder disciplinar. Neste capítulo investiremos em demonstrar o quanto esta aproximação torna-se significativa a nosso estudo. Porém, antes de investirmos fortemente nesta tarefa de aproximação, é importante mostrarmos ao leitor o porquê de estarmos nominando esta estratégia de “normação” e para tal é importante que compreendamos que, a partir do século XVII, tomou-se a noção de “disciplina como técnica de normação” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956).

Auxiliadas pela definição de VEIGA-NETO, trataremos ao longo deste capítulo de nominar a estratégia aqui em análise como normação, principalmente para evidenciarmos que aqui a norma está sendo tomada como algo dado *a priori*, como um processo que normatiza antes mesmo de conhecer o sujeito. Para que tal movimento de aproximação se efetive traremos alguns blocos de análise e algumas das enunciações que nos fizeram perceber o quanto as discussões anteriormente apontadas no capítulo “Noções sobre o poder disciplinar: tensionando alguns atravessamentos na instituição escolar” são ainda relevantes e operam na reverberação de um discurso pedagógico inclusivo que, como estamos provocando pensar, deseja trazer todos à norma.

Em momentos recorrentes nas enunciações observadas percebemos que temos um discurso pedagógico inclusivo que põe em circulação um efeito de normalização. Tal movimento se dá através de estratégias de normação que são entendidas a partir das problematizações foucaultianas da disciplina e, desse modo, incidem primeiramente sobre o corpo individual. Ainda se atribui a este corpo individual muitas das conquistas e incapacidades, como se muito dependesse dos aspectos físicos. A escola é um dos primeiros espaços onde o corpo passa por processos de aprimoramento e, por mais que as ideias educacionais se propaguem como inovadoras, compreendemos que na grande maioria delas, das instituições escolares, há um condicionamento de práticas remotas, com as quais acabamos disciplinando o corpo dos sujeitos, forçando-o a algumas privações e condicionando-

o às recompensas por ter sido exercitado à exaustão.

Embora as teorizações em torno da educação atual sejam de abordagem inclusiva e defendam o respeito às diferentes formas de aprender e de ser sujeito no mundo, devemos reconhecer que ainda trabalhamos com a expectativa pautada em um aluno idealizado, individualizado e potencialmente exercitável. Ao debruçarmos sobre o material de análise fomos percebendo o quanto o disciplinamento do corpo, dos comportamentos e das condutas está fortemente veiculado a uma estratégia normativa que evidencia grandes movimentos instrumentais que operam nas estratégias de poder. Exemplificamos a partir da comparação, do exercício exaustivo aliado ao tempo, à atribuição de lugares, que nos remete à questão da classificação. Nessa perspectiva passamos a problematizar algumas percepções a partir das recorrências de nosso material empírico. Nas enunciações abaixo veremos evidenciado um movimento de comparação e de exercício exaustivo que chega a ser nominado em uma delas como treino, o que nos surpreendeu.

Fernandinha resolveu **fazer treino** de fala com Fred e **ficava horas** ao lado da gaiola tentando fazer Fred falar sem gaguejar. Mas seu trabalho era em vão (Anexo A, p.23) [grifos nossos].

Fernandinha estava convencida, **continuava treinando** o canto com seu papagaio. Ela estava pensando em montar uma dupla sertaneja. (Anexo A, p.31) [grifos nossos].

Às vezes, **tinha que estudar** um pouco **mais** do que suas colegas, mas preguiça era uma palavra que Heloísa não conhecia (Anexo D, p.29) [grifos nossos].

Dona Catita recebeu todas as informações de como deveria **cuidar e estimular** Patrícia (Anexo E, p. 21) [grifos nossos].

Tinha vontade de **encher seu caderno** novo de lições preciosas[...] porém, quando Geraldo olhava para a lousa, percebia que todas as letras se embaralhavam e ele não conseguia entender onde começava a frase ou onde ela terminava. (Anexo E, p.19) [grifos nossos].

Luana foi para casa na cadeira de rodas e começou a fazer **exercícios todos** os dias com sua terapeuta, a dona Rosita (Anexo J, p. 17) [grifos nossos].

Matias levou **tempo** para se **acostumar** com as **privações** (Anexo G, p.29) [grifos nossos].

As enunciações *fazer treino*, *estudar mais*, *estimular*, *encher o caderno* e *ficava horas* são entendidas por nós como as forças pelas quais “a disciplina faz crescer a habilidade de cada um, coordena essas habilidades, acelera os movimentos, multiplica a potência” (FOUCAULT, 2014, p. 203). Se as analisarmos atentamente veremos que sua formação discursiva concorre para o fato de que a

comparação com o outro faz com que o sujeito se esforce mais e utilize o tempo de forma mais exaustiva para assim alcançar uma norma, criada *a priori*. Tais fragmentos enfatizados circulam discursivamente de forma a fazer-nos compreender que o discurso pedagógico inclusivo continua, mesmo que num movimento sutil, a condicionar comportamentos e a utilizar o corpo como estratégia de docilização.

Devemos pensar essa docilização do corpo a partir da ideia de que a disciplina aqui problematizada é aquela que fabrica corpos obedientes e “falar em corpos obedientes é falar em corpos maleáveis e moldáveis; mas não se trata, aí, de uma modelagem imposta, feita a força.” (VEIGA-NETO, 2014, p.71) e sim de um exercício minucioso de poder. Ao aproximarmos as enunciações da teorização não desejamos sobrepô-las de forma idêntica e sim fazermos o exercício de perceber o quanto, embora reconfigurado, o poder disciplinar ainda opera como estratégia de normalização das condutas.

Ao considerarmos a análise foucaultiana sobre a escola como uma instituição disciplinar, sabemos que os termos utilizados pelo filósofo datam de um outro tempo, que talvez não caracterizem o discurso pedagógico da atualidade; porém, ao observarmos o artefato pedagógico selecionado e seus efeitos, percebemos que esse discurso, enquanto experiência de sala de aula, contribui com um processo de docilização do corpo individual e, como consequência e ação quase conjunta, do corpo social.

Antes de seguirmos mais atentamente a problematização em torno das análises, pensamos ser significativo evidenciar que o corpo, anteriormente supliciado, na modernidade passou a ser disciplinado e seguramente regulado na contemporaneidade. Ao ser disciplinado, o corpo passa a “adquirir aptidões, habilidades e quantificar-se como corpo saudável, com plenas condições de desenvolvimento sócio educacional” (SANTOS, 2011, p. 76). É significativo que entendamos que o corpo, na sua materialidade e na sua possibilidade de condicionamento, dá potência às políticas de inclusão, “isto é, elas só se realizarão plenamente se e quando todos os corpos – pensados como normais e anormais – forem colocados juntos no mesmo espaço” (VEIGA- NETO; LOPES, 2007, p. 958). Não nos cabe decidir em qual maquinaria corporal estamos pautados, mas sim enfatizarmos que muito do que foi vivido no sistema disciplinar ainda é frequente na escola, não só quando tratamos de analisar a inclusão dos alunos deficientes, mas

também ao trabalhar com os ditos normais. Percebe-se que estratégias de normação aparecem no discurso pedagógico inclusivo e vão sendo atravessadas pelas estratégias biopolíticas. Tal conceito encaminha-nos a perceber que a inclusão de todos na escola é mais uma estratégia de governo da vida dos sujeitos e não um avanço no campo das políticas educacionais, como defendem algumas bandeiras.

Ao observarmos enunciações como: “Danilo estava **treinado e agora preparado para ajudar no sustento** do formigueiro **com o seu trabalho**” (Anexo Q, p.25), percebemos o quanto o poder disciplinar, que aqui se encontra fortemente evidenciado na estratégia que nominamos de normação, é importante para que o sujeito deficiente possa também vir a ser capturado pelas diferentes estratégias que o fazem partícipe da sociedade, principalmente com o mundo do trabalho. O personagem Danilo que na história era cego precisou ser treinado e utilizou-se de diferentes técnicas para que pudesse trabalhar no formigueiro e ajudar no sustento da família.

Nesta lógica de governo da população, não há dúvidas que, a inserção no mundo do trabalho, os cuidados para a diminuição do risco, o controle das doenças, da taxa de natalidade e da morbidade, são estratégias produtivas. No entanto, entendemos o quanto esse funcionamento do poder disciplinar e da biopolítica acionam uma certa engrenagem que incita a pensarmos em formas corretas dos sujeitos estarem incluídos, ou seja, é preciso disciplinar-se para conquistar aquilo que é naturalizado e esperado socialmente, como por exemplo inserir-se no mundo do trabalho e sustentar a família.

Algumas frentes educacionais defendem a inclusão escolar e posteriormente o mundo do trabalho como solução para as práticas excludentes e nós não desejamos investigar cada uma delas. Importa-nos problematizar como este discurso inclusivo é operacionalizado na experiência do ensino, a partir de um artefato pedagógico que certamente é utilizado para trabalhar a temática da inclusão junto aos alunos.

Mencionamos acima o discurso pedagógico enquanto experiência de ensino, não como se fosse uma tradução da teoria em prática, pois na perspectiva foucaultiana a prática já é compreendida como discurso. A opção que fizemos ao escolher um artefato didático é justamente para problematizar os efeitos do discurso

pedagógico inclusivo que observamos a partir da escola, mas que se potencializa como instrumento de formação, quando se percebe que sua reverberação dá-se para além dela.

Mesmo numa educação que prima pela ideia de diferença e diversidade observamos, e não podemos deixar de problematizar, que uma das estratégias do efeito de normalização se faz sobre a tríade tempo, exercício e privação. Esta tríade nos remete ao entendimento que havia e há um forte e potente discurso de que o corpo exercitado, privado de dada liberdade e que faça do tempo algo produtivo, irá contribuir para a formação de um sujeito mais saudável e normal.

Foucault dedica-se a estudar muitas das minúcias pelas quais a disciplina vai compondo e articulando a formação dos sujeitos e apresenta-nos a caracterização que faz sobre o “controle da atividade” e, nele, a forte problematização entre o tempo e os atos a serem executados. Ele enfatiza: “o tempo penetra o corpo e com ele todos os controles minuciosos do poder” (FOUCAULT, 2014, p. 149), por isso entendemos que um instrumento potente de disciplinamento está no fato de ensinar os sujeitos a utilizarem o tempo de forma a extrair sempre mais forças e resultados.

Foucault enfatiza o forte papel das instituições escolares no funcionamento do poder disciplinar e por isso utilizamos sua afirmativa para entender que este poder “organizou uma nova economia do tempo e de aprendizagem” (FOUCAULT, 2014, p. 144). Tal economia, embora reconfigurada, ainda é percebida na escola e, com isso, a utilização de algumas “táticas” que fazem com que “a exatidão e a aplicação sejam, com regularidade, as virtudes fundamentais do tempo disciplinar” (FOUCAULT, 2014, p. 148) e muitas vezes do cotidiano escolar da atualidade.

Vê-se insurgir nesse cotidiano um discurso pedagógico que entende que a educação é emancipatória, libertadora e que, prioritariamente através dela, o sujeito alcançará um futuro melhor. É sabido que o discurso pedagógico inclusivo vigente não aceita mais o “treino” como intervenção didática. Porém a ideia enfatizada numa das enunciações que trouxemos no primeiro bloco é que a ocupação do sujeito deficiente nos espaços escolares ainda é feita pela repetição de tarefas, muitas vezes enfadonhas e sem sentido, que acabam por ser exercícios contínuos e exaustivos.

Dizer que a exatidão e a aplicação do tempo disciplinar estudado por Foucault são vistas na escola de hoje é assumir uma postura problematizadora bastante forte

com relação às práticas escolares atuais. Não se trata aqui de perceber o exercício do tempo sobre o corpo e a perfeição como antes era exigido, mas desejamos sim olhar o fato de que ao sujeito deficiente, que apresenta dificuldades de controle motor ou de intelecto, de fala e tantas outras, pouco é ofertado para que possa desenvolver potencialidades outras. A preocupação apontada na análise das enunciações é que se torna necessário que os sujeitos deem conta daquilo que seus corpos visivelmente queixam ausência, cada vez em um espaço de tempo melhor aproveitado. Nota-se que “a minimização dos defeitos de determinadas síndromes ou deficiências estaria possibilitando o apagamento das marcas nesse corpo” (SANTOS, 2011, p. 79).

Ao promovermos a repetição de atividades escolares a todos de uma mesma forma como anuncia o fragmento “*Geraldo resolveu que ia copiar mesmo com tanta confusão entre as letras, mas logo reparou que para ele era muito mais difícil do que para os seus colegas. Geraldo começou a ficar com vergonha*” (ANEXO E, p. 21), vamos informando e naturalizando a ideia de que todos devem fazer as mesmas tarefas, embora que sem sentindo e pontuando que, ao não conseguir fazê-las, é passível de o sujeito sentir-se envergonhado. Ao evidenciar na enunciação que o personagem sente-se envergonhado ao não conseguir executar as tarefas no mesmo tempo e qualidade dos demais, estamos anunciando e formando no sujeito a ideia de comparação e isso torna o discurso pedagógico inclusivo não só normalizador de condutas como também excludente, porque assim “perdemos as manifestações mais múltiplas e inesperadas da diferença, carregadas de outras possibilidades de vivência, de aprendizado e de ensino.” (ROOS, 2011, p.29).

Ao observarmos os excertos extraídos das histórias, entendemos que o exercício exaustivo, a utilização do tempo, a comparação e a classificação são as habilidades esperadas, uma prática que faz com que os sujeitos deficientes, que num passado não muito distante eram considerados incapazes, hoje sejam capturados pela necessidade social de estar o mais próximo possível de uma normalidade, de um ordenamento. Tal movimento de normalização e ordenamento “dá-se por operações de aproximação, comparação, classificação e atendimento das especificidades” (VEIGA-NETO; LOPES, 2007, p. 956), embora que este atendimento das especificidades seja também na correnteza de normalizar e não de busca de um caminho diferente, específico a cada um.

É preciso problematizar! Será que com tantos instrumentos que articulam tempo e atividades, outros que comparam e alguns que classificam, nós também não estamos querendo apenas “extrair do tempo sempre mais instantes disponíveis e de cada instante sempre mais forças úteis”? (FOUCAULT, 2014, p. 151). Qual estratégia de saber/poder está servindo como alicerce deste projeto de (ex)inclusão dos ditos deficientes?

Sem a expectativa de elucidar respostas possíveis, passemos a mais um bloco de enunciações que recorrem fortemente à ideia de atribuir lugar a cada sujeito, analisando-o, fazendo um diagnóstico, classificando-o a partir de alguns parâmetros e decidindo *a priori* onde ele deverá estar. Observemos as seguintes enunciações:

Doutor Coru explicou que não existia nenhum exame para confirmar o **diagnóstico** de autismo. E afirmou que Leonardo precisaria de muito apoio de toda a família (Anexo B, p.25) [grifos nossos].

Dona Malu, ao **observar** o caderno de Geraldo, **percebeu que ele confundia** as letras, quando pediu para que ele lesse o que estava escrito, Geraldo pulou linhas e se perdeu várias vezes. Então, Dona Malu pediu para que Geraldo **fizesse uma conta e viu que a dificuldade persistia** (Anexo F, p.21) [grifos nossos].

No dia da prova, foi combinado que Geraldo iria **fazer uma prova diferenciada** dos demais alunos. Seria uma prova realizada de forma oral. Geraldo foi muito bem nas **avaliações** e pôde **provar** que **seu problema** era apenas um pequeno detalhe perto da sua força de vontade (Anexo F, p.31) [grifos nossos].

Cléo Percebeu que Rubinho também **tinha dificuldades** de se expressar e o convidou para participar de um treino com pranchas de comunicação alternativa (Anexo G, p.25) [grifos nossos].

