

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

DIFERENÇA OU DEFICIÊNCIA?
REFLEXÕES QUE PROBLEMATIZAM A FUNÇÃO
NORMALIZADORA/NORMATIZADORA DA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Angélica Vier Munhoz

Porto Alegre, junho de 2003

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

**DIFERENÇA OU DEFICIÊNCIA?
REFLEXÕES QUE PROBLEMATIZAM A FUNÇÃO
NORMALIZADORA/NORMATIZADORA DA INSTITUIÇÃO
ESCOLAR**

Angélica Vier Munhoz

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para a obtenção do título de MESTRE em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Roberto Baptista

Porto Alegre, junho de 2003

“Tenho medo de escrever.
É tão perigoso. Quem tentou, sabe.
Perigo de mexer no que está oculto - e o mundo
não está à tona, está oculto em suas raízes
submersas em profundidades do mar. Para
escrever tenho que me colocar no vazio. Neste
vazio é que existo intuitivamente. Mas é um
vazio terrivelmente perigoso: dele arranco
sangue. Sou um escritor que tem medo da cilada
das palavras: as palavras que digo escondem
outras - quais? Talvez as diga. Escrever é uma
pedra lançada no poço fundo.”

Clarice Lispector

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	6
RESUMO	7
RÉSUMÉ	8
APRESENTAÇÃO	9
INTRODUÇÃO	13
1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA NORMALIDADE/ANORMALIDADE ...	18
1.1 A institucionalização educativa	24
2. QUESTÕES ETIMOLÓGICAS E CONCEITUAIS DA NORMALIDADE/ANORMALIDADE	31
3. O DESLOCAMENTO DAS CERTEZAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: AS DESCONTINUIDADES, AS RUPTURAS, OS DISPOSITIVOS	40
3.1 Algumas possibilidades	46
4. OS DISCURSOS E AS PRÁTICAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR	50
5. DELINEAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO	61
5.1 Questões de pesquisa	61
5.2 Cenário da investigação	62
5.2.1 Caracterização do cenário da investigação	62
5.2.2 A proposta pedagógica da instituição	63
5.3 Questões metodológicas.....	67

6. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO - ESPAÇOS DE ANÁLISE	70
6.1 Lugar de investigação: palco e bastidores	70
6.2 Os interlocutores da investigação	72
7. TESSITURAS DA INVESTIGAÇÃO	76
7.1 Falar sobre diferença: quais concepções?	77
7.2 Práticas docentes, pluralidades e a questão da diferença	85
7.3 Movimentos institucionais	94
8. ANÁLISE FINAL	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114

AGRADECIMENTOS

A todos que potencializaram este trabalho...

Em especial:

Ao **Claudio**, meu orientador, pela sua ética, trocas, desafios e afecções produzidas no tempo da dissertação;

Às **professoras, alunos e Equipe Pedagógica**, em especial **Daniela e Bernardete**, do **CEAT**, que possibilitaram os dispositivos para a minha pesquisa, além de muitas trocas de experiências;

Às **colegas da UNIVATES**, companheiras de muitos desabafos e angústias. À **Silvane**, parceira de muitas peregrinações. À **Dinamara**, colega e amiga que, através de seu conhecimento teórico e seus modos de vida, ajudou a descobrir em mim a minha potência;

À **Deborah e Góia**, "educadoras de alma", com as quais sempre pude mergulhar em devaneios sobre a escola;

À **Isa**, amiga de "muitas horas" e de muitas escutas;

Aos meus pais, **Marli e Francisco**, que sempre acreditaram nas minhas possibilidades;

Às minhas filhas, **Gabriela, Giovana e Nathália**, que me ensinam a cada dia a viver mais intensamente;

Ao **Marcelo**, companheiro de muitas horas de ausência, suporte afetivo para a minha trajetória;

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa investiga a diferença na instituição escolar, utilizando como principal referencial teórico o pensamento de Foucault. Procura-se problematizar os discursos e as práticas normatizadoras/normalizadoras em relação à diferença na instituição escolar, investigando as relações de semelhança e coincidência entre as categorias diferença-deficiência. Considerando que o conceito *diferença* designa uma problematização na dicotomia normalidade/anormalidade, é proposta, inicialmente, uma breve retomada da história dos fenômenos que marcaram a aproximação entre relações sociais e anormalidade, suas descontinuidades e rupturas. Além disso, apresenta-se uma sucinta análise etimológica e conceitual das categorias norma/normal; diferença/deficiência. A partir dessas idéias, discute-se como o sujeito tem sido categorizado como diferente frente aos discursos e às práticas institucionais. As seguintes questões, então, ganham destaque na investigação: Como o discurso da diferença constitui a prática escolar hoje? Que práticas escolares são produzidas hoje, a partir dos discursos contemporâneos sobre a diferença? Foi investigado como esses discursos e práticas têm sido produzidos em uma instituição escolar da Rede Privada do município de Lajeado/RS, a qual contempla na sua proposta pedagógica e nos seus movimentos institucionais questões relativas à diferença. A escola investigada aponta para algumas rupturas/fissuras na lógica institucional que compõe o *modelo escola*. Os dispositivos criados pela instituição (redes de apoio, grupo de estudos...) parecem constituir-se como tessituras que possibilitam formas "atualizadas" de ver o outro. Os movimentos produzidos nesta escola geram confronto, potência e metamorfoses nos seus professores, o que faz com que os discursos e as práticas sobre a diferença e, principalmente, a relação entre ambos apontem para sintonias e dissonâncias relativas a afecções produzidas na relação das professoras com os seus alunos, as quais instauram possibilidades de singularização.