O desgaste era geral. Sofia pensava em desistir. Tia Maristela pensava em novas formas de ensinar Sofia para ficar mais fácil para ela. O fim do ano estava chegando e todos sabiam que **Sofia não estava preparada para passar para a próxima série** (Anexo N, p.25) [grifos nossos].

No conjunto de enunciações que trazemos acima, os termos *diagnóstico*, *provas*, *avaliações*, *passar para próxima série*, *dificuldades persistentes* nos remetem a uma necessidade de perceber o sujeito a partir das suas impossibilidades, dando a ele uma marca, uma forma de esse sujeito ser entendido a partir de um todo. As lutas para vencermos, enquanto sociedade, o pensamento hegemônico, são bastante intensas nos dias de hoje, porém algumas das nossas ações ao tratar com os sujeitos deficientes caminham sempre para o desejo de colocá-los em algum lugar para assim diagnosticá-los e conhecê-los.

As enunciações estarem ditas num material que visa trabalhar em prol do respeito à diversidade, como anuncia o título do nosso material empírico, “*Ciranda das Diferenças*”, provoca-nos a pensar o quanto elas reforçam que aceitar o diferente é fazer com que ele realize as mesmas tarefas dos sujeitos entendidos como normais. Porém, ao provocarem um efeito de normalização e “ao tornar-se calculável, previsível, a diferença não representa mais uma ameaça à coletividade, e quanto mais ela for dissolvida, com base em uma medida comum, mais governável ela se tornará.” (GUEDES, 2011, p. 42).

Fica bastante evidente a intensidade dessa força discursiva em nossa problematização quando olhamos as enunciações que percebemos como significativas, por isso apresentamos mais algumas na perspectiva de seguir fomentando a discussão. As enunciações a seguir também colocam em circulação a estratégia de normação a partir da comparação. A comparação coloca em ação um poder normativo que, de modo naturalizado, dita atitudes consideradas aceitáveis e outras que devem ser abandonadas pelos sujeitos para que se tornem normais. Com isso entendemos operar aqui mais uma vez o forte poder de uma marca anteriormente estabelecida. Vejamos!

Leonardo tinha sido o último leãozinho a nascer e até parecia um pouco menor **que os outros**. Dona Leona sabia que seu filho era **diferente dos outros** (Anexo B, p.9 e 31) [grifos nossos].

Rebeca **percebia que as outras rãs da sua idade pulavam pelo jardim com muita facilidade** (Anexo C, p.29) [grifos nossos].

Um dos cuidados que Heloísa deveria ter era com as quedas e batidas na cabeça, mas ela poderia **ter uma vida normal**, brincar, ir à escola e aprender **como todas as outras zebras da sua idade** (Anexo D, p.23) [grifos nossos].

Geraldo gostaria que mister Tatu pudesse fazer uma mágica e ele pudesse aprender **como todos os outros colegas** (Anexo F, p.25) [grifos nossos].

Ficou acertado que Geraldo sempre iria levar mais lição para casa **do que os outros alunos** e que sua mãe iria ajudá-lo em tudo o que ele precisasse (Anexo F, p.29) [grifos nossos].

As girafas são conhecidas por serem os animais mais altos que existem e podem chegar a medir até nove metros de altura. A girafa tem um pescoço bem longo, o que lhe possibilita o alcance dos alimentos que ficam nas árvores. **Pensávamos assim até conhecer Tina, que era uma girafa diferente das outras** (Anexo M, p.5 e 7) [grifos nossos].

Sofia gostou muita da escola e fez novos amigos. Sua professora explicou para todos os alunos **tudo o que eles poderiam aprender naquele ano** (Anexo N, p.17) [grifos nossos].

Sofia observava com muita atenção tudo o que tia Maristela fazia e para ela tudo parecia muito difícil. **Os outros alunos faziam tudo rápido e com muita facilidade, mas para ela tudo parecia mais complicado** (Anexo N, p.21) [grifos nossos].

Danilo trabalhava e tinha suas obrigações no formigueiro **como todas as outras formigas**. A falta de visão era compensada pelo seu ótimo olfato e sua força de vontade de não desistir de nunca (Anexo Q, p.29) [grifos nossos].

Ela ensinava muitas coisas a ele e, assim, **Nando pôde ter uma vida bem próxima de outros elefantes de sua idade** (Anexo R, p.27) [grifos nossos].

Zilá **pôde se sentir mais parecida com as centopeias de sua idade** depois que começou a namorar Godofredo e de usar seu sapato especial (Anexo T, p. 29) [grifos nossos].

Todas as abelhas que Juca conhecia tinham quatro listras amarelas, três pares de pernas, duas antenas e uma língua muito ágil para sentir o cheiro e sugar o néctar das flores (Anexo S, p. 11) [grifos nossos].

Daniela era diferente. Ela tinha três listras amarelas, um par de pernas era tortinho, suas antenas eram mais curtas e sua língua era mais mole do que a das outras abelhas (Anexo S, p.15) [grifos nossos].

As enunciações acima trazem em destaque as repetidas vezes em que uma norma é estabelecida, aparecendo novamente, de forma recorrente um movimento de comparação e classificação. Exemplificamos tal afirmativa ao lermos que “*as formigas devem ser trabalhadeiras*”, que “*as girafas são todas altas*” e que “*todos os alunos deverão aprender as mesmas coisas num ano letivo*”. Essas enunciações evidenciam que para sermos aceitos na sociedade certas regras são estabelecidas, mesmo que para isso sejam utilizadas técnicas de aprimoramento das habilidades de cada um, nem sempre imbuídas de sentido e utilidade ao sujeito deficiente. “É importante salientar que, ao submeter-se tal corpo às práticas corretivas, terapêuticas ou de outras instâncias, a finalidade é normalizar e fixar identidade de acordo com padrões sociais e culturais.” (SANTOS, 2011, p.79)

Se olharmos atentamente as enunciações, elas nos dizem o quanto há uma percepção vigente de comparação. As expressões *como todos os outros, igual a todos os outros*, com a mesma *facilidade dos outros, ter uma vida bem próxima dos outros* e mais algumas que são destacadas tratam de uma formação discursiva que nos faz perceber que existe uma meta. Novamente percebemos que *a priori* se estabelece uma norma que funciona como ordenação, como marca e que posteriormente servirá como forma de regulação (FOUCAULT, 2016b).

É interessante pontuarmos aqui que numa existência moderna como a que

vivemos na contemporaneidade, livrar-se totalmente da norma é algo que nos faria fabricar outras estratégias de ordenação, pois somos organizados enquanto sociedade para vivermos estruturadamente, então se torna algo utópico desejar fugir totalmente das normatizações. Porém, pensar a inclusão escolar dentro de uma perspectiva de normação é entender que ela não dará conta de incluir todos como pregam as políticas públicas e os princípios de uma educação inclusiva, pois sempre haverá uma meta a ser atingida e certamente alguns não a alcançarão; existirão sempre possibilidades outras não pensadas que estarão servindo de linhas de fuga aos sujeitos que não se sentirem capturados pela norma vigente e tal movimento não é ruim, muito pelo contrário, é uma possibilidade de resistir ao instituído.

As enunciações enfatizadas até aqui contribuem com a noção de que para todos os indivíduos as expectativas são, se não as mesmas, todas muito próximas do esperado. Em mais de um momento de análise neste capítulo referenciamos a temática da marca e, portanto, entendemos ser importante compreender como Foucault a conceitua. Ele ensina que as marcas

significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo menos acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas tem em si mesmos um papel de classificação, de hierarquização e de distribuição de lugares (FOUCAULT, 2014, p. 180).

Esse significativo deslocamento que Foucault traz das marcas que anteriormente eram utilizadas fortemente para atribuir lugar, pertencimento a um grupo e até honrarias, na atualidade vai, aos poucos, de forma mais minuciosa, servindo às práticas normalizadoras e acabam por ter um papel classificatório muito próximo do anterior e, portanto, reatualizando, aos poucos, o efeito da norma (FOUCAULT, 2014) que se amplia e passa a criar cada vez novas categorias e classificações.

Observemos mais algumas enunciações que encaminham nossa problematização ao entendimento de haver um lugar definido prioritariamente a que todos devem chegar.

Leonardo era diferente. Mantinha um olhar distante, gostava de ficar isolado, ficava rodando objetos que encontrava na selva, não dava risada e também não chorava. **Leonardo parecia viver em seu próprio mundo** (Anexo B, p. 15) [grifos nossos].

Todas as tartarugas que moram no fundo do mar **vão à escola** “Concha da Alegria”, para **aprender tudo que uma tartaruga precisa saber** (Anexo L, p.7) [grifos nossos].

Não havia escola que segurasse Tobias ou lhe fizesse ficar sentado na carteira. Todos estavam muito preocupados. **Dona Tânia nunca tinha visto um aluno com tanta agitação** (Anexo L, p.21) [grifos nossos].

Todos os dias os alunos iam felizes às aulas da “Escola da Bicharada”. **Todos, menos Tuca**, o coelhinho. Ele adorava ir à escola, mas estava com suas **notas cada vez mais baixas** e isso o deixava **muito triste** (Anexo O, p.5) [grifos nossos].

No agrupamento de enunciações que apresentamos acima, já de posse de toda a análise teórica aqui mencionada, entendemos o quanto estar na escola, por si só já é uma forma de normalizar, ou seja, a escola é um espaço onde todos devem estar e que, ao longo do tempo, passou a abarcar também os ditos deficientes. O fato de os personagens irem felizes à escola, anunciado nestes dois fragmentos a seguir: “*Todos os dias os alunos iam felizes às aulas*” e “*Todas as tartarugas que moram no fundo do mar vão à escola “Concha da Alegria” para aprender tudo que uma tartaruga precisa saber*”, evidenciam que a própria escola se tornou norma. Entendemos, portanto, que num deslocamento de tempo, com a proliferação das políticas públicas de inclusão, houve uma ampliação desta escola tomada como norma, a qual passou a abarcar também os sujeitos deficientes, que nem sempre se percebem incluídos neste espaço. Compreendemos isso a partir de fragmentos como “*Leonardo parecia viver em seu próprio mundo*” e “*Todos os dias os alunos iam felizes às aulas da “Escola da Bicharada”. Todos, menos Tuca*”. Estes ditos nos fazem pensar que consideramos a escola como o melhor lugar de convivência, aprendizagem e integração para os sujeitos, mas ela nem sempre o é.

O fato de algumas frentes de políticas educacionais defenderem a escola como um espaço de socialização e integração dos sujeitos deficientes pode ser um tanto perigoso, causando efeitos um pouco perversos. Vejamos a observação de LOPES a este respeito:

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 da 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).

Como forma de encaminharmos a finalização deste capítulo de análise, enfatizamos aqui que o poder normalizador não se finda nas estratégias disciplinares, porém acontece uma normalização disciplinar quando se tenta

conformar as pessoas – em termos de seus gestos e ações – a um modelo geral previamente tido como norma. O processo de normalização das condutas operacionaliza-se através de estratégias disciplinares que funcionam a partir de práticas escolares que ensinam o sujeito a agir. Na esteira das discussões fomentadas neste primeiro capítulo de análise percebemos a potência das enunciações, pois a partir delas entendemos ser o poder disciplinar uma forte estratégia de normalização.

No próximo capítulo seguimos na intenção de analisar as estratégias de moralização, percebendo o quanto elas se entrecruzam com as nossas discussões. É interessante também pontuarmos o quanto o sujeito que é ensinado enquanto criança a perceber o mundo a partir de situações de normação no espaço escolar, como vimos problematizando, é também aquele capturado pelas estratégias biopolíticas que operam numa sociedade de normalização.

6 Estratégia de moralização: uma reatualização do poder pastoral operando no discurso pedagógico inclusivo

De posse de tantas problematizações em torno da moral como estratégia potencializadora de um efeito de normalização, entendemos ser produtivo, como forma de melhor operacionalizar com as análises, construir este capítulo em seções. Na primeira seção traremos uma reflexão teórica com o objetivo de sustentar o porquê de entendermos ser a moral uma estratégia de normalização que aqui, neste estudo, encontra-se operando fortemente no artefato didático pedagógico estudado. Na segunda seção iniciamos o investimento de análise das enunciações que potencializam a estratégia moral e problematizamos como isto se dá com relação ao comportamento do sujeito deficiente, cuidando para enfatizar que há formas de entender-se deficiente numa sociedade normalizadora. Na terceira seção nosso olhar voltar-se-á a problematizar a moral como estratégia potente para controlar a conduta dos sujeitos tidos como normais (não deficientes). E, para finalizar, abordaremos o quanto as estratégias morais operam também para normalizar um comportamento materno, sendo esta discussão considerada por nós um achado muito potente do estudo aqui investido.

Passemos então a pensar a força da estratégia moral numa sociedade de normalização!

6.1 A Literatura Infantil como estratégia de moralização dos comportamentos: reatualização do poder pastoral

Ao depararmos-nos com a análise das enunciações, embora soubéssemos o quanto o discurso moral permeava as histórias infantis de forma geral, não percebemos nos primeiros movimentos de análise o quanto o discurso moral estaria permeando muitas das nossas discussões, como assim aconteceu tornando-se uma unidade de análise. Sabíamos da sua forte reverberação no ensino das crianças, porém nos momentos iniciais de nosso trabalho essa temática era sempre vista como algo a mais, até que, com o aprofundamento da pesquisa, passamos a percebê-lo como um recorrente atravessamento. A partir do reconhecimento de um discurso moral ao analisarmos as enunciações, passamos então a compreendê-lo

como uma das estratégias de poder que operam na normalização dos sujeitos, servindo também, em consonância com as estratégias de normação anteriormente problematizadas, para colocar o discurso pedagógico inclusivo em operacionalização. De posse desta compreensão passamos a nomeá-la estratégia de moralização.

É interessante, antes de adentrarmos à discussão, enfatizar que a moral aqui é tomada como “um produto de um completo jogo de forças que fabrica valores, juízos, interesses e condutas. A moral se funda para além da razão, por um jogo de sedução que nos interpela por muitas vias” (HENNING; LOCKMANN, 2013, p. 544). Entendemos que a moral age como um instrumento de correção, de uma forma bastante sutil e como manifestação fraterna para corrigir os comportamentos, principalmente daqueles sujeitos que Foucault categorizou como os incorrigíveis (FOUCAULT, 2001). Nos anos 1974 e 1975, em seu Curso “Os Anormais”, ele investiu os estudos em entender como o diálogo entre o poder judiciário e os conhecimentos médicos psiquiátricos passaram a contribuir com a diferenciação entre as penalidades e as condutas desviantes. Nesse mesmo cenário o filósofo categorizou os anormais em três figuras, e importa-nos entender que uma delas é entendida por ele como os “sujeitos a corrigir” (FOUCAULT, 2001, p. 73).

Ao dar visibilidade a toda a problematização sobre a anormalidade, o filósofo enfatiza que fortalecem, nesse momento, os papéis atribuídos as muitas instituições responsáveis pela correção dos comportamentos. Percebe-se, no estudo e aprofundamento desta análise, a escola e a família como grandes e potentes instrumentos de condução das condutas daqueles sujeitos entendidos como incorrigíveis. Faz-se importante entender que “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” (FOUCAULT, 2001, p 72).