RÉSUMÉ

Ce travail de recherche avait comme objectif investiguer la différence dans l'institution scolaire, en utilisant comme principale référence théorique la pensée de Foucault. On a cherché problématiser les discours et les pratiques qui les normalisent en relation à la différence, dans l'institution scolaire, en investiguant les relations de semblance et de coïncidence entre les catégories différence-déficiência. On considère que la différence signifie une problématisation dans la dictonomie normalie/anormalie, on a proposé, au début, un bref rappel sur l'histoire des phénomènes qui ont marqué l'approximation entre les relations sociales et l'anormalité, leurs discontinuités et leurs ruptures. En outre on présente une analyse étimologique et conceptuelle des catégories normales/anormales; différence/déficiência. A partir de ses idées, on discute pourquoi l'individu a été catégorisé comme différent, d'après les discours et les pratiques de l'institution. Les questions suivantes ont été alors mises en évidence dans l'investigation: pourquoi le discours de la différence constitue la pratique scolaire aujourd'hui? Quelles pratiques scolaires sont au cours aujourd'hui, à partir des discours contemporains sur la différence? On a investigué comment ses discours et ses pratiques ont été produits dans une institution privée du municipe de Lajeado-RS. Qui traite dans sa proposition pédagogique et ses mouvements institutionnels les questions relatives à la différence. L'école investiguée présente des ruptures/fissures de logique institutionnelle qui compose le modèle école. Les dispositifs créés par l'école (réseaux d'appui, groupe d'études.....) ressemblent à des formes "modernes" de voir l'autre les mouvements créés dans cette école gèrent confrontation, puissance et métamorphoses des professeurs ce qui rend les discours et principalement la relation entre les deux signale d'agréables et désagréables affections dans la relation des professeurs avec leurs élèves. Ces affections qui établissent des probables singularités.

APRESENTAÇÃO

A presente Dissertação de Mestrado pretende estudar a temática da diferença/deficiência na instituição escolar, cujo interesse teve origem na minha trajetória profissional. A busca de compreensão desta temática me reporta a uma investigação histórica, na qual pensava encontrar um início, uma origem, que explicasse em que tempo e espaço a diferença passa a ser significada como deficiência.

A partir de leituras de obras de Foucault e Canguilhem, percebo, então, que a origem não está num fato, numa data ou local e compreendo a luta dos historiadores em tentar romper com a linearidade na história, já que não é possível pensar num início, mas em muitos tempos e espaços que se entrecruzam. Posso começar a contar a história de qualquer lugar, que sempre estou falando de algo que está no início e sempre há algo antes. Qualquer ponto já é meio da história.

Penso, então, na minha história, a partir de quando comecei a interessar-me pelas questões da Educação Especial e não encontro um início, mas uma diversidade de fatos que me provocaram e que fizeram aproximar-me desta temática. Vou começar então, pela minha história, ou por alguns fatos que marcaram o meu percurso como educadora. Primeiro, após a conclusão do Curso de Pedagogia - Orientação Educacional, na PUC, em 1987, o trabalho como coordenadora de Pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental numa escola

particular, por sete anos, trabalho que permitiu um contato bastante aprofundado com Piaget, Paulo Freire, Emília Ferreiro e outros pensadores que fundamentaram a minha prática pedagógica. Foram anos de muita leitura, cursos de aperfeiçoamento e estudo das questões que envolviam o cotidiano da escola.

Segundo, em 1996, dou asas a um velho sonho e retorno aos bancos acadêmicos, desta vez para cursar Psicologia, na UNISC. Neste mesmo ano, ingresso na rede pública estadual, trabalhando como orientadora educacional durante dois anos e, após este período, como coordenadora das séries iniciais.

A experiência de trabalhar em escola pública preenchia um desejo de conhecer e atuar em outras realidades, além de na rede particular. Esta experiência foi marcante, pois fez-me deparar com os grandes dilemas da educação. Os índices elevados de evasão, repetência e fracasso escolar causavam-me indignação, assim como o descomprometimento dos professores em relação à aprendizagem de seus alunos. Estes questionamentos levaram-me a cursar a especialização em Psicopedagogia Institucional.

A partir daí, as questões de exclusão escolar (e social) começam a me causar efeito. Em 1998, os discursos sobre inclusão passam a fazer parte das minhas leituras. A Psicologia e a Educação começam, então, a se cruzar em minha vida. Participava de muitos grupos de estudos que contemplavam estas duas áreas do conhecimento: Grupo de Estudos sobre Psicanálise, Grupo de Estudos sobre Alfabetização, Núcleo de Estudos sobre Envelhecimento.

Como psicopedagoga e coordenadora das séries iniciais, tentei atuar junto aos professores, desafiando-os a pensar sobre o fracasso escolar dos alunos e a

buscar alternativas, através de estudos, reflexões e possibilidades pedagógicas de efetivação de uma aprendizagem significativa.

Algumas respostas para meus anseios encontrei no curso de Psicologia. Contudo à medida que busco aprofundar meus conhecimentos/entendimentos surgem novas dúvidas e contradições. Muitas expectativas que tinha em relação à Psicologia se modificaram, e, muitas vezes, a percebi como uma ciência reducionista, homogeneizadora e individualizante. No entanto, um campo da psicologia que me causa muita ressonância e traz-me sempre novas questões é a Psicologia Social.

A minha inserção no Centro Universitário UNIVATES, em 1999, como professora dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, ampliou ainda mais as interfaces entre a Educação e a Psicologia, já que leciono disciplinas que integram saberes destes dois campos teóricos. Ao mesmo tempo, as atividades de pesquisa e extensão, das quais também tenho me ocupado, permitem-me vislumbrar diferentes cotidianos escolares e compartilhar da produção de saberes das escolas.

Também retorno, em 2001, já com outro olhar, à atividade de coordenação pedagógica dos anos iniciais em uma escola privada. As questões da diferença ocupavam um espaço privilegiado nos meus questionamentos e no meu fazer pedagógico como coordenadora.

As múltiplas atividades às quais tenho me dedicado nos últimos anos permitiram-me um processo de desconstrução contínua nas formas de pensar o "outro". As lógicas binárias exclusão/inclusão, diferença/deficiência, normalidade/anormalidade fazem parte das minhas inquietações e reflexões.

As experiências profissionais, vividas em diferentes momentos e espaços, percorreram o meu olhar, direcionando-o sempre para aqueles que não encontram na escola um lugar de produção de diferenças e de saberes, pois deparam-se com uma instituição de ensino cujas palavras de ordem são a conformação à norma e à busca de uma normalização.

Dessa forma, a temática diferença/deficiência, objeto de investigação desta dissertação de mestrado, tem a ver com a minha trajetória singular no campo da educação, com os afectos que foram produzidos em mim ao longo destes anos como educadora. Partindo deste ponto, optei por não traçar um trajeto unilateral, pois me vejo movida pelos meus desejos, anseios, dúvidas e angústias que me fazem, muitas vezes, realizar várias atividades ao mesmo tempo. No entanto, a busca constante de novos mapeamentos constituem-se como mecanismos que me possibilitam articular a teoria e a prática.

INTRODUÇÃO

"Para sermos considerados humanos, temos que passar por um processo de desumanização, negar a nossa diferença, o nosso jeito de estar no mundo, de pensar, de criar e produzir a nossa cultura"

Regina Marques Parente

O conceito "diferença" designa uma problematização na dicotomia normalidade - anormalidade. A concepção contemporânea da diferença como parte da natureza humana tem provocado tensões "essenciais" na vida das instituições. No âmbito da instituição escolar, esta *questão* tem se tornado alvo de muitas discussões, contrapontos e experiências, provocando rupturas e deslocamentos nas certezas em relação às práticas instituídas na escola.

Para refletir sobre este tema, proponho a retomada das raízes históricas e epistemológicas que convencionaram as conceituações de normalidade e anormalidade. Tomo como ponto de partida a questão etimológica das palavras norma/normal; anormal/anomalia, buscando os possíveis sentidos na obra de Canguilhem (2000). A análise da origem das palavras fornece a compreensão de significados simbólicos, que estão sendo capturados em espaços vivenciais onde nossas opiniões, desejos, percepções do mundo se reconstróem todos os dias.

Um breve mergulho no pensamento do filósofo Foucault¹, que se ocupou em estudar as formas estruturadas de segregação, buscando as descontinuidades históricas, permite fazer uma desconstrução das formas de ver o "outro". Isto é possível porque Foucault analisa, ao longo de suas obras, a luta permanente de sujeição às normas, destaca a existência de uma luta contra a subjetividade imposta e a busca de direito à diferença.