Ao perceber-se na sociedade este novo movimento de necessidade de controle dos comportamentos desviantes, muitas estratégias de ensino surgem, e dentre elas – um dos motivos de nossa aposta na análise de livros para crianças – é a literatura infantil. Os livros infantis começam a ser produzidos no final do século XVII e início do século XVIII (ZILBERMANN, 2003) quando surge a necessidade de uma formação específica às crianças. Emerge também o conceito de infância “em

meio à Idade Moderna” (ZILBERMAN, 2003, p.15) e um novo conceito de família. Essa compreensão de ensino de crianças acontece na mesma época em que Foucault entende que tenha emergido a necessidade de correção dos comportamentos desviantes, diferenciando-os dos delitos que infringiam as leis. “O duro ofício de punir vê-se assim alterado para o belo ofício de curar” (FOUCAULT, 2001, p.29). Passa-se a entender que alguns comportamentos, se bem corrigidos, poderiam ser “curados”, administrados por estratégias eficazes podendo vir a ser recuperados, sem que mais tarde se precisasse punir o sujeito.

O estudo foucaultiano sobre a emergência do saber psiquiátrico ajuda-nos a perceber a força das estratégias de normalização, pois ao estudar tais comportamentos o filósofo demonstra o deslocamento da compreensão de crime para as condutas desviantes. Estas condutas, ao serem diferenciadas dos crimes, passam a ser corrigidas através de estratégias mais minuciosas que tinham a função também de controlar e até curar comportamentos considerados perigosos.

De posse de uma análise em torno do poder disciplinar, constata-se que a escola tratou de exercer fortemente essas estratégias de ordenação, ensino e organização dos sujeitos para a vida futura em sociedade. Na passagem da episteme clássica para a moderna é importante compreendermos o quanto a necessidade de ordem instaura-se (HENNING, 2011b) e, na continuidade de todas as mudanças advindas disto, percebe-se o surgimento do conceito de infância e a necessidade de ajudar aquele indivíduo ainda não adulto a tornar-se futuramente apto à vida em sociedade.

Ao entender que a criança precisava ser ensinada, disciplinada e corrigida muito além das instituições sociais que tratavam de cuidá-las, outras estratégias nasceram e até mesmo ganharam força naquele momento histórico. Aqui desejamos pontuar o quanto a literatura infantil ganhou destaque naquela época, como um instrumento formativo que ensinava seus leitores, ainda pequenos, como deveriam portar-se e o que deveriam temer, propagando assim uma forte moralização do comportamento.

É interessante entendermos que a literatura infantil é anterior aos tempos Modernos e, embora ela tenha se potencializado na égide da modernidade ajudando na educação e instaurando a ordem, o desejo de ensinar contando histórias é mais antigo. Contava-se histórias como forma de ensinamento desde os tempos antigos,

porém, dando conta dos atravessamentos que potencializam essa análise e problematização importa perceber que é na época do povo hebreu que a prática de contar histórias para o ensinamento das condutas passa a ser evidenciada. Essa nossa percepção poderia ser exemplificada com muitos personagens, porém, para que possamos evidenciar a aproximação com o poder pastoral em Foucault, nos utilizaremos de algumas referências bíblicas/históricas como as do personagem de Moisés que a partir de pregar códigos de conduta torna-se o propagador dos Dez Mandamentos (Êx 20.1-17), que serviam e, provavelmente ainda sirvam, de ensinamento. Moisés utilizou-se de muitos códigos de conduta da época para formular o que posteriormente veio a ser conhecido como os Dez Mandamentos e que, após a chegada de Jesus na história, torna-se base para o grande mandamento cristão *“Amarás o Senhor teu Deus de todo o teu coração, de toda a tua alma e todo o teu entendimento e ao próximo como a ti mesmo”* (Mateus, 22.37-39)

Muitas histórias contadas já nos tempos antigos, e aqui referimo-nos ao tempo antes de Cristo (1800-900 aC), poderiam servir para exemplificar a nossa problematização sobre a moralização como estratégia de poder e a presença da literatura como forma de fazer essa estratégia se operacionalizar. Trazemos também com o objetivo de fomentar esta discussão uma das histórias bíblicas bem conhecida que enfatiza a disputa entre povos e nações, a história de destruição das cidades de Sodoma e Gomorra (Gn 18.15-33; 19.1-29), narrativa que era contada para abordar o tema do poder e da sexualidade, pois a destruição ocorre no momento em que o povo passa a ter um comportamento promíscuo para os códigos morais da época, levando assim à destruição das duas cidades. Poderíamos também citar a história dos irmãos Caim e Abel (Gn 4.1-18) que enfatiza a disputa entre o poder do pastor e o poder do soberano, uma vez que um desejava ser pastor e outro agricultor e tal contenda se dava justamente baseada na importância da disputa entre os dois poderes, pastoral e administrativo. Até hoje essa história é contada nos diferentes espaços para que as crianças entendam que irmãos nunca devem brigar e abrigar sentimentos de inveja.

Ao avançarmos neste estudo, percebemos que nos tempos após o nascimento de Cristo muitas outras histórias foram contadas pelos evangelistas para que as pessoas pudessem entender e passassem a comportar-se como os

personagens fictícios, entendendo assim como era a conduta de um bom cristão. Poderíamos citar muitas parábolas, como A filha de Jairo (Mt 9.18-26), A casa sobre a rocha (Mt 7. 24-27) e tantas outras histórias de curas citadas, por exemplo, no Evangelho de Mateus (8.1-22). Porém não vamos tratar aqui de estudar os textos bíblicos, tal investimento feito acima serve para que possamos exemplificar o quanto é potente e antiga a arte de contar histórias para ensinar. Entendemos que ao problematizar e analisar não estamos julgando tais práticas “como boas ou más, verdadeiras ou falsas, certas ou erradas, mas apontando a variedade de efeitos que elas podem produzir, para além de seus bem-intencionados objetivos” (HENNING, 2011, p. 111).

Ao analisarmos o corpus empírico deste estudo percebemos o quanto essa mesma lógica de formação moral judaico-cristã se reconfigura e ganha outros formatos e versões contemporâneas, continuando a formar os sujeitos a partir do poder pastoral reatualizado. Com certeza os tempos mudam e novas formas de ensino vão mudando, porém ao problematizá-las, a partir da força dos seus ditos, dos discursos que formam, entendemos o quanto elas tratam de fazer funcionar o antigo poder do pastor, através da moralização dos comportamentos. Tomamos ao longo deste trabalho de pesquisa a literatura e nesta unidade de análise intencionamos demonstrar o quão forte ela opera na formação dos sujeitos deficientes, dos ditos normais e das mães que tem filhos deficientes.

Seguindo no desejo de perceber o quanto a literatura é importante no ensinamento das condutas, desejamos ainda enfatizar que as histórias infantis que outrora eram contadas apenas pelos antepassados e com poucos recursos de veiculação e divulgação vêm sofrendo maior proliferação ao longo dos tempos. O aparecimento da episteme moderna, o processo de industrialização, a saída da mulher para os campos de trabalho e o surgimento da imprensa passam a ampliar o acesso à literatura infantil como forma de ensino e aparece a necessidade de tê-la como uma estratégia minuciosa para educar as crianças. Compreende-se, a partir dessas mudanças, a necessidade maior de criação, divulgação e utilização dessa forma de ensino nas famílias e nas escolas e, a partir de então, algumas histórias são publicadas. É importante mencionar que algumas delas não tinham a intenção primeira de educar as crianças, pois para a infância não eram feitos investimentos financeiros, mas ao fim, as histórias criadas para entreter adultos acabaram servindo

para educar, tornando a literatura estratégia potente de ensino.

É interessante pensarmos na relação entre a saída da mulher para trabalhar fora de casa com a força que ganham algumas formas de ensinamento. Sendo a mulher a responsável pela educação dos filhos, a sua saída exige que alguma voz autorizada responda de forma sutil e constante, garantindo que as regras morais sejam sempre passadas para seus filhos e com isso a literatura (ZILBERMAN, 2003) tem um forte e decisivo papel. Os livros muitas vezes tornavam-se os olhos e a voz da mãe sobre as crianças.

Salientamos não ser nossa intenção fazer uma análise cronológica e histórica do surgimento da literatura infantil como forma de ensinamento; o que pretendemos é dar ênfase a esse instrumento de formação das condutas em tempos já remotos. Outras tantas formas de ensinar remetem-nos ao que hoje entendemos ser a literatura infantil e nossa intenção aqui não é demonstrar esse processo histórico e sim “provocar na superfície efeitos inversos” (FOUCAULT, 2008a, p. 7), entendendo que a todo momento rupturas são provocadas.

Ao olharmos muitas das histórias antigas contadas, como “Irmãos Grimm”, “Alice no País das Maravilhas”, “Pinóquio”, “A Bela Adormecida”, “Branca de Neve e os Sete Anões”, “Ali-babá e os Quarenta Ladrões”, as muitas criações de Monteiro Lobato e outras tantas, até as histórias atuais, observamos que elas se constroem sob a forte égide de um poder moralizante que vai “produzindo *jeitos de ver e jeitos de ser*, por meio de representações sobre o outro” (KLEIN, 2010, p. 179). Tais representações são aqui problematizadas a partir das enunciações das histórias por nós selecionadas.

Faz-se significativo pontuar que a produção de jeitos de ver e de ser sobre o outro que referenciamos no parágrafo anterior, com as práticas de inclusão escolar, passam a operar cada vez mais de forma a moralizar os comportamentos, pois “acostumamo-nos a escutar seguidamente que a inclusão promove o respeito à diversidade, desenvolve a tolerância, contribui para a formação de sujeitos mais humanos e solidários.” (LOCKMANN; HENNING, 2013, p. 96).

Percebe-se, diante da análise feita até aqui, que a forma de ver e perceber o outro é baseada no contexto de um discurso moral que fortemente nos remete às estratégias de um poder pastoral (FOUCAULT, 2008b). Essa forma de poder “foi uma prática das comunidades judaico-cristãs que teve um importante

desenvolvimento na literatura cristã dos primeiros séculos” (CASTRO, 2016, p.329), agindo sobre a conduta dos sujeitos. Era um poder que *a priori* tinha uma ação individualizante, porém também agia com um cuidado especial sobre a totalidade dos grupos de pessoas ou nações às quais intencionava catequizar. Para melhor compreensão é importante observar que este investimento de poder:

Trata-se da oposição entre pastor e político, da oposição entre uma concepção própria do judaico-cristianismo e outra da matriz grega. O político dos gregos exerce seu poder sobre o território[...] O pastor judaico cristão, no entanto, não exerce seu poder sobre um território, mas sobre um rebanho: reúne indivíduos dispersos, sem o pastor, o rebanho se dispersa; o pastor deve abandonar o rebanho para sair em busca da ovelha perdida, deve dar a própria vida por cada uma de suas ovelhas (CASTRO, 2016, p.328).

Ao estudar, ao longo dos processos históricos, a mudança de ênfase de uma forma de governo que antes tinha como foco o indivíduo e depois passa a olhar para a população, Foucault trata de analisar o quanto as tecnologias de um poder de pastorado foram significativas para entender as tantas estratégias de governo das condutas. Neste estudo é importante que entendamos o quanto essa forma de poder age num dado tempo histórico e vai se deslocando, passando a intervir de forma a manter-se reatualizada e presente até os dias atuais. Na intenção de problematizar a atualização dessa forma de poder e sua força de ação junto às estratégias de normalização é que insistimos em trazer mais algumas considerações sobre o poder pastoral.

Foucault, em um dos cursos de verão ministrado no Collège de France intitulado *Segurança, Território e População* (1977-1978), diz que nunca se governa um território, um estado ou uma nação; ele entende que “quem é governado são sempre pessoas, são homens, são indivíduos ou coletividades” (FOUCAULT, 2008b, p.164). Ao chegar a esse entendimento em torno do governo dos homens, o filósofo diz compreender que esta mudança de governo sobre o território para a multiplicidade deve ter sua origem buscada nos povos do Oriente. Ele enfatiza: “os que são governados, portanto, inicialmente, fundamentalmente, pelo menos através desta primeira pesquisa, são os homens” (FOUCAULT, 2008b, p. 165).

De todas as ênfases que poderíamos dar neste encontro das nossas análises com o poder pastoral em Foucault, queremos destacar o fato de que há, desde os primórdios, um cuidado em tratar a multiplicidade dos homens governando-os sobre um “paradoxo do pastor: sacrifício de um pelo todo, sacrifício do todo por um, que

vai estar no cerne da problemática cristã do pastorado” (FOUCAULT, 2008b, p 173), considerando que este *paradoxo do pastor* é formulado a partir de uma égide moral, que deixa a todos o compromisso de responder à dedicação do pastor, demonstrando uma boa conduta, um bom comportamento, evitando desviar-se.

É importante que percebamos que durante algum tempo o poder de governo dos indivíduos foi pautado na presença de algo divino, ou seja, alguém que de forma transcendente cuidava dos atos de cada um. Poder divino com o qual se haveria de acertar contas conforme as condutas e que decidiria, a partir delas, se o sujeito era merecedor da vida eterna ou não.

Sabemos que hoje a tão sonhada salvação e o alcance da vida eterna não é algo que esteja tão presente no cotidiano das pessoas. A preocupação com a vida após a morte é pouco lembrada, pois no mundo contemporâneo a preocupação primeira é com a felicidade constante. A vida torna-se alvo recorrente de diferentes estratégias políticas, econômicas, sociais e culturais, devendo ser aproveitada ao máximo. A todo momento somos interpelados por um discurso que nos faz buscar a conquista cada vez mais acelerada daquilo que nos fará feliz, parece-nos que até a preocupação da salvação eterna, tão temida na antiguidade, altera-se com a pretensa necessidade de satisfação das vontades a todo custo (BAUMAN, 2005).

Embora toda essa lógica contemporânea afaste-nos da preocupação com a salvação eterna, diariamente somos convidados a assumir diferentes posturas salvacionistas. Tais processos são também compreendidos por nós como um modo de vida que ainda se pauta na matriz de poder pastoral; sentimos a todo o momento a necessidade de confessar nossos atos, desejos, medos e conquistas. Não realizamos a confissão ao pastor, mas essa tarefa é vivenciada com os vizinhos, com os colegas no trabalho, com os amigos, familiares e, principalmente, fazemos das redes sociais nosso confessionário diário.

Trazemos esse exemplo da salvação na tentativa de ratificar a aproximação do poder pastoral e as estratégias morais ainda presentes. Entendemos que somos atravessados constantemente por uma reatualização e reconfiguração do poder do pastor e isso age na condução dos comportamentos de cada um e da totalidade dos indivíduos.

Dentre tantas posturas salvacionistas, desejamos aqui enfatizar o olhar que na atualidade é produzido ante o sujeito deficiente, que é permeado por um

movimento de benfeitoria em relação ao próximo. Esta postura coloca todos, interpelados por diferentes estratégias, na obrigação de serem solidários, benevolentes e compassivos, mesmas atitudes que os fiéis eram estimulados a tomar para alcançarem a tão desejada proximidade com Deus, com o pastor, ou seja, para serem salvos pelas suas boas atitudes para com o próximo.

Numa primeira leitura, pode parecer que a tamanha efusão com que trazemos as ideias acima em torno da reatualização do poder pastoral é exagerada. Porém, é significativo problematizarmos que esse atravessamento de uma estratégia moral é muito presente quando o desejo é trazer aquele sujeito deficiente, com altas habilidades ou transtornos, ao convívio em sociedade. Sem dúvida a moral age como uma potente estratégia para a normalização das condutas!

Entendemos que o investimento feito no primeiro momento do capítulo proporciona-nos compreender por qual viés estamos desejando provocar a estratégia moral como instrumento competente para normalizar comportamentos. Para tanto, nas próximas seções nos dedicaremos a elucidar o investimento argumentativo abordado aqui, a partir da análise das enunciações.

6.2 Uma estratégia moral produzindo a autopiedade

Compreendemos, a partir do exposto na seção anterior, que o discurso moral se tornava muito recorrente no material estudado, então, para fins de organização das análises optamos por apresentá-las em seções, embora outras possibilidades de cruzamento entre elas pudessem ter sido escolhidas.