Foucault sempre fugiu do dogmatismo, buscando olhar as práticas sociais, permeadas pelas relações de poder-saber, de forma original e criativa. Na obra "História da Loucura na Idade Clássica"², editada pela primeira vez em 1961, Foucault aborda a arqueologia do pensamento, analisando a produção de saberes a partir de normas internas de cada época. Já em sua análise genealógica do poder, problematiza o uso de dispositivos para excluir os sujeitos que ocupam determinados discursos ou lugar de poder.

Assim se refere Foucault (1999b: 13) à genealogia do poder:

"Chamemos, se quiserem, de 'genealogia' o acoplamento dos conhecimentos eruditos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais."

Portanto, na visão deste autor, as relações de poder constituem as instituições de forma geral, legitimando regras, normas e jeitos de ser.

Ao se referir à instituição dentro do pensamento etimológico, Eizirik (2001a: 99) afirma:

¹ Ao citar o autor sem nenhum dado bibliográfico, faço referência ao pensamento filosófico que transpassa as suas obras.

² No presente trabalho será utilizada, para fins de estudos, a edição de 1972 da referida obra.

"A explicação etimológica mostra a força da instituição como estabelecimento de regras, normas e leis, apoiada pela característica instrucional e pelo amparo do estatuto religioso, que reforça a fidelidade, a obediência, o respeito e uma certa cumplicidade, que funciona como fator impulsionador - o gosto de pertencer, trazendo embutido o medo de perder, de ser expulso."

A instituição escolar, foco de destaque desta investigação, é atravessada por relações de poder e pela articulação entre poder e saber, já que a escola é, por excelência, o lugar de produção de saber. Portanto, a escola constituída segundo os ideais da Modernidade se organiza afirmando comportamentos de auto-controle, de conformidade às normas da sociedade, estabelecendo limites de diferenciação para as tipologias sociais.

Várias práticas e muitos dispositivos foram sendo instituídos na escola: a organização do espaço escolar, o tempo disciplinar, a seriação por idade... como formas hierarquizadas de normatização/normalização. A instituição escolar torna-se um espaço rigidamente ordenado e regulamentado. O discurso escolar é fortemente marcado pela ordem, por sujeitos assujeitados ao processo de homogeneização institucional. Neste contexto, a *diferença* é vista como uma ameaça à instituição, pois anuncia dissonâncias; denuncia situações, lugares e verdades instituídas. A instituição escolar, portanto, é um espaço em que as diferenças são alvo de lutas pela conservação de regras, normas e manutenção de um padrão de normalidade.

Parece-me, então, ser possível anunciar a proposta inicial deste estudo: problematizar a função normatizadora e normalizadora da escola, na contemporaneidade. A análise tem como objetivo descrever as continuidades e

rupturas nas tradições de normalização/normatização que concebem a diferença como deficiência, através de dispositivos de regulação social.

As questões que coloco então, são: Como se articulam os discursos e as práticas que no campo da educação constituem a diferença na instituição escolar? Que dispositivos podem ser pensados/inventados, na instituição escolar, que produzam diferenças no sentido de processo de singularização?

Para buscar os desdobramentos desse processo é preciso compreender como a diferença tem se constituído historicamente e investigar suas relações de semelhança e coincidência com a deficiência. Pretendo compreender como essa fusão (diferença-deficiência) pode estar presente nas concepções e práticas sociais, no contexto da escola. A diferença, nesta perspectiva, é entendida como limitadora de lugares, dificultando um processo de produção de singularidades.

A idéia de descontinuidade do pensamento, no sentido de provocar rupturas nas racionalidades que têm como base a certeza, o uno, o verdadeiro, torna-se necessária para a busca de novos caminhos e para a abertura de novas formas de produzir singularidades.

Se até então a *certeza* assegurava os nossos passos, a *complexidade* é a marca do nosso tempo e aparece destacada no pensamento de autores como Deleuze (1990, 1991 e 1995) e Guattari (1990). Esta complexidade confronta-nos com a necessidade de lidar com a incerteza, com a mudança na forma de olhar o outro, com a maneira de pensar as relações humanas.

No entanto, a possibilidade de rupturas com a forma instituída da escola não significa evocar a ausência de forma, já que a própria idéia de escola está ligada ao conceito de formação (forma - ação). Trata-se de considerar que o modelo escolar vigente é uma "forma" possível de organização escolar, resultado de um processo histórico que se expressa por meio de um conjunto de práticas e de contínua transformação.

Torna-se, então, necessário reinventar novas possibilidades de conceber a instituição escola. Possibilidades que venham ultrapassar a lógica da normatização/normalização, produzindo novas significações sobre a normalidade e a anormalidade dentro do campo de atuação pedagógica. Um espaço onde a diferença não seja concebida como deficiência, mas como abertura para a singularização.

1. CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA NORMALIDADE/ ANORMALIDADE

"Toda nossa vida, bem considerada, não passa de uma fábula; nossos conhecimentos, bobagens; nossas certezas, contos: em suma, todo mundo é uma farsa e uma eterna comédia."

Michel Foucault

A visão relativa à normalidade/anormalidade é construída historicamente, sendo que a maioria dos estudos sobre este tema situa o século XVI como período inicial da constituição da categoria normal/anormal.

Encontra-se em Foucault, em especial na sua obra intitulada "História da Loucura na Idade Clássica" (1972), a arqueologia do pensamento que aborda o diálogo da razão com a loucura na Idade Clássica. Nesta obra, Foucault relata a institucionalização dos sujeitos considerados insanos, primeiro em leprosários, depois em asilos ou hospitais gerais e, no final do século XIX, em instituições especializadas com projetos educativos de reeducação e/ou reabilitação.

Quanto a este processo de historicização, pretendo apenas pontuar alguns marcos históricos que considero importantes para compreender as práticas hegemônicas, existentes ainda hoje, e que tentam normalizar ou normatizar os sujeitos considerados diferentes, pois a constituição histórica dos modos de conceber normalidade/anormalidade está relacionada com a institucionalização de práticas e saberes que produziram o sentido hoje atribuído à diferença.

Nas contingências históricas, as categorias normalidade/anormalidade e conseqüentemente os processos de exclusão/inclusão foram se modificando de acordo com a configuração social, econômica, cultural e política de cada época. Em determinados períodos, a anormalidade/doença era vista como possessão; em outros momentos históricos, como desequilíbrio da totalidade do homem; em outros, ainda, como reação do organismo em busca da cura e, mais modernamente, como desvio do funcionamento regular do humano.

No texto "Os Anormais", publicado como resumo dos cursos do Collège de France, em 1999, Foucault discute a grande "família" indefinida e confusa dos anormais, no final do século XIX. Essa indefinição mostra-se na relação com as instituições de controle, por meio de mecanismos de vigilância e efeitos duramente reais. O grupo dos considerados anormais, segundo este autor, pode ser identificado a partir de três elementos: o monstro humano, o indivíduo a corrigir e o onanista.

O **monstro humano**³ combina o impossível e o interdito, já que o seu campo de aparecimento é de domínio jurídico-biológico. Esta noção pertence à doença ou à infração, trata-se não somente das leis da natureza, mas também das leis da sociedade. A idéia de ser "meio-homem - meio-besta" (idéia presente na Idade Média), individualidades duplas (noção valorizada no Renascimento) ou hermafroditas (noção conturbada nos séculos XVII e XVIII) representaram esta dupla noção.

³ Encontramos no Dicionário de Símbolos (Chevalier J. e Gheerbrant, A., 1993), as seguintes idéias acerca do monstro humano: os monstros simbolizam uma função psíquica, a imaginação exaltada e errônea, fonte de desordens e de infelicidade; são uma deformação doentia, um funcionamento enfermo da força vital; são como as formas horríveis de um desejo pervertido.

O **indivíduo a corrigir** é uma noção mais recente e associa-se à suposta necessidade de técnicas de adestramento. Aparece o incorrigível, aquele que é levado para a prisão, para o hospital psiquiátrico ou para as casas de abrigo, pois não é possível ser corrigido. Esta noção é contemporânea, é encontrada ainda nos exércitos, nas escolas, nas famílias... Busca-se o adestramento do corpo, do comportamento, das aptidões de todos que escapam da normatividade. Criam-se classificações: imbecis, nervosos, desequilibrados, histéricas, aluno-problema, hiperativo...

O **onanista** surge no século XVIII, com as novas relações entre a sexualidade e a organização familiar, com a nova posição da criança no grupo parental, com a importância dada ao corpo e à saúde, com o aparecimento do corpo sexual da criança. Surge a idéia do controle da carne, criando-se uma verdadeira cruzada contra a masturbação (onamia). Nasce um processo de repressão também ligado às novas exigências da industrialização, "o corpo produtivo contra o corpo do prazer". O uso sexual do próprio corpo está ligado a uma série de perturbações psíquicas, e, aos pais, cabe a vigilância em relação às crianças para que não iniciem nessa "devassidão".

Estes três elementos: o monstro, o incorrigível e o onanista estão inseridos na construção de uma teoria geral da anormalidade, sendo que o incorrigível escapa da standartização e, por isso, precisa ser reeducado, adaptado, medicalizado, normatizado ou normalizado. Este é o sujeito que merecerá especial atenção na presente investigação.

O século XVII era marcado por outros componentes de entendimento da anormalidade. A loucura, que, até então, era compreendida como parte de um universo moral, inacessível e temível, passa a ser entendida como doença da

natureza, aproximando-se da ciência positivista. Esta reorganização do mundo ético impõe novas dicotomias entre o bem e o mal, o normal e o patológico, estabelecendo normas de convívio e organização.