Além de ditar formas de acolhimento sobre o olhar benfazejo dos normais para com os anormais, também é importante percebermos o quanto as estratégias de normalização operam para que o sujeito deficiente seja convidado a superar-se constantemente. Há também uma forte marca de autopiedade que dita a forma como o sujeito anormal passa a perceber-se. Observemos algumas enunciações extraídas do material empírico:

Ela percebeu que teria algumas limitações físicas, **mas sua criatividade era infinita** e sempre iria junto com sua mãe, **descobrir uma maneira de viver feliz mesmo sendo uma rã diferente** (Anexo C, p.31) [grifos nossos].

Heloísa foi crescendo e frequentando a escola como todas as outras zebras de sua idade. Às vezes, tinha que estudar um pouco mais do que suas colegas, **mas preguiça era uma palavra que Heloísa não conhecia**

(Anexo D, p.29) [grifos nossos].

Geraldo começou a **ficar com vergonha** e, sem perceber, foi mudando de cor, o que chamou a atenção de sua professora (Anexo F, p.19) [grifos nossos].

Geraldo **estava muito triste** e ficou lilás e, mais uma vez, não percebeu (Anexo F, p.23) [grifos nossos].

Geraldo, muitas vezes, **sentia-se desafiado a fazer atividades que acreditava não poder realizar**. Nesses momentos, sempre mudava de cor, de **vergonha por não saber as tarefas como seus colegas**. É verdade que **Geraldo às vezes pensava em desistir** e, quando isso acontecia, mudava para a cor branca (Anexo F, p.27) [grifos nossos].

Luana, mesmo tendo feito uma cirurgia muito delicada, **mostrou-se vitoriosa e melhorava a cada dia**. Logo, logo, poderia ir para casa da árvore em que moraria com sua família (Anexo J, p.11) [grifos nossos].

Todos ficaram muito felizes com os avanços de **Luana** e reconheceram que os **méritos** deviam-se ao seu esforço diário (Anexo J, p.21) [grifos nossos].

Luana e Rosita foram até a clínica e puderam encontrar muitos outros pacientes. Luana percebeu que alguns andavam, outros precisavam de andadores e alguns eram cadeirantes. **Luana fez uma oração em silêncio e agradeceu a oportunidade de andar sozinha** (Anexo J, p.29) [grifos nossos].

O desgaste era geral. **Sofia pensava em desistir**. Tia Maristela pensava em novas formas de ensinar Sofia para ficar mais fácil para ela. O fim do ano estava chegando e todos sabiam que Sofia não estava preparada para passar para a próxima série (Anexo N, p.25) [grifos nossos].

Após conversar com Dona Flipa e com Sofia, tia Maristela contou que sua aluna deveria ficar mais um ano naquela série. Todos ficaram tristes e **Sofia saiu da escola chorando** naquele dia (Anexo N, p.27) [grifos nossos].

Todos os dias os alunos iam felizes às aulas da “Escola da Bicharada”. Todos, menos Tuca, o coelhinho. Ele adorava ir à escola, mas estava com suas **notas cada vez mais baixas e isso o deixava muito triste** (Anexo O, p.5) [grifos nossos].

Bento encheu o peito de ar, abriu o bico e nada. Inflou o peito novamente, abriu o bico e nenhum som saiu. Toda a plateia ficou assustada e o comentário foi geral. **Bento estava inconsolável** (Anexo P, p.21) [grifos nossos].

Danilo estava treinado e agora preparado para ajudar no sustento do formigueiro com o seu trabalho. Seria complicado conciliar a bengala, usar o olfato e carregar folhas, **mas a preguiça era uma palavra que não existia no dicionário de Danilo** (Anexo Q, p.25) [grifos nossos].

A família de roqueiros deu a Nando um bumbo, que ele aprendeu a tocar rapidamente. **E, assim, Nando pôde fazer parte da família “Sol, Lá, Si”** que não só tocava instrumentos com perfeição, mas também **aprendeu a conviver com uma situação difícil com muito amor** (Anexo, R p.31) [grifos nossos].

Ao analisar as enunciações acima percebemos que além de elas operarem como *estratégia de normação*, que se potencializa na equação entre tempo e exercício disciplinando os sujeitos, também percebemos que elas se redimensionam

e aliam-se a uma estratégia moral.

O desejo de tornar-se normal e a conquista da proximidade da norma proporcionam a felicidade e o contrário provoca a tristeza. Ao observarmos as enunciações “*descobrir uma maneira de viver feliz mesmo sendo uma rã diferente*”, “*vergonha por não saber as tarefas como seus colegas*”, “*Bento estava inconsolável*”, “*notas cada vez mais baixas e isso o deixava muito triste*” e outras grifadas acima, compreendemos o quanto o olhar do deficiente sobre si é penoso e sempre percebido a partir das características e habilidades que lhe faltam. Há um olhar moral que faz com que o próprio sujeito deficiente se atribua um lugar de menos favorecido.

Esta moral de piedade e de comparação pode também ser percebida ao observarmos a seguinte enunciação: “Luana fez uma oração em silêncio e agradeceu a oportunidade de andar sozinha”. (Anexo J, p.29). Evidencia-se nessa enunciação que há sempre uma necessidade de encontrar no outro alguma anormalidade mais séria que coloca os dois em comparação e faz com que um seja mais próximo à norma do que o outro. Destacamos essa enunciação para ressaltar o quanto ao fato de ter nascido deficiente é atribuído a um poder divino, como se uns fossem mais merecedores que outros. Aqui vemos atuando fortemente a moralização do comportamento que tem sua emergência no poder pastoral e percebemos o quanto na sociedade de normalização, quando as respostas das tantas inquietações não são totalmente respondidas pela ciência, como o caso da deficiência, são buscadas no divino, no transcendental.

Analisando o bloco de enunciações acima é significativo que percebamos o quanto somos interpelados pelo forte embate à “preguiça”, dito que fortemente opera no princípio moral que normaliza os deficientes. Nas enunciações: “*mas preguiça era uma palavra que Heloísa não conhecia*” e “*a preguiça era uma palavra que não existia no dicionário de Danilo*”, novamente enfatizamos o quanto a extração das forças se potencializa também na ênfase de um discurso moral de cunho pastoral, pois é nele que a preguiça se anuncia como um pecado a quem deseja ser um modelo para os demais do rebanho.

As expressões que ditam o quanto o sujeito é responsável pelas suas conquistas e o quanto as dificuldades são superáveis dependendo dos esforços empreendidos também podem ser problematizadas a partir de enunciações como

esta: “*Seria uma prova realizada de forma oral. Geraldo foi muito bem nas avaliações e pôde provar que seu problema era apenas um pequeno detalhe perto da sua força de vontade*” (Anexo F, p.31). A ideia que se potencializa em muitas enunciações como esta é de que as deficiências, ou as características que afastam os sujeitos da norma, podem ser diminuídas com o tempo e com estratégias adequadas.

Compreendemos, a partir do exposto nos parágrafos anteriores, que existe uma estratégia moral que opera para normalizar os sujeitos deficientes e destacamos o quanto elas operam em torno de conceitos como dedicação, méritos, ausência de preguiça, amor e observância das conquistas vitoriosas. Todas as enunciações conversam entre si, e algumas facilmente encontradas na análise da *estratégia de normação*, no capítulo anterior, também são evidenciadas aqui na estratégia de moralização. Tal atravessamento é significativo, pois nos faz compreender que os sujeitos disciplinados e conduzidos são os que mais facilmente operam sob a égide da moralidade.

Percebemos com o investimento de análise feito nesta seção como a estratégia moral age fortemente na conduta dos deficientes e no olhar que eles produzem sobre si, sobre suas capacidades, dificuldades e o quanto a forma de perceber-se produz um comportamento que entendemos ser próximo ao da ovelhinha que se perdeu do pastor.

6.3 Estratégia moral: produzindo um olhar de benevolência

Além da ênfase dada na seção anterior, na qual analisamos o quanto a estratégia moral opera na conduta dos sujeitos *anormais*, percebemos na análise no discurso pedagógico inclusivo que a estratégia de moralização age também na conduta dos sujeitos normais e suas posturas com relação ao outro deficiente. Observemos o agrupamento de enunciações que se fazem pertinentes à nossa problematização

Todos estavam empenhados em se aproximar de Leonardo[...] Eles se aproximavam, **tentavam chamar a sua atenção, davam-lhe carinho, mantinham contato**, mas Leonardo demonstrava poucas respostas. Doutor Coru explicou que isso era normal, **mas que não podiam desistir** (Anexo B, p.29) [grifos nossos].

O mais **empenhado nos cuidados** com Patrícia era Pupi, que **passava o**

dia todo perto dela e a **ajudava em tudo o que fosse preciso** (Anexo E, p.23) [grifos nossos].

A família de Luana tinha **muitos amigos** na floresta, e **todos estavam ajudando** na adaptação da casa da árvore (Anexo J, p.15) [grifos nossos].

Todos ficaram muito felizes com os avanços de Luana e reconheceram que os méritos deviam-se ao seu esforço diário (Anexo J, p.21) [grifos nossos].

Dona Tânia era uma professora **calma e paciente** com seus alunos. (Anexo L, p.15) [grifos nossos].

Após conversar com Dona Flipa e com Sofia, tia Maristela contou que sua aluna deveria ficar mais um ano naquela série. **Todos ficaram tristes** e Sofia saiu da escola chorando naquele dia (Anexo N, p.27) [grifos nossos].

Um novo ano começou e com ele novas possibilidades. Sofia e tia Maristela teriam muito trabalho. Mas **todos haviam aprendido uma grande lição: Não desistir nunca** (Anexo N, p.31) [grifos nossos].

Juca achava que Daniela era diferente, **mas não teve medo ou receio de ser seu amigo** (Anexo S, p. 17) [grifos nossos].

Juca percebeu que Daniela muitas vezes precisava de sua ajuda para fazer coisas que ele considerava simples[...] mas **ele sempre esteve disposto a ajudar** (Anexo S, p.19) [grifos nossos].

As enunciações apontadas acima direcionam nossa análise para perceber que um determinado comportamento é esperado dos sujeitos normais para com os ditos anormais. Percebe-se que os comportamentos que se ligam a sentimentos de: dedicação, carinho, cuidado, disposição em ajudar, aproximação e ao fato de todos ficarem feliz com a conquista do outro são modos de normalizar e determinar a conduta dos sujeitos tidos como normais em relação ao outro anormal. As ideias que apontamos acima revelam que é necessário olhar para o que se considera anormalidade com benevolência, compaixão e piedade.

As famílias, ao terem em seu meio uma pessoa deficiente, assumem fortemente um papel de acolhimento e aceitação desse sujeito anormal e por isso insistimos em dizer que, para além da conduta dos sujeitos deficientes, há estratégias que operam para normalizar todos os demais, inclusive os considerados normais. Observemos mais algumas enunciações:

E afirmou que Leonardo **precisaria de muito apoio de toda a família** (Anexo B, p.25) [grifos nossos].

Dona Leona contou **para os irmãos** de Leonardo sobre o autismo e **eles decidiram que iram se dedicar no contato com o caçula** (Anexo B, p.27) [grifos nossos].

Dona Catita recebeu todas as informações de como deveria cuidar e estimular Patrícia. Quando chegaram a casa, Pupi **já havia feito muitos brinquedos para a sua irmãzinha** (Anexo E, p.21) [grifos nossos].

E, assim, **Nando pode fazer parte da família** “Sol, Lá, Si” não só tocava instrumentos com perfeição, mas também aprendeu a conviver com uma situação difícil com muito amor (Anexo R, p. 31) [grifos nossos].

Esse bloco de enunciações permite problematizarmos o quanto as famílias, ao perceberem-se diante de um familiar deficiente, vivem o processo de moralização dos seus comportamentos e condutas de forma intensa, determinando assim o quanto todos os sujeitos envolvidos nesse contexto devem comportar-se. A família que tem em seu contexto um sujeito anormal é convidada pelos ditos da inclusão a dedicar suas energias ao bem estar daquele sujeito, muitas vezes para além das possibilidades humanas. Assim, solicita-se a partir das falas que os familiares tenham o comportamento próximo ao do pastor das ovelhas.

As enunciações remetem à dedicação necessária da família ao sujeito, ou seja, famílias com pessoas que portam diferentes necessidades precisam sim organizar-se e adaptar-se às diferentes situações. Percebe-se o quanto os irmãos mais velhos e as mães são chamados a assumir novas condutas, fazendo operar entre todos o olhar do pastor, que num tempo remoto sacrificava-se pelo bem comum e também por cada uma de suas ovelhas, individualmente, caso uma delas viesse a se desgarrar do rebanho.

Insistimos em aproximar este movimento de acolhimento dos deficientes nas famílias ao poder pastoral, porque percebemos, ao olhar enunciações como “*precisaria de muito apoio de toda a família, eles (os irmãos) decidiram que iram se dedicar no contato com o caçula*” e “*Pupi (irmão mais velho) já havia feito muitos brinquedos para a sua irmãzinha*”, um valor discursivo fortemente anunciado, em que as regras morais instrumentam os familiares para conviver com o deficiente, ele passa a ser constantemente a ovelha perdida. Esse movimento de busca da ovelha que se desgarrar do rebanho pode ser perigoso, pois reforça que o papel desta “ovelha deficiente” naquela família (rebanho), é ser sempre a perdida, aquela que precisa de *sobreintervenções* (Foucault, 2008b) para ser buscada.

Esse movimento de busca e acolhimento nas famílias com sujeitos portadores de deficiência é também fortemente ligado à experiência materna. Na próxima seção abordaremos algumas enunciações extraídas de nosso *corpus* de análise que darão conta desta problematização.

6.4 Estratégia de moralização materna: a fabricação de uma maternidade especial

Olhando atentamente o movimento de moralização vivida pelos sujeitos ditos normais com relação aos sujeitos deficientes foi possível perceber o quanto o acolhimento maternal, construído de forma tão intensa na sociedade, torna-se potencialmente divino. Olhar um conjunto de enunciações que determinam a conduta da mãe fez-nos compreender que há um forte movimento de moralização da maternidade. Observemos as enunciações que nos provocaram este pensar.

Dona Leona estava inconsolável e passou alguns **dias bem tristes** olhando para seu filhote sem saber o que fazer para ajudá-lo, ela só sabia que **precisava se aproximar de seu filho** (Anexo B, p.27) [grifos nossos].

Dona Leona sabia que seu filho era diferente dos outros, e que **quando nasce um filho especial, nasce uma mãe especial também** (Anexo B, p.31) [grifos nossos].

Foi numa noite de lua cheia que **Dona Guilhermina** (mãe) começou a sentir que seu ovo iria se romper. A **ansiedade em ter sua rãzinha nas patas era grande**, mas **o receio de uma nascer com algum problema grave era maior ainda** (Anexo C, p.9) [grifos nossos].

Ela percebeu que teria algumas limitações físicas, mas sua criatividade era infinita e **sempre iria junto com sua mãe** descobrir uma maneira de viver feliz mesmo sendo uma rã diferente (Anexo C, p.31) [grifos nossos].

Quando Dona Catita entrou na maternidade para ter seu bebê, **ela sabia que aceitaria seu filhote, independente do problema que ele tivesse** (Anexo E, p.17) [grifos nossos].

Olhar as enunciações que enfatizamos acima nos faz perceber que existe sobre a mãe do deficiente uma forte marca moral. A enunciação “*quando nasce um filho especial, nasce uma mãe especial também*” é compreendida como um emblema do quanto uma mãe tem de olhar-se ao ter consigo um filho deficiente. As mães que porventura exercem seu papel materno com um filho deficiente são recorrentemente entendidas nas enunciações como alguém que deve suportar tudo para cuidar do seu filho. Tal entendimento é percebido a partir de enunciações como esta: “*ela sabia que aceitaria seu filhote, independente do problema que ele tivesse*”. Na tentativa de procurar uma resposta à situação da deficiência, a sociedade atribui à mãe um forte papel de acolhimento, que muitas vezes é expressado para além das possibilidades humanas.

Ao percebermos o quanto a ideia de uma moral materna tornava-se recorrente em nosso movimento de pesquisa, foi necessário aproximarmo-nos de

alguns materiais que pudessem nos ajudar a pensar o quanto esta produção da maternidade se relaciona a outros tantos discursos que fazem das mulheres sujeitos imbuídos de uma experiência maternal dada *a priori*. Para tanto, destacamos a dissertação de mestrado da Prof^a. Dr^a. Fabiana Amorin Marcello, intitulada “Dispositivo da Maternidade: mídia e produção agonística da experiência” (2003), onde a autora aborda como são produzidas midiaticamente as muitas formas de ser mãe. Ela analisa o dispositivo da maternidade, a partir do que supostamente seriam as maternidades desviantes, evidenciando o quanto estes discursos compõem o olhar que se propaga do que é ser mãe e de como ela deve ser. Muitas das enunciações que evidenciam uma moral materna certamente nos remeteram ao que MARCELLO (2003) entende ser a “produção agnóstica da experiência” materna. Ela problematiza o quanto as mães, de forma geral, são capturadas por um sentimento de agonia nessa relação entre as expectativas da sociedade que dita as normas para ser uma “boa” mãe e a experiência vivida pelas diferentes mulheres. Nessa ótica entendemos também estarem capturadas pelo mesmo dispositivo as mães dos sujeitos deficientes, as quais muitas vezes sofrem fortemente uma *experiência agonística*.

MARCELLO (2003) ajuda-nos a perceber o quanto o discurso contemporâneo da maternidade captura de forma muito significativa a maternidade dos sujeitos anormais. É interessante que possamos perceber o quanto os papéis maternos são construídos discursivamente e o quanto há de força moralizante também sobre a mulher que é mãe de uma pessoa deficiente. Ao declarar que a mãe torna-se tão especial como o filho, deixa-se a ela o encargo de dominar desde o princípio (nascimento) aquele papel de ser mãe e aceitar todas as novas demandas. Trataremos de demarcar outras enunciações que nos permitem dar ênfase a esta problematização.

Tudo aquilo **era muito diferente do que Chiquita estava acostumada**: um filhote que ficava numa **cadeira de rodas, aulas com cavalos, comunicar-se com símbolos**...tudo **era muito cansativo, mas Chiquita, ao ver a alegria de Rubinho sabia que o esforço valia a pena** (Anexo F, p.29) [grifos nossos].

Leonardo tinha sido o último leãozinho a nascer e até parecia um pouco menor que os outros. No entanto, alguma coisa, além disso, **preocupava Dona Leona que era muito atenta em relação aos seus filhotes** (Anexo B, p.11) [grifos nossos].

Dona Guilhermina (mãe) **estava muito preocupada**, pois a médica que acompanhava o rompimento do seu ovo, a doutora Maria da Luz, havia lhe

dito que algo não ia bem com seu bebê (Anexo C, p.7) [grifos nossos].

O veterinário de Dona Catita teve uma conversa com a futura mamãe dizendo que, por ela não ter tomado a vacina antes da gravidez e estar com rubéola, poderia ser que seu filhote nascesse com algum problema. O veterinário contou que seu bebê poderia nascer com um problema de audição, de visão e no coração. Dona Catita foi para casa triste e contou para seu Anselmo e Pupi tudo o que o veterinário havia lhe dito (Anexo E, p.11 e 13) [grifos nossos].

Luana havia nascido com uma doença de nome comprido e difícil de decorar. Essa doença foi causada devido à falta de um tipo de vitamina, o ácido fólico, durante o tempo em que sua mãe estava grávida. **A mãe de Luana havia ficado muito triste com isso**, principalmente por não ter sido avisada que precisaria tomar essa vitamina (Anexo J, p.9) [grifos nossos].

Ao escolher algumas das muitas problematizações feitas por Marcello e trazê-las aqui corremos o risco de pormenorizar o trabalho ricamente feito pela autora, porém é importante abordarmos a ideia que ela traz em seu estudo da maternidade como produto de relações de poder e saber. O mundo contemporâneo produz muitas formas de ser atreladas às relações de poder e de saber e, segundo a autora, a maternidade é uma delas. Há nesse modelo de mãe do sujeito deficiente um olhar moral, que coloca sobre a mulher

Cenas de Novela

um pesado fardo em termos de atribuições e sentimentos com relação ao filho ou filha. A partir dos sujeitos-mães estudados por Marcello, entendemos que a mãe do sujeito deficiente se constrói fortemente sobre uma concepção moral, midiática e imbricada de relações de poder/saber.



Fonte: Google Imagens – Acesso 20/07/2017

Quando citamos midiático é porque concordamos com a autora referenciada acima que, ao analisar personalidades famosas, como Xuxa, Vera Fisher, Cássia Eller e Luciana Gimenes problematiza o quanto a mídia atribui lugares e modos de ser as muitas mães espalhadas por todo o corpo social. Procurando fazer uma interlocução entre a dissertação sobre a maternidade que citamos e o movimento de moralização materna do deficiente, lembramo-nos da novela exibida nacionalmente, intitulada “Páginas da Vida” (Rede Globo, 2007). O folhetim diário das vinte e uma horas, de autoria de Manuel Carlos, era protagonizado por Regina Duarte, que vivia a personagem Helena. Um dos dilemas da personagem, médica de sucesso, era de que não havia se realizado como mãe, pois sua única filha morreria ainda criança.

No hospital onde trabalha defronta-se com um grave dilema quando uma paciente chamada Nanda (Fernanda Vasconcellos) morre ao dar à luz uma criança com síndrome de Down, que é rejeitada pela avó. A protagonista Helena, apegada ao bebê e à sua história de abandono, adota a menina e passa a enfrentar os dilemas da inclusão social, escolar e da quebra de preconceitos contra a deficiência.

A riqueza de cruzamentos de materiais que se associam ao nosso *corpus* analítico incita-nos a apontá-los na tentativa de dar ênfase a nossa discussão e, por isso, algumas escolhas fora do material empírico inicial foram feitas de forma criteriosa para serem acolhidas nesta problematização. Embora nosso foco não esteja em analisar o conteúdo da mídia televisiva, não poderíamos ignorar que alguns programas enfatizam o quanto este e outros modos de construir a maternidade vão se engendrando, ganhando potência e tornando-se verdades.

Trazemos aqui o programa televisivo como exemplificação e percebemos que a elaboração da coletânea de livros *Ciranda das Diferenças*, nosso material empírico principal, publicada nos anos de 2008 e 2010, é posterior à data da exibição nacional do folhetim global, realizada entre os meses de julho de 2006 e março de 2007.

Com todas essas afirmativas queremos, sim, enfatizar a circulação desse discurso sobre a moral materna, que prevalece em defesa do nascimento de uma mãe especial, que aceita o sofrimento e se torna mais acolhedora que as demais. Assim encaminhamos fortemente a discussão para o entendimento de que tudo isso

[...] permite a constituição do dispositivo da maternidade: a forma complexa e relativamente estruturada pela qual se faz funcionar as relações de poder em função da produção de práticas de maternização e, mais amplamente, da experiência materna (MARCELLO, 2003, p. 92).

Esse atravessamento que objetivamos traçar entre os achados de nossa pesquisa e a dissertação de MARCELLO nos permitiu compreender o quanto o discurso da máxima da inclusão vai se costurando com outros meios de vinculação de verdades. Uma criança ou até mesmo um adulto, capturado pelo discurso televisivo da inclusão, certamente aceitará enunciações como “*aceitar seu filhote independente do problema que tivesse*” (Anexo C, p. 11) com muito mais naturalidade. Com tamanha efusão de informações e formas de perceber a deficiência, uma verdade nem precisa ser imposta, ela passa a ser naturalmente absorvida, tomada como norma.

Ao abordarmos a análise dos efeitos de normalização a partir da estratégia de moralização dos comportamentos, é impossível deixar de perceber o quanto age fortemente o papel da pedagogia, concordando com a análise de LARROSA (1999b), onde ele entende ser a pedagogia uma forte constituidora e reguladora do comportamento moral.

O autor defende que há um “domínio pedagógico moral” que se exerce tanto dentro das instituições escolares como fora delas. É um domínio que cria “um sujeito moral pedagógico”, capaz de fazer-se presente em todo o corpo social e em cada um de nós, num jogo de regulação individual e coletivo no qual um sujeito professor/pedagogo é sempre alguém a revelar-se potencialmente eficaz.

Nas enunciações que traremos abaixo observa-se a aproximação de dois papéis que se fundem em um exercício pedagógico e maternal, professora e mãe, papéis que se aproximam bastante desde o início da fase escolar das crianças. É recorrente ouvirmos discursos afirmando que a mãe é a primeira professora e que a professora é a segunda mãe. Estes dois modelos e sujeitos, quando vistos sob a perspectiva da inclusão, ganham um olhar repaginado e atualizado, maternidade e docência atrelam-se a um fazer também terapêutico. Mãe e professora, um modelo quase híbrido ao tratar-se da deficiência, responsável também pelo fazer terapêutico. É como se os discursos da maternidade e da intervenção pedagógica ganhassem uma alternativa de ação que é muito voltada aos atendimentos *psi* (LOCKMANN, 2013). Vejamos na exposição das enunciações como estamos tentando provocar a problematização em torno disso:

Dona Flipa era mãe da pequena Sofia e estava muito preocupada, pois percebia que ela não aprendia com a mesma facilidade que seus outros filhos. **Dona Flipa procurou a escola da tia Maristela e explicou as dificuldades de Sofia. Tia Maristela recebeu sua nova aluna com muito carinho, mas logo percebeu suas dificuldades** (Anexo N, p.15) [grifos nossos].

O desgaste era geral. Sofia pensava em desistir. **Tia Maristela (a professora) pensava em novas formas de ensinar Sofia para ficar mais fácil para ela** (Anexo N, p.25) [grifos nossos].

Danilo tinha muita dificuldade de locomoção, batia em muitas árvores e machucava-se várias vezes. **Dona Maricota ficou muito triste, mas havia muita coisa para ser feita. Não podia perder tempo. Danilo precisava da ajuda dela** (Anexo Q, p.13) [grifos nossos].

Juca também percebia que **Dona Mary, a professora, dava atenção especial para Daniela**, indo na sua carteira depois que ensinava toda a turma (Anexo S, p. 21) [grifos nossos].

Percebe-se nas enunciações um olhar maternal e terapêutico atribuído ao sujeito pedagógico. As professoras são sempre anunciadas como carinhosas, compreensivas, convocadas a entender todas as dificuldades e a buscar incontáveis formas de ensinar o sujeito deficiente, promulgando assim um papel já constituído para a mãe e que passa agora a fazer parte do papel da professora. Terapia, maternidade, pedagogia e pastorado se confundem ou se difundem. Voltemos à lógica do pastor, aquele que cuida de todos, busca a ovelha perdida em sacrifício dos outros ou de si próprio. Walter Kohan (2003) ajudou-nos a compreender a tamanha importância da reatualização do poder do pastor pedagogo quando fortemente enfatiza as atribuições do professor na atualidade.

Uma das figuras privilegiadas na adoção do poder pastoral pelo Estado Moderno, nas instituições educacionais, é a figura do professor-pastor. Ele assume a responsabilidade pelas ações e o destino de sua turma e de cada um dos seus integrantes. Ele se encarrega de cuidar do bem e do mal que possam acontecer dentro de sala de aula. Ele responde por todos os pecados que possam ser cometidos no “seu” espaço. Embora assumam modalidades leves e participativas, entre o professor e a turma há uma relação de submissão absoluta; sem o professor os alunos não saberiam o que fazer, como aprender, de qual maneira comportar-se; eles não saberiam o que está bem e o que está mal, como julgar a atitude de um colega, a falta de esforço de si mesmos para cumprir uma tarefa. Para cumprir adequadamente a sua missão, o professor necessita conhecer o máximo possível dos alunos; fará diagnósticos de suas emoções, capacidades e inteligências; conversará com seus pais para saber detalhes iluminadores de seu passado e de seu presente; ganhará confiança de cada aluno para que ele lhe confie seus desejos, angústias e ilusões. Por último, lhe ensinará que sem alguma forma de sacrifício ou renúncia de si e do mundo seria impossível desfrutar de uma vida feliz e de uma sociedade justa (p.88).

A ênfase dada por KOHAN ajuda-nos a perceber o quanto o papel do professorado nos dias atuais opera sob a égide de estratégias morais que cuidam de normalizar as condutas dos sujeitos. Os argumentos utilizados por ele são muito bem articulados permitindo o entendimento do quanto o professor assume um exercício pastoral junto a seus alunos.

Em nenhum momento, ao fazer esta análise, pretendemos dizer que isso não tem valor; nossa intenção é mostrar a necessidade de olhar com mais cuidado esse processo tão bem enraizado e fortemente propagado.

Todos os sujeitos aqui problematizados, tanto os *normais* quanto os *anormais*, são capturados por condutas e verdades fortemente inventadas e potencialmente reverberadas. Dificilmente nós, como sujeitos deste mesmo tempo, não nos veremos no exercício de alguma dessas posições. A provocação à que nos propomos é que,

antes de assumi-las, possamos pensar o quanto elas estão implicadas em relações de poder e saber.

Gostaríamos ainda de enfatizar, antes da finalização desta seção, o quanto esse papel de amor incondicional, dedicação e sacrifício nas histórias é atribuído de forma hegemônica às mães, pois no material estudado apenas numa história, intitulada “O Canto de Bento” (Anexo P) aparece a figura do pai como centro do processo afetivo de vínculo e de aproximação com o sujeito deficiente. Na grande maioria das histórias a paternidade é algo pouco presenciado. A figura da avó, da professora e da família como um todo aparece de forma muito mais recorrente que a da paternidade. Não é nosso desejo atentar aqui a um modelo de família nuclear, porém é impossível passar despercebido o quanto a maternidade é fortemente construída em torno do papel moral e feminino. Exemplificamos esta nossa problematização com uma enunciação bastante forte, na qual o pai da personagem não suporta a dificuldade enfrentada na família desde a chegada da criança deficiente e acaba indo embora. Tal percepção é anunciada assim:

Com o passar do tempo, Dona Guilhermina (mãe) percebeu que **seu Crispim (pai) estava muito distante dela e do bebê**. Certo dia, seu Crispim disse que iria embora de casa. Dona Guilhermina se sentiu ainda mais triste, mas agora tinha uma filha que precisava muito dela (Anexo C, p.19 e 21) [grifos nossos].

Sendo o foco desta discussão a moral materna, talvez pudéssemos descartar essa problematização final, mas ela parece importante para corroborar a nossa compreensão de que a mãe/mulher, e apenas ela, em seus muitos papéis, poderá ser capaz de ajudar o filho deficiente. Decidimos trazer este movimento final para ressaltar que não basta repetir com frequência aquele discurso a ser construído como verdade, é preciso ainda que outros o atravessassem para que sua verdade seja referenciada. Normalizar a ausência da paternidade torna-se um movimento potente para fortalecer o exercício da maternidade.

Cartaz de Filme



Fonte: Google Imagens – Acesso 20/07/2017

Ainda em fase de finalização das análises, observou-se que em um dos canais de televisão aberta foi exibido o filme nacional “O filho eterno” (2016), material que potencializou a discussão que estamos trazendo do parágrafo anterior.