Um exemplo disso são os hospícios, surgidos no século XVII, tendo como característica fundamental o isolamento da conduta anormal, como forma de controle da ordem social. Os hospícios eram locais de internação dos mais diferentes tipos de desajustados: insanos, criminosos, visionários, mulheres de conduta extravagante e deficientes. Na opinião de Foucault (1972:30), "a Renascença torna a loucura e a razão uma relação que faz com que toda loucura tenha sua razão que a julga e controla e toda razão sua loucura, na qual ela encontra sua verdade irrisória".

No século XVIII, na Europa, a idéia de normalidade é particularmente incorporada a duas instituições: escolar e sanitária. Estas duas instituições contribuíram para naturalizar e popularizar o termo normal, como aponta Bueno (1997: 164):

"se o termo norma remonta à Antiguidade, seu derivado normal surge, na Europa, apenas no século XVIII, mais precisamente na França, em 1759, incorporado à linguagem popular, a partir de vocabulários específicos de duas instituições: escolar e sanitária, cujas reformas ocorreram em consequência da Revolução Francesa."

Canguilhem (2000: 209-210) nos auxilia a compreender que "tanto a reforma hospitalar quanto a reforma pedagógica exprimem uma exigência de racionalização que se manifesta também na política, como se manifesta na economia, sob a influência de um maquinismo industrial nascente que levará, enfim, ao que se chamou, desde então, normalização."

Até o século XVIII, a loucura não era considerada ameaçadora, já que os deficientes, insanos e pobres eram aceitos como filhos de Deus e executavam tarefas necessárias⁴ para a sociedade da época. A socialização acontecia no convívio com a sociedade, não sendo determinada pela família. Nesta forma coletiva de vida misturavam-se condições sociais distintas, não havendo lugar para a intimidade e a privacidade.

Com o surgimento da família moderna, este quadro se modifica, como afirma Miranda (1984: 126):

"A família moderna, que se estabeleceu na burguesia a partir do século XVIII, veio instalar a intimidade, a vida privada, o sentimento de união afetiva entre o casal e entre pais e filhos. Sua consolidação aconteceu graças à destruição das formas comunitárias tradicionais, reorganizando-se em função das necessidades da ordem capitalista."

Somente no final do século XIX, os loucos, os pobres e os doentes passaram a ser considerados um problema para a sociedade. Alguns fatos contribuíram para isso: a população cresce nas cidades e os pobres são, em parte, substituídos como força de trabalho, como no caso do advento do sistema postal e do sistema de carregadores⁵; em decorrência disso, os pobres passam a representar força capaz de participar das revoltas; também a epidemia de cólera, que se alastra pela Europa, coloca os pobres e insanos numa posição ameaçadora para a sociedade. A necessidade de controle aliada ao medo da desordem faz surgir "...os hospitais⁶ psiquiátricos do século XIX, asilo-

⁴ As tarefas diziam respeito a levar cartas, despejar o lixo, apanhar móveis velhos e retirá-los da cidade, etc.

⁵ "...os pobres da cidade eram pessoas que realizavam incumbências, levavam cartas, se encarregavam de dispensar o lixo, apanhar móveis velhos, trapos, panos velhos e retirá-los da cidade, redistribuí-los, vendê-los, etc. Eles faziam parte da instrumentalização da vida urbana" (Foucault, 1979: 94).

⁶ Conforme Foucault (1979: 101), antes do século XVIII, o hospital era essencialmente uma instituição de assistência aos pobres. O pobre tem necessidade de assistência e o portador de doença e de possível contágio deve ser recolhido pelo perigo que ele representa. O personagem do hospital, até o século XVIII, não é o doente

leprosários para os considerados cretinos, asilos-escolas para os idiotas e a prisão domiciliar para os imbecis, conforme categorização da época” (Rodriguez, 2001:61).

Neste mesmo século, tanto o campo médico quanto o educativo passam por um processo de institucionalização, criando mecanismos de adaptação na perspectiva de tratamento moral e treino em habilidades funcionais. O saber médico começa a ocupar um lugar de importância e autoridade, pois lhe é conferido um poder-saber, antes associado à religiosidade. Este poder-saber introduz intervenções, sujeitando os considerados insanos e diferentes a tratamentos, ajustamentos, internações e mecanismos de adaptação e normalização.

“A Era Moderna e a racionalidade cartesiana expressam-se no saber médico, que passa a ser considerado 'o saber' concernente à anormalidade. O anormal pode ser identificado através dos critérios que levaram ao isolamento de variáveis e à fragmentação, bases do pensamento linear” (Baptista e Oliveira, 2002: 5).

A análise feita por Rodriguez (2001: 61) indica o período que transcorre do final do século XIX e início do século XX como uma época violenta para os sujeitos “diferentes”, pois culmina com o domínio dos movimentos eugênicos nos Estados Unidos e parte da Europa. Estes movimentos, acreditando na transmissão hereditária de características socialmente indesejáveis, justificavam práticas seletivas e discriminatórias como a esterilização obrigatória de pobres, doentes, bêbados e deficientes, a fim de evitar o nascimento de crianças “menos-válidas”.

que é preciso curar, mas o pobre que está morrendo e precisa ser assistido material e espiritualmente. Dizia-se nesta época que o hospital era um morredouro, um lugar onde morrer.