Não faremos aqui uma análise das muitas problematizações trazidas pela história, mas acreditamos ser interessante enfatizar que ali o papel do pai de um filho deficiente confirma a afirmação que trazemos acima. No filme, a paternidade não é silenciada, mas vivida o tempo inteiro pelo ator Marcos Veras como um grande incômodo que o distancia da experiência sonhada de ser pai, da mulher, e o faz desejar a morte do filho.

Ao encerrarmos mais esta seção de análise buscamos enfatizar que as relações de poder e saber que se propagam na mídia e nos artefatos culturais, como os livros de literatura infantil, são importantes para percebermos o quanto esta discussão contribui a todo o efeito de normalização que a temática desta dissertação se propõe tensionar. É importante dizer que, ao iniciarmos este movimento de pesquisa, entendíamos que nossa preocupação mais potente estava em observar os efeitos de normalização do discurso pedagógico inclusivo sob o sujeito anormal, porém, com o aprofundamento das análises, percebemos que o efeito de normalização age de forma muito mais eficaz sobre os sujeitos normais. Neste capítulo onde analisamos as estratégias de moralização, nosso desejo foi também de problematizarmos esta percepção construída ao longo da pesquisa.

É fundamental que entendamos o quanto o movimento de moralizar os comportamentos, percebidos lá nos primórdios do cristianismo, opera ainda no que diríamos serem os comportamentos contemporâneos. Da episteme clássica à contemporaneidade, passando pela episteme moderna, deslocamentos e reatualização da moral vão acontecendo. Muitas vezes entendemos as práticas moralizantes como algo do passado, mas no aprofundamento desta pesquisa percebemos que elas emergem fortemente nos discursos contemporâneos e numa lógica de olhar fraterno para o outro.

No decorrer deste estudo, ao percebermos o quanto a fraternidade ganha força ao ser operacionalizada junto ao discurso da inclusão e pensando na potencialidade deste discurso fraterno foi que retomamos o tema da Campanha da Fraternidade do Ano de 2006, “Levanta-te e vem para o meio”. Instigadas pelo pensamento de HENNING (2011a) que problematiza a fraternidade como uma verdade do mundo moderno, resolvemos trazer aqui a letra da música-tema da

referida Campanha para dar maior visibilidade e possibilitar atravessamentos discursivos, potencializando nossa discussão.

Levanta-te,
Chega pra cá e vem para o meio!
Levanta-te,
Une teu canto a nosso cantar!
Levanta-te,
Chega pra cá e vem para o meio!
Levanta-te,

Vem companheiro(a) à vida brindar!
João Batista mandou perguntar:
"És tu aquele que Deus enviou?"
Contem a João o que estão a olhar:
Os cegos veem, escutam os surdos,
Os coxos andam e falam os mudos
Boas notícias a anunciar!
Se o teu olhar mais além enxergar,
Se o teu ouvido escutar as entranhas,
Se a tua mão a do manco apertar,
Dos excluídos se atendes o anseio,
E o solitário, se o trazes pro meio,
Um novo tempo vais inaugurar!

A letra da canção convida o sujeito deficiente a tornar-se participante do mundo. Nela é evocada uma fraternidade inventada sob a égide de um poder pastoral e de uma lógica Moderna. Na letra da música é facilmente perceptível o fato de que a participação, o ato de “vir para o meio” dos demais possibilitará até mesmo a cura das supostas incorreções, sejam elas físicas ou espirituais. Além disso, percebe-se o que HENNING (2011) entende ser um efeito da inclusão como dispositivo potente onde a lógica da “fraternidade faz-nos assumir a inclusão como um ideal de vida pessoal, ultrapassando assim os muros da vida pública, tornando-se parte da vida privada” (p.110)

Nosso papel aqui não é de convencimento de que práticas moralizantes minuciosas estão operando como estratégias de normalização, mas sim de provocar rupturas e de olhar com desconfiança para os discursos que tentam nos convencer que hoje os sujeitos são totalmente livres, autônomos e não mais subjetivados pela moral. Compreendemos, a partir do estudo aqui empreendido, que há sim um discurso pedagógico inclusivo que produz fortemente um efeito de normalização e que é atravessado e reverbera a partir de diferentes estratégias, sendo uma delas a moralização das condutas individuais e coletivas.

Ensaando o final: reflexões em torno do exercício de pesquisar

Começo esta escrita final dizendo que voltarei a fazê-la na primeira pessoa do singular, pelo fato de se tratar aqui de uma reflexão em torno da minha caminhada pessoal. Embora as contribuições de outros pesquisadores alcancem incomparável valor, é a partir das minhas percepções que tenho o propósito de ensaiar este final. A partir do que vivi, quero enfatizar que, estruturar uma intenção de pesquisa não é nada simples, é preciso que estejamos prontos a encontrar uma problemática, uma teorização e um *corpus* de análise que minimamente conversem entre si. No entanto, eles necessitam de uma aproximação não pacífica. É preciso apostar nas divergências e questionamentos que surgem desse encontro. Pesquisar é exercitar a busca da intersecção entre esses três grandes elementos de um trabalho investigativo.

Indiferentemente da perspectiva teórica em que nosso exercício de investigação esteja alicerçado, pesquisamos sempre na busca de aproximações possíveis, que justifiquem a teoria escolhida; caminhamos na emergência de um material empírico que fomenta o nosso problema de pesquisa, ou seja, é uma busca constante de aproximação. Porém, não é ao tentar organizar estes elementos que as irrupções mais profícuas aparecem, mas sim no momento em que se distanciam. É nesse momento que percebo um exercício de estudo e análise, minimamente aproximado às propostas analíticas de Foucault e invisto na suspensão de algumas das “formas imediatas de continuidade” (FOUCAULT, 2008a, p.29). Compreendo que com esse processo a pesquisa se torna instigante e interessante. Pesquisar é um ato de desencontros, alucinações e devaneios, mas também de encontros e de produção!

Durante o tempo em que me dediquei à produção deste material dissertativo, todos os processos foram constitutivos deste texto que aqui tenho a intenção de, por ora, encerrar. Desejo enfatizar que hoje encerro um momento de escrita em torno da temática que me propus a estudar no mestrado, mas jamais de conclusão da minha reflexão, pesquisa e militância em torno do tema da inclusão. Militância não no sentido de uma defesa cega do desejo de incluir todos a qualquer custo, mas sim de problematizar alguns ditos e de neles encontrar brechas para que políticas e práticas de inclusão sejam da compreensão da diferença pela diferença e não de processos

unicamente normalizadores das condutas. Em termos de pesquisa tenho aqui, nesta dissertação, apenas um fragmento do que desejo pensar e ainda aprender em torno deste assunto.

Como citei na apresentação deste material, minha trajetória já não se faz tão insignificante no campo da educação, ela já é algo que me caracteriza. Nos últimos vinte e um anos tenho muito mais tempo como professora do que mesmo de vida existencial, posso escolher fugir ou pensar a educação, mas fugindo ou me aproximando, é por ela que me movimento.

Penso ser importante trazer aqui algumas reflexões significativas evidenciadas neste estudo. Fiz um investimento inicial buscando compreender o quanto e/ou como a escola e suas práticas, na contemporaneidade, ainda são investidas de um poder disciplinar, reconfigurado e reorganizado, mas com fácil aproximação com as instituições disciplinares do final do século XVIII. Ao fazer tal exercício de aproximação, não seria ético dizer que foi novidade para mim a evidência de alguns encontros do passado com o que se vive hoje nas escolas. Porém, neste investimento de estudo, o encontro com Foucault foi decisivo para que eu pudesse problematizar minha percepção e encontrar em sua teoria algo que fundamentasse as minhas percepções e me ajudasse a pensar que precisamos de muitos investimentos e mudanças para sair desse modelo de escola. Por vezes me coloco a pensar se é possível sair dessa proposta de instituição escolar?! Ou se devemos pensar em insistir na vontade de subverter algumas destas práticas propondo pequenas rupturas?!

Hoje quando penso em mudanças, tenho mais convicção em aproximar-me dos investimentos menores, pensar em pequenas rupturas diárias, mais imbuídas de condições possíveis. Depois de ler e escrever com Foucault, aprendi que ao tornarmos desejos e práticas totalizantes, corremos o risco de mais facilmente sermos capturados pelos dispositivos de normalização das condutas. Dispositivos estes que são extremamente competentes em se reorganizarem, causando-nos efeitos por vezes tão excludentes quanto aqueles que criticamos.

Diante de um estudo bem cuidadoso sobre a sociedade de normalização penso que foi significativo o fato de aceitar que a inclusão é sim um dos grandes

agenciadores dessas práticas normalizadoras e que a escola, junto a outras instâncias, põe em movimento muitas das estratégias que operacionalizam esse processo e o tornam eficaz. Não chego a esta percepção assustada com o tamanho perigo dessas práticas, porém hoje me encontro mais em alerta com o que podemos suscitar nos sujeitos, quando os colocamos em processo de ajustamento à norma social. Tal movimento pode trazer benefícios, mas pode também colocá-los em processos de subjetivação tão excludentes como aqueles que criticamos e aos quais nos colocamos em oposição.

Refletindo com Foucault, que em uma de suas aulas disse que, na verdade, em boa parte dos seus investimentos de estudo o que lhe importava era o sujeito (FOUCAULT, 1995), encorajo-me também a dizer que o que me moveu a estudar, pensar e problematizar o tema da inclusão foi o sujeito. Em muitos momentos de reflexão sobre a minha atual função na escola, professora de Sala de Recursos Multifuncionais, eu me percebia e ainda me percebo pensando sobre o ganho da inclusão, da forma como é feita, para aquele sujeito que ali se encontra?!

O questionamento que trago acima muito me motivou a pensar e me levou a tantas outros. A profusão de perguntas que me fizeram chegar até aqui foi muita, mas importa dizer que todas elas circundam os processos pelos quais os sujeitos deficientes são submetidos para que estejam na escola regular. A leitura, a escrita e a análise do processo de pesquisa me oportunizaram encontrar, junto à teoria estudada, um suporte para que eu pudesse refletir em torno das minhas inquietações.

Ao perceber o quanto as práticas escolares são ainda voltadas a um disciplinamento das condutas, fui entendendo o quanto o discurso pedagógico inclusivo é potencializado por um efeito de normalização. Para tal entendimento procurei compreender o conceito de norma em Foucault, o qual trouxe delineamento a este estudo e proporcionou pensar o quanto a escola e o próprio discurso pedagógico inclusivo se operacionalizam através de diferentes estratégias. Neste trabalho as recorrências das enunciações foram possibilitando compreender duas fortes estratégias de poder que colocam em circulação o efeito de normalização a partir do discurso pedagógico inclusivo.

Nesta reflexão entendo que não devo deixar minha percepção de forma pouco evidente, mesmo que, ao colocá-la, algumas estruturas sejam por ela rachadas e entrem em conflito. Devo dizer que na análise dos ditos veiculados pelos livros de literatura infantil que compõem o *corpus* desta pesquisa pude evidenciar o quanto somos interpelados por um discurso pedagógico inclusivo a partir de um efeito normalizador.

Como um mapeamento das primeiras aproximações mostro neste trabalho como fui me reencontrando e desconstruindo à medida em que ia pensando sobre as relações de poder e saber, sobre as verdades da ciência moderna e sobre a propagação dos discursos pedagógicos para além do âmbito escolar. Diante de todo o aparato teórico fui adentrando a teoria foucaultiana e observando as recorrências discursivas mais evidentes. As recorrências formaram alguns conjuntos de análise que organizei em torno de duas grandes estratégias nada distintas, mas que foram assim organizadas para que pudessem ser devidamente tratadas analiticamente.

Auxiliada por este estudo e por um forte movimento de análise das enunciações, entendi que a estratégia de normação era forte e potente, pois anunciava o quanto o poder disciplinar ainda se evidencia nas práticas de ensinamento dos sujeitos. A disciplina sobre o corpo, a utilização do tempo, a comparação e a atribuição de lugares são fortes argumentos que nos colocam a pensar em que escola estamos operacionalizando a inclusão e que espaços de diferença vemos surgir em escolas tão pautadas na força e exatidão do poder disciplinar.

Ainda sobre o exercício de análise das enunciações percebemos que muitas outras estratégias poderiam ter sido problematizadas, porém fica bastante evidente o fato de que, para que a inclusão se efetive, existe uma forte estratégia moral que se veicula ao poder pastoral tão fortemente estudado por Foucault. A estratégia de moralização, como foi intitulada, ao fim do período mais intenso de análise e escrita, foi se tornando articulada a toda a problematização. Digo que foi o conceito que mais nos surpreendeu e o que tão fortemente articula-se à problematização. A moral como forma de tornar mais terna a experiência da inclusão nos parece muito potente, ela se potencializa porque se apoia numa relação com algo transcendente que se expande pelo tecido social de forma muito mais eficiente do que qualquer lei

e qualquer policiamento. A moralização nasce como estratégia no tempo dos primeiros cristãos e de lá até hoje passa por deslocamentos, porém não deixa nunca de operar para trazer os sujeitos à norma. Entendo que a profícua discussão em torno dessa estratégia esteja no fato de ela estar ligada a uma relação de transcendência com algo divino que nenhum de nós é capaz de saber como se dá ou até mesmo de provar a sua verificação. Não queremos aqui dizer que sejamos incrédulos, nem dizer se isso é bom ou ruim, mas sim evidenciar que todo esse processo moral faz parte de uma rede discursiva potente e torna-se estratégia de poder, agindo com a intenção de tornar todos normais. Nosso exercício é de problematizá-la para além da sua existência, afinal ela se torna real justamente pela recorrência e potência com que age junto aos discursos contemporâneos. O exercício de busca da ovelha perdida é a forma potente de trazer sempre todos à norma e importa-nos evidenciar isso, sem nada dizer sobre a sua importância e valor de verdade. Importa-nos evidenciar que a cada nova reconfiguração do tecido social, algum dispositivo dará conta de aproximar todos à norma através da potente estratégia de moralização.

Ao problematizar a estratégia de moralização vi o quanto ela é potente na moralização dos diferentes sujeitos, ela age para normalizar os sujeitos deficientes e os sujeitos ditos normais. As enunciações analisadas remetem ao fato de os sujeitos deficientes serem normalizados a partir de um olhar de piedade e aceitação do outro. Dentro do processo de moralizar os comportamentos, percebe-se a forte marca de decidir como deverá ser a mãe que tem um filho ou filha deficiente. Entendo a estratégia moral como um achado de pesquisa porque movimenta-se e reconfigura-se de forma eficaz, abarcando muitos discursos e enunciados, minimizando assim resistências mais frequentes e eficazes.

Como tentativa de finalização entendo que evidenciamos duas estratégias que operam para que um efeito de normalização capture e seja capturado pelo discurso pedagógico da inclusão. É esse o teor deste trabalho, porém para fins de refletir em torno do que realmente eu almejava fazer, utilizo e reitero as palavras de Foucault ao dizer que “gostaria de fazer aparecer o que está próximo demais de nosso olhar para que possamos ver o que está aí bem perto de nós, mas que nosso olhar atravessa para ver outra coisa” (FOUCAULT, 2016a, p. 69).

É no sentido do que explicito acima, auxiliada por Foucault, que finalizo este texto. Não desejo que olhemos para diante, para o longínquo, porque há processos de subjetivação que aprisionam sujeitos e os excluem bem perto de nós. O efeito de normalização, do qual nunca iremos escapar totalmente, engendra-se a um discurso bem articulado da inclusão. Porém, continuo na certeza de que é preciso olhar mais atentamente ao que está perto, as produções e reverberações dos discursos que se produzem ao nosso lado, buscando subverter quando elas nos subjetivam.

BIBLIOGRAFIA

BAUMAN, Z. **Identidade: Entrevistas a Benedetto Vecchi**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BIBLIA. Português. **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo: Paulus, 1991.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira nº 9394/96**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf>. Acesso em 17/09/2016.

CASTRO, Edgardo. **Vocabulário Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2016.

COSTA, Marisa Vorraber; ANDRADE, Paula Deporte. **Na produtiva confluência entre educação e comunicação, as pedagogias culturais contemporâneas**. 36º Reunião Nacional da ANPEd. Goiânia, 2013.

DELEUZE, Gilles. **Conversações. Capítulo Intercessores**. São Paulo: Ed. 34, 2008.

EWALD, François. **Foucault, A Norma e o Direito**. Lisboa: VEJA, 1993.

FISCHER, Rosa Maria. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução Luis Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008a.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976) Tradução Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 2016b.

_____. **Arqueologia das ciências e história dos sistemas de pensamento. Ditos e escritos II**. Rio de Janeiro: Forense, 2000.

_____. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. São Paulo: Graal, 2010.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

_____. **O Nascimento da biopolítica**. Curso no Collège de France (1978-1979). Tradução Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008c.

_____. **O Belo Perigo: Conversas com Claude Bonnefoy**. Tradução Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica, 2016a.

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

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

_____. **Vigiar e Punir: o nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramalhe. Petrópolis: Ed. Vozes, 2014.

FONSECA, Márcio Alves. **Michel Foucault e o direito**. São Paulo: Max Limonad, 2002.

GALLO, Sílvio. Uma apresentação: diferenças e educação; governo e resistência. In: **Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam**. (Org) LOPES, Maura e HATTGE, Morgana. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 7-12.

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

GARCIA, Maria Manuela Alves. **Pedagogias Críticas e subjetivação: Uma perspectiva foucaultiana**. Petrópolis RJ: Vozes, 2002. Prefácio de Tomaz Tadeu da Silva.

GUEDES, Betina S. A língua de sinais na escola inclusiva: estratégias de normalização da comunidade surda. In: **Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam**. LOPES, Maura Corcini & HATTGE, Morgana Domênica (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p.33-49.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo**. Educação & Realidade, v. 22, n. 2, jul./dez, p. 15-46, 1997.

HENNING, Paula Corrêa. **De Benevolências, vocações e fraternidades: discursos da seara da educação**. In: Revista da FAEEBA- Educação e Contemporaneidade, v.20, nº 35, p. 105-113, jan/jun. Salvador, 2011b.

_____. Paula Corrêa. **Efeitos de sentido em discursos educacionais contemporâneos: produção de saber e moral nas ciências humanas**. São Leopoldo, 2008, 282f. Programa de Pós-graduação em Educação, Área de Ciências Humanas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos-UNISINOS, São Leopoldo, 2011.

_____. e LOCKMANN, Kamila. Discursos da inclusão escolar: modos de moralizar, modos de humanizar. In: **Revista Educação**, V.13, nº39, p. 541-557, maio/agosto, Curitiba, 2013a.

Hino da campanha da fraternidade de 2016. Disponível em:

https://www.google.com.br/search?biw=1366&bih=662&tbm=isch&sa=1&q=hino+da+campaha+da+fraternidade+2006&oq=hino+da+campaha+da+fraternidade+2006&gs_l=psy-ab.3...4072.4072.0.5335.1.1.0.0.0.158.158.0j1.1.0...0...1.1.64.psy-ab..0.0.0.DNjoD8BuT20#imgsrc=AodRh0ACXu1M7M: Acesso em 25/05/2017

HONORA, Márcia. **Ciranda das Diferenças**. São Paulo: Ed. Ciranda Cultural. 2008 e 2010.

KOHAN, Walter. **Infância - Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KLEIN, Madalena. **Literatura infantil e produção de sentidos sobre as diferenças: práticas discursivas nas histórias infantis e nos espaços escolares**. Pro-posições, Campinas, v. 21, n.1 (61), p.179-195, jan./abr.2010.

LARROSA, Jorge. A construção pedagógica do domínio moral e do sujeito moral. In: **Liberdades Reguladas**. Org. Tomaz Tadeu da Silva. São Paulo: Vozes, 1999b, p. 46-72.

_____. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Tradução: Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 1999a.

LOCKMANN, Kamilla. **Medicina e inclusão escolar: estratégias biopolíticas de gerenciamento do risco**. In: **Inclusão e Biopolítica**. FABRIS, Elí T. Henn. & KLEIN, Rejane Ramos (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.129-146.

_____. Kamila. **Inclusão Escolar: saberes que operam para governar a população**. Porto Alegre, 2010.180f. Dissertação, Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

LOPES, Maura Corcini. **Inclusão Escolar: desarrumando a casa**. Jornal NH, suplemento NH na escola, Novo Hamburgo. Nov. 2005.

_____. **Inclusão como prática política de governamentalidade neoliberal. Inclusão Escolar: Conjunto de Práticas que governam**. Org. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. Minas Gerais: Autêntica, 2011, p.107-130.

_____. e FABRIS. **O GEPI e como nos tornamos o que somos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p. 15-24.

MARCELLO, Fabiana. **Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística da experiência**. Porto Alegre, 2003.182f. Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre,2003.

MERCADO de Trabalho. Propaganda da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE/Estrela. Governo do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g4EiGFNpijM/> . Acesso em 25/05/2017.

NIETZSCHE, Friedrich. **Sobre Verdade e Mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

OKSALA, Johanna. **Como ler Foucault**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

POPKEWITZ, Tom e LINDBLAND, Sverker. Estatísticas educacionais como um sistema de razão: relações entre governo da educação e inclusão e exclusão sociais. In: **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 75, Agosto/ 2001.

RABINOW, Paul e ROSE, Nikolas. O conceito de biopoder hoje. In: **Revista de Ciências Sociais**, nº24, abril de 2006-p.27-57.

ROOS, Ana Paula. Sobre a ingovernabilidade da diferença. In: **Inclusão Escolar: Conjunto de Práticas que governam**. Org. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. Minas Gerais: Autêntica, 2011, p. 13-31.

SANTOS, Iolanda Montano dos. Um corpo perfeito. In: **Inclusão Escolar: Conjunto de Práticas que governam**. Org. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. Minas Gerais: Autêntica, 2011. p. 69-88.

SARDAGNA, Helena. Da institucionalização do anormal à inclusão escolar. In: **Inclusão e Biopolítica**. Org, FABRIS, Elí e KLEIN, Rejane. Belo Horizonte: Autêntica, 2013, p.45-60.

SILVA. Mara Maria. Gerenciamento da família: inclusão de todos numa política de saúde. In: **Inclusão Escolar: Conjunto de Práticas que governam**. Org. LOPES, Maura Corcini e HATTGE, Morgana Domênica. Minas Gerais: Autêntica, 2011,p.89-105.

SILVA, Gisele Ruiz; HENNING, Paula Corrêa. Entre leis, decretos e resoluções... A inclusão escolar no jogo neoliberal. In: **Revista Diálogo Educacional**. v. 14, nº43, p.843-864, se/dez.2014.

SILVA, Tomás Tadeu. Teoria Cultural e educação: **Um vocabulário Crítico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Gisele Ruiz. **Inclusão Escolar e Neoliberalismo: marcas contemporâneas na formação docente**. Rio Grande,93f.Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde, Instituto de Educação, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2013.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia (improvável) da diferença e se o outro não estivesse aí?**. Tradução Giane Lessa. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. L. & VEIGA-NETO, Alfredo (org.). **Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzschianas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.13-34.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 105-118.

VEIGA NETO, Alfredo. **Foucault & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

VEIGA NETO, Alfredo. **“Incluir para saber. Saber para excluir”**. Campinas: Proposições, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. **Inclusão e Governamentalidade**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v.8, n. 100 – Especial, p. 947-963, out.

2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1528100.pdf>. Acesso em: 27 agos.2017.

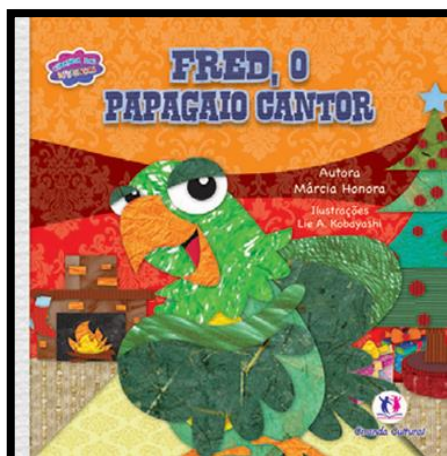
VEIGA-NETO, Alfredo. Pensar a escola como uma instituição que pelo menos garanta a manutenção das conquistas fundamentais da Modernidade. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.103-126.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura Infantil na escola**. São Paulo: Editora Global, 2003.

ANEXOS



Anexo A



Fred, o papagaio cantor (livro 1)

A história aborda a dificuldade de fala vivida pelo personagem Fred, um papagaio gago que, após ser adotado por uma menina e rejeitado, é insistentemente treinado por ela. Ele consegue cantar, superando assim a dificuldade que o fazia diferente dos demais papagaios.

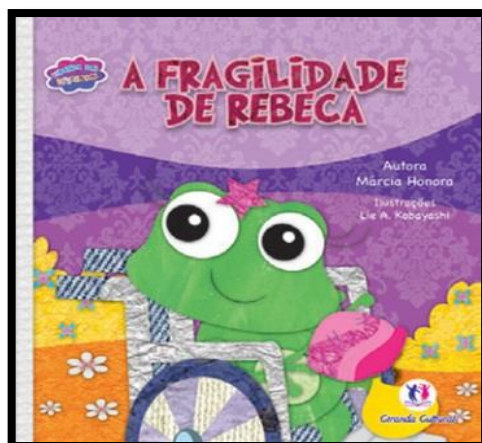
Anexo B



O mundo de Leonardo (livro 2)

O livro aborda o autismo, através da história do leãozinho Leonardo. Após o nascimento ele preocupa a mãe pela dificuldade que tem em demonstrar afeto e participar das brincadeiras com os demais. A história aponta fortemente a preocupação da mãe que, ao saber o diagnóstico, entristece-se significativamente; também mostra a importância de uma clínica médica que intervém para que o personagem possa adequar-se melhor aos diferentes grupos sociais.

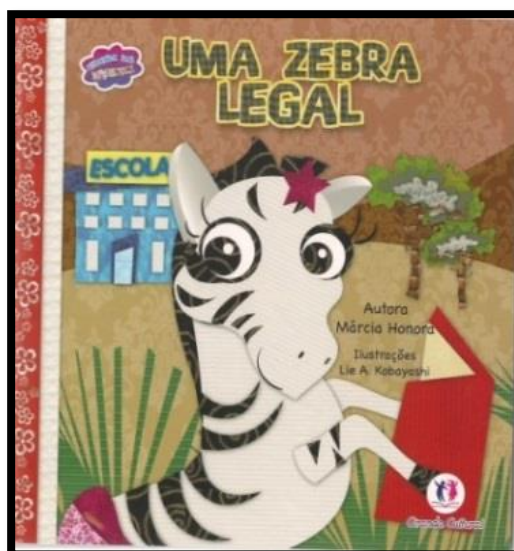
Anexo C



A fragilidade de Rebeca (livro3)

A história apresenta a temática da osteogênese imperfeita, síndrome que tem como principal característica a fragilidade óssea. A personagem principal é a rãzinha Rebeca. A mãe fica sabendo durante a gestação que o bebê teria problema; a narrativa sinaliza claramente a desestabilização materna. A rã nasce e a família precisa ter cuidados com as fraturas ocasionadas pelo parto. Também ficam sabendo da possibilidade de ela precisar de uma cadeira de rodas. A história aponta o despreparo do pai para vivenciar a situação, enfatizando a sua saída de casa. A narrativa ressalta a importância de a mãe ficar presente para cuidar da filha.

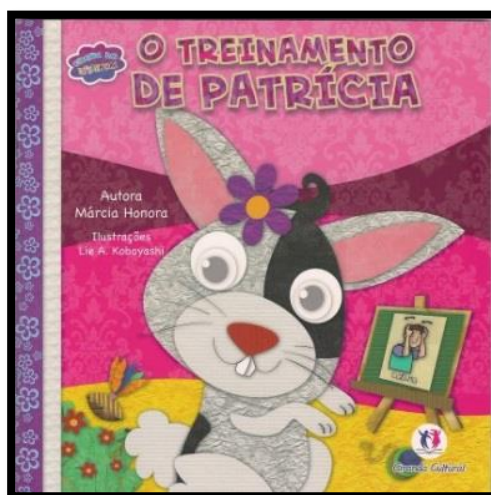
Anexo D



Uma zebra legal (livro 4)

A história aborda a temática da hidrocefalia através da zebra Heloísa. A avó, ao observar a zebrinha, percebe que ela tem a cabeça maior que os demais. A mãe de Heloísa fica chateada com a avó, pois acredita que sua filha é saudável, mas, mesmo assim, a leva ao veterinário que aponta a necessidade de colocação de uma válvula para retirada de líquidos no cérebro da zebrinha. A história enfatiza a necessidade de treinamento e cuidados para ter uma vida normal e salienta que o sucesso nas atividades escolares só será possível com muita dedicação.

Anexo E



O treinamento de Patrícia (livro 5)

A história traz a temática da surdo-cegueira. O livro inicia anunciando a felicidade da família dos Coelhoos em ter um novo bebê. A mãe é acometida de rubéola no início da gestação e por isso, na consulta pré-natal, é advertida de que o bebê nascerá com problemas. É fortemente enfatizada a tristeza inicial da mamãe que, após o período de adaptação à notícia, entende que cuidará da filha independentemente das dificuldades que ela venha a apresentar. A coelhinha Patrícia nasce surdo-cega e com problemas no coração. A família passa por adaptações e, ao crescer um pouco, Patrícia é matriculada num curso para coelhos surdos-cegos e aprende a comunicar-se através do TADOMA e língua de sinais táteis. Conta também que Patrícia passa por um treinamento para ser conduzida por um animalzinho guia. São fortemente apontados os esforços de Patrícia para adaptar-se e aprender como os demais.

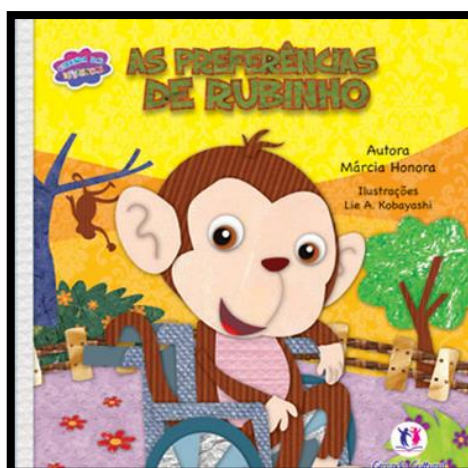
Anexo F



Uma missão impossível (livro 6)

A história tem como personagem principal o camaleão Geraldo, que é disléxico. Inicia narrando a ansiedade do personagem para frequentar a escola e encher os novos cadernos. Ao chegar lá a professora enche o quadro de lições e são narradas as dificuldades que ele tem para decifrar os códigos escolares. É fortemente apontada a diferença entre as dificuldades que Geraldo sente e as dos colegas. Como é um camaleão, ele muda de cor todas as vezes que fica envergonhado. A mãe é chamada à escola e a família fica preocupada com a dificuldade dele. O incentivo da mãe e da professora são bastante evidentes na hora da realização das atividades escolares, que para Geraldo sempre eram em maior quantidade.