O século XX traz, com os princípios da ciência moderna, o predomínio de uma racionalidade que buscava garantir a adaptação dos sujeitos, seus comportamentos e formas de vida aos padrões normativos da sociedade moderna.

1.1 A institucionalização educativa

A institucionalização educativa surge na Modernidade, exercendo poder em muitos espaços sociais, penetrando nas consciências através do controle dos corpos, tornando-os dóceis, disciplinados, adaptados: os hospitais "curam" os corpos doentes; os manicômios controlam a loucura; as prisões reeducam os sujeitos inadaptados...Quanto à escola moderna, esta não se constitui como uma instituição diferenciada, pois exerce o seu poder formando gerações segundo uma tarefa de normalização e supressão de desvios.

Kant (1996), há mais de duzentos anos, já descrevia a escola da modernidade como uma instituição disciplinadora de corpos, o que significava que para as crianças serem civilizadas deveriam ir à escola. Podemos encontrar em Kant (1996: 15) a idéia de que "o homem não pode tornar-se um verdadeiro homem senão pela educação. Ele é aquilo que a educação dele faz".

A instituição escolar surge como uma maquinaria do governo da infância, através de uma série de dispositivos que emergiram a partir do século XVI. Como afirma Varela (1992: 68), "a escola nem sempre existiu; daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social".

A partir do século XVI, e mais especificamente no século XVII, a sociedade passou a articular-se em torno de um projeto educativo, difundido através do desafio de conciliação de uma suposta emancipação e da conformação aos modelos instituídos pela sociedade da época. Conforme afirma Áries (1978: 11),

"A partir de um certo período (...), e, em todo caso de uma forma definitiva e imperativa a partir do fim do século XVII, uma mudança considerável alterou o estado de coisas que acabo de analisar. Podemos compreendê-la a partir de duas abordagens distintas. A escola substituiu a aprendizagem como meio de educação. Isso quer dizer que a criança deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles. A despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo. Essa quarentena foi a escola, o colégio. Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias, e ao qual se dá o nome de escolarização".

A aprendizagem social, a partir do século XVII, começa a deixar de ser realizada através do convívio direto com os adultos e inicia a ser substituída pela educação escolar⁷. Os pais passam a enviar seus filhos à escola, onde receberiam a "sólida formação" anunciada pelo pensamento moralista da época. Com isso, segundo Cambi (1999: 203),

"Duas instituições educativas, em particular, sofrem uma profunda redefinição e reorganização na Modernidade: a família e a escola, que se tornam cada vez mais centrais na experiência formativa dos indivíduos e na própria reprodução (cultural, ideológica e profissional) da sociedade."

⁷ Para um aprofundamento acerca das questões relativas ao sentimento de família, ver Áries (1978), que aborda que, no final do século XVII, o cuidado dispensado às crianças passou a inspirar um sentimento novo, o sentimento moderno de família. Os pais não se contentavam mais em gerar filhos, mas em proporcionar a todos eles, até mesmo às meninas, uma preparação para a vida. Esta preparação ficou a cargo da escola.

Multiplicam-se, então, as escolas para meninos e meninas, os colégios com internatos para os maiores e os conventos para as meninas⁸. Estes novos modelos escolares surgiram vinculados a uma nova concepção de infância. Sendo afastada do convívio direto com os adultos, a criança passa a ser vista como um ser inacabado, carente de razão e diferenciada dos adultos, cuja condição social é pouco valorizada pela sociedade.

A escola emerge no século XIX como um espaço de tratamento moral, convertendo-se no lugar onde, além de oportunizar o acesso a novos saberes, difunde técnicas pedagógicas dirigidas para normalizar os alunos. Conforme Foucault (1975:149), neste período, "o que pertence à penalidade disciplinar é a inobservância, tudo o que está inadequado à regra, tudo o que se afasta dela, os desvios".

O crescimento quantitativo das instituições de correção penal, de saúde mental e de escolas fazia parte do projeto educacional moderno, que visava ao disciplinamento, à normalização e à normatização dos sujeitos anormais. A educação institucionalizada por meio da escola passa a ter um papel importante para os considerados anormais, pois se constitui como um espaço civilizatório e disciplinador, compondo uma dinâmica produtora de normalidade. Ao analisar-se esta visão, segundo Foucault (1975: 154),

" Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais".

⁸ Jesuítas e oratorianos rivalizam como melhores educadores de jovens de "boas famílias".

A consolidação da instituição escolar, na mesma medida em que possibilitou o acesso a saberes científicos produzidos pela humanidade, democratizando um espaço que antes pertencia aos nobres e clérigos, produziu-se como espaço de homogeneizações, de silenciamentos, de padrões hegemônicos de normalidade.