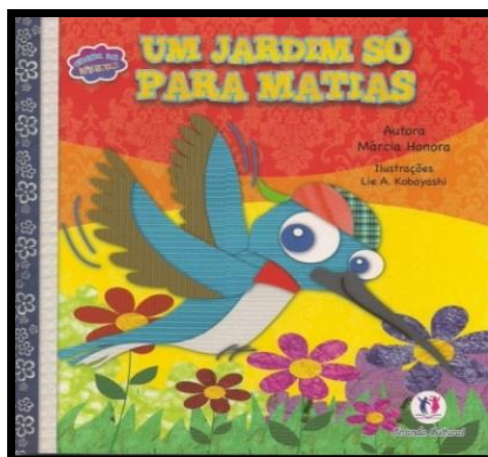
Anexo G



As preferências de Rubinho (livro 7)

A história aborda a paralisia cerebral. O personagem principal é o macaco Rubinho, que havia nascido há poucos dias. Durante o parto teve um probleminha e ele havia ficado sem oxigênio. O veterinário disse para Dona Chiquita, a mãe, que o Rubinho pode viver normalmente, mas deve ficar numa cadeira de rodas. Os demais macacos acham diferente o fato de ele ficar na cadeira de rodas, mas Rubinho tem uma alegria contagiante que faz a diferença entre os demais. Ele passa a fazer Ecoterapia e treino de comunicação com pranchas alternativas. A história narra como tudo aquilo é diferente para Rubinho e sua mãe.

Anexo H



Um jardim só para Matias (livro 8)

O beija-flor Mathias desconhece ser diabético e após aprender a sugar o néctar das flores vai dar umas voltas sozinho e sente-se mal. Ajudado pela irmã retorna para casa e é levado pela mãe ao médico que diagnostica sua doença e o encaminha à associação para beija-flores diabéticos. Lá ele é devidamente instruído de como deve alimentar-se e conhece outros pássaros como ele. A mãe é a responsável por medir a taxa de glicose diariamente e aplicar-lhe a injeção de insulina. São enfatizadas a necessidade de Mathias acostumar-se às privações e a ida dele ao encontro das flores diet, que se tornam suas preferidas.

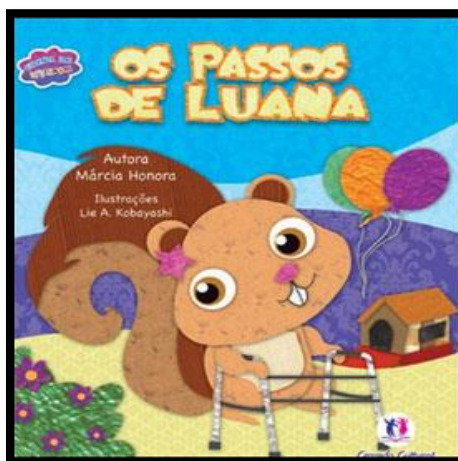
Anexo I



Os esquecimentos do vovô Bartolomeu (livro 9)

A história conta a dificuldade da canguru Manoela em conviver com a doença de Alzheimer que acomete o vovô Bartolomeu, até então muito seu amigo e parceiro das brincadeiras infantis. Certo dia o vovô desconhece Manoela e ela fica muito triste quando percebe que ele não estava brincando como de costume. A avó e mãe levam o vovô ao médico que, ao diagnosticar a doença e apontar as dificuldades a serem enfrentadas a partir de então, deixa todos nervosos. São enfatizadas as atitudes de cuidado da neta com o avô.

Anexo J



Os passos de Luana (livro 10)

A história traz o contexto da mielomeningocele, na personagem Luana, uma esquilho que desde o nascimento convive com a dificuldade apresentada pela doença, resultado da falta de ácido fólico na gestação. O médico instrui a família sobre a necessidade de sessões de fisioterapia. A adaptação da casa da árvore, que é logo providenciada pelos amigos da família, possibilita uma melhor movimentação de Luana. É apontada a persistência de Luana em realizar os exercícios, que permitem que ela passe a usar um andador e posteriormente possa andar sozinha. Todos ficam felizes e os méritos são claramente atribuídos ao esforço diário de Luana em vencer as dificuldades.

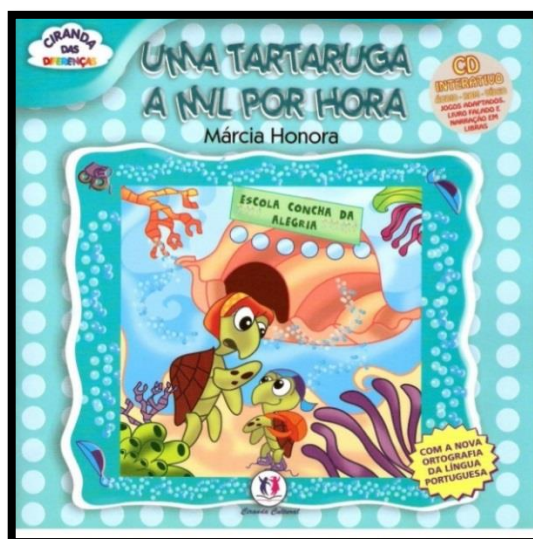
Anexo K



Dognaldo e sua nova situação (livro 11)

A história é vivida pelo personagem Dognaldo, um cãozinho levado que ao desobedecer à mãe é atropelado, ficando em estado grave. O cãozinho é operado e embora tenha sobrevivido fica com uma sequela que o deixa na condição de cadeirante. A família e o Dognaldo são levados, por esta nova situação, a conviver com as dificuldades de ser um deficiente físico. Ao fim da história a mensagem que o personagem principal aprendeu a lição, ao não ter obedecido e atravessado a rua ficando machucado.

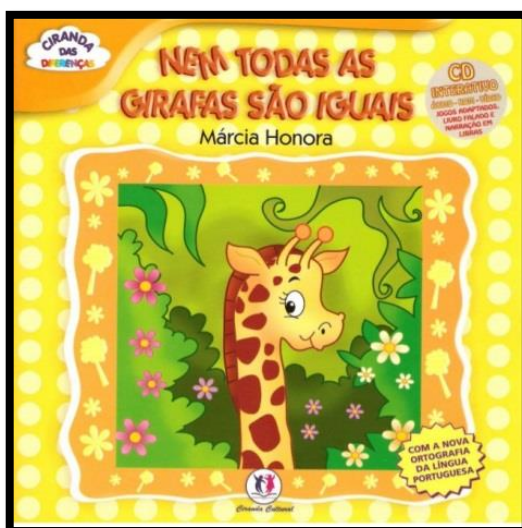
Anexo L



Uma tartaruga a mil por hora (livro 12)

A história se passa a partir do dilema de uma tartaruga com Déficit de Atenção e Hiperatividade ao ser incluída na escola. A mãe do personagem Tobias o acompanha nos primeiros dias de aula em sua nova escola e demonstra a preocupação com a permanência dele em sala de aula. São enfatizados o papel da professora D. Tânia que se envolve com a situação do aluno ao procurar estratégias para que ele fique mais calmo e possa aprender. A tartaruguinha é matriculada em uma aula de natação, onde, segundo a história, ele passa a desprender bastante energia, o que o faz ficar mais tranquilo. Ao fim o personagem Tobias acaba virando um campeão de natação.

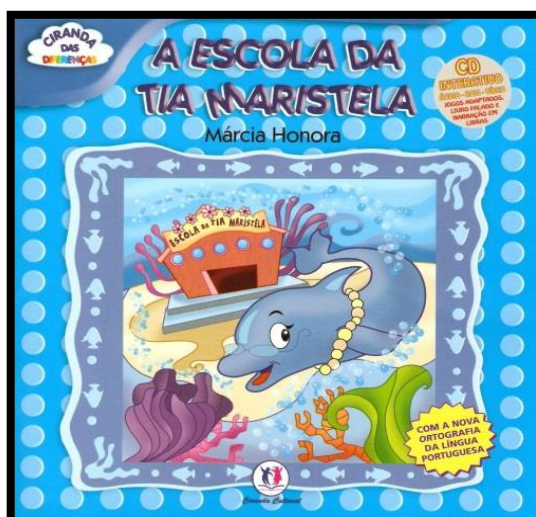
Anexo M



Nem todas as girafas são iguais (13)

A história se baseia num dilema vivido pela girafinha Tina. Ela era uma girafa que diferenciava-se das demais por ser muito baixa. Tina sonhava em ser uma jogadora de basquete, porém ela nunca era escolhida e acabava sempre assistindo aos treinos do seu time. Certo dia o treinador ficou doente e precisou designar alguém para substituí-lo, foi quando Tina teve a oportunidade de mostrar a todos o quanto era capaz de conquistar seu espaço. Ela foi convidada a treinar o time, que acabou vencendo a competição.

Anexo N



A escola da tia Maristela (14)

A história se passa no fundo do Mar e conta a história de um golfinho fêmea, que apresentou dificuldades de aprendizagem. A ênfase é dada à dedicação da professora em não desistir de ensinar a sua aluna as técnicas de malabarismo aquático. São discutidas na história as questões de aprovação e de incentivo ao exercício constante.

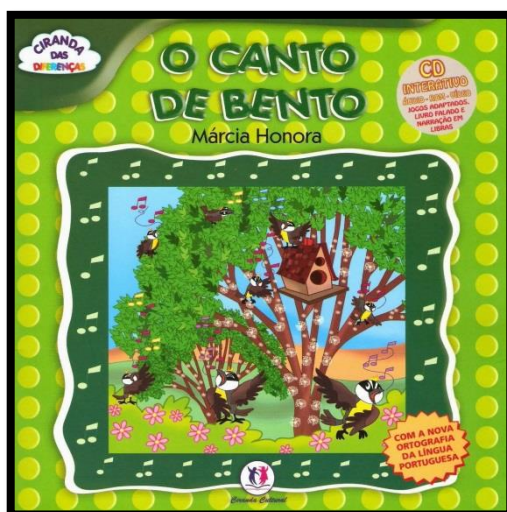
Anexo O



O charme de Tuca (15)

A história traz a abordagem da baixa visão. Tuca era um coelho que ao ingressar na escola começou a tirar notas baixas, o que fez com que sua mãe e a sua professora comesçassem a se preocupar. Um dia Tuca, em meio a uma brincadeira, esbarrou em uma coleguinha machucando-a. O fato deixou o coelho muito triste, pois ele dizia não ter visto a presença da outra coelhinha. A mãe ao ouvir o relato do filho o levou ao médico oftalmologista, que diagnosticou a necessidade de Tuca utilizar óculos. Ele passou a ter notas altas e sentir-se aceito mesmo precisando usar óculos.

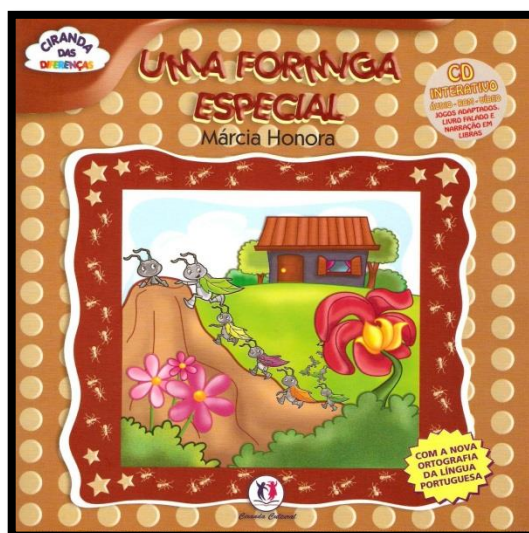
Anexo P



O canto de Bento (16)

A história se passa em torno da vida de uma família de bem-te-vis. O maestro Lúcio sonhava que um dos seus filhos seguisse o trabalho que ele fazia na jabuticabeira. Ele era o cantor mais famoso daquele quintal. Um dia todos se reuniram para ver o filho mais novo do maestro se apresentar pela primeira vez, ele chamava-se Bento. O filhote estava nervoso e ao abrir o bico e inflar o peito assustou a todos, pois não saía som nenhum. O maestro e o filho ficaram apavorados e foram procurar ajuda especializada. Dona Leta explicou a eles que Bento não poderá cantar como os outros pássaros, mas disse-lhes que seria possível que ele representasse as músicas com as asinhas.

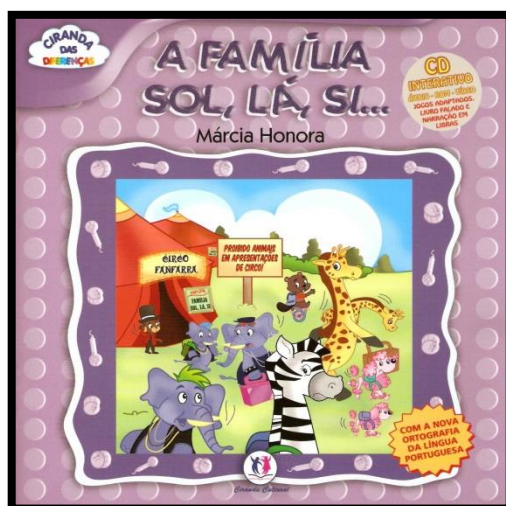
Anexo Q



Uma formiga especial (17)

A história de Danilo se passa num formigueiro. Ele era o 543º filho de D. Maricota que estava para nascer. A mãe formiga aguardava pela chegada de mais um filho para que ele pudesse ajudar na manutenção do formigueiro. Alguns dias após o nascimento da formiguinha Danilo, quando ele iria começar a aprender suas primeiras lições de como ajudar no trabalho, a mãe percebeu que Danilo não enxergava direito. Danilo foi incentivado a utilizar a bengala e o olfato para poder ajudar a sua família e vencer as dificuldades. É enfatizado o fato de Danilo não ter preguiça e superar-se.

Anexo R



A família, Sol, Lá, Si... (18)

Nando é o filho mais novo de uma família de elefantes artistas. Na banda da família havia a necessidade de mais um integrante para tocar o contrabaixo. Com o nascimento de Nando a família criou a expectativa de que ele, ao crescer, seria o integrante que faltava, porém com o passar o tempo a mãe do elefantinho percebeu que ele nem se incomodava com o barulho nos dias de ensaio, que ele seguia dormindo. Então preocupada levou o filhote ao médico que diagnosticou que Nando tinha problemas auditivos. Todos ficaram tristes, pois achavam que Nando não poderia participar da banda, mas ele passou a utilizar um aparelho auditivo e aprendeu a tocar bumbo que era de mais fácil aprendizado, pois ele sentia a vibração do som.

Anexo S



Uma amiga diferente (19)

Juca era um zangão que tinha muitos amigos e um dia conheceu uma amiga diferente chamada Zilá, ela era portadora de Síndrome de Down. Juca achava-a diferente das demais amigas, porém ele não sentia medo de se aproximar dela. A história se passa no contexto escolar, onde Juca também percebe que a sua amiga precisa de uma atenção especial. Os anos passam e a professora reúne a turma de seus ex-alunos. Juca ao preparar-se para este encontro demonstra estar ansioso para rever todos e principalmente rever Daniela, sua amiga diferente.

Anexo T



O problema da centopeia Zilá

Zilá era uma centopeia que tinha uma perninha mais curta. Ela sentia-se muito diferente das demais amiguinhas, sentia-se feia e sem graça. Um dia passou em uma loja de produtos especiais, tomou coragem, entrou e pediu ao vendedor algum sapatinho que diminuísse a diferença entre suas perninhas. O vendedor muito atencioso, ajudou Zilá. Ao entregar a caixa com os sapatinhos para ela, ele enviou junto um convite para jantar. Zilá, que achava que nunca iria ter um namorado, ficou muito nervosa e no dia do encontro se arrumou e botou seus sapatinhos novos. Zilá e Godofredo começaram a namorar e ela passou a se sentir igual as outras centopeias.