"... a instituição escolar constitui um espaço social no qual *rituais repetitivos, resultados homogêneos e linguagens massificadas* compõem um quadro de estratégias que aperfeiçoando-se, nos últimos três ou quatro séculos, objetivou: disciplinar atitudes, ordenar comportamentos e unificar linguagens" (Moll, 2000: 57).

A escola, então, legitima práticas pedagógicas homogeneizadoras, não diferindo dos mecanismos utilizados por outras instituições sociais, no decorrer dos séculos.

Bueno (1997: 165) afirma que:

"se por um lado, a escola normal se constitui na instituição social em que se ensina a ensinar, em que se instituem os métodos pedagógicos e se procura formar os responsáveis pela transmissão de conhecimentos suficientes para a integração das novas gerações às exigências das novas relações sociais baseadas na industrialização, e o hospital vai se caracterizando não como o local de reclusão para que o doente desenganado aguarde a morte, mas, crescentemente, como a instituição privilegiada, com recursos humanos e equipamentos que possibilitem a recuperação da normalidade do doente, surgem, por outro lado, instituições que têm como função o isolamento de uma parcela da população que, por características peculiares da sua anormalidade, não tem, em última instância, possibilidade de ser curada: os hospícios e as instituições para deficientes".

O surgimento de instituições voltadas ao atendimento de crianças deficientes, segundo este autor, preencheu três funções fundamentais, que perpetuam os conflitos e contradições de sua gênese:

- a de proporcionar a crianças com evidentes alterações, tais como a surdez e a cegueira, acesso à cultura socialmente valorizada, bem como de propiciar o desenvolvimento de suas potencialidades e de habilidades necessárias a uma vida relativamente "útil";
- a de contribuir para a separação e segregação dos divergentes, dos que atrapalhavam a ordem social e que necessitavam ser enquadrados, de alguma forma, às suas exigências. Esse processo atingiu fundamentalmente os deficientes das camadas populares, já que os que não tiveram o infortúnio de nascerem pobres, apesar de sofrerem limitações e preconceitos gerados pela deficiência, podiam, contudo, usufruir da vida familiar e da riqueza socialmente produzida;
- a de favorecer a conformação das subjetividades dos sujeitos que à instituição se incorporam, por meio das práticas institucionais, como a internação, o isolamento em relação ao meio social e a incorporação de funções como o trabalho em oficinas segregadas.

A negação da diferença e a homogeneização da subjetividade são mecanismos de controle e adaptação dos sujeitos considerados diferentes como forma política e economicamente eficiente de manter uma sociedade que visa, acima de tudo, à produtividade.

Como afirma Jannuzzi (1992: 55),

"É pelo modo de organização social assim estruturado que pode ser compreendida a amplitude do conceito de *anormalidade*, abrangendo todos que ameçassem a segurança da camada social estabelecida; a função social da educação do *retardado* é estar a serviço de um trabalho

visando à produção de mercadorias rentáveis a essa mesma camada social. O pequeno aumento de instituições para o *deficiente mental* pode ser entendido dentro dessa mentalidade em que a escola popular não foi considerada instrumental necessário por nenhuma camada social, apesar do aumento da urbanização."

A partir destas considerações, é possível perceber que os dispositivos de regulação social que estão inseridos na sociedade determinam as estruturas de exclusão. Foucault, ao estudar as formas estruturadas de segregação, alerta para a força dos dispositivos de poder e afirma que os indivíduos que não obedecem às normas e regras da sociedade estarão excluídos dela.

Estes indivíduos excluídos, como diz Eizirik (2001b:74), referenciando Foucault, estão na existência de quatro grandes sistemas de exclusão:

- sistema de marginalização em relação à família e à reprodução da sociedade;
- sistema de exclusão em relação ao trabalho, com a produção econômica;
- sistema de exclusão do discurso em relação ao sistema de produção de símbolos: a palavra de uns não é recebida da mesma maneira que a de outros;
- exclusão em relação ao jogo: há sempre indivíduos que não ocupam, na relação com o jogo, a mesma posição que os demais: estão excluídos ou incapazes de jogar.

Para Foucault, continua Eizirik (2001b: 74.), "...alguns indivíduos que estão excluídos em todos os sistemas, são os resíduos de todos os resíduos, estão marginalizados da sociedade. Estes indivíduos são os loucos; excluídos, do trabalho, da família, da linguagem e do discurso, do jogo".

Portanto, a diferença constitui-se em um grande problema civilizatório, o que faz com que mesmo que os sujeitos considerados "diferentes" sejam incluídos em determinados lugares, de outros lugares serão excluídos. Afinal, será possível escapar da normatização?

2. QUESTÕES ETIMOLÓGICAS E CONCEITUAIS ACERCA DA NORMALIDADE/ANORMALIDADE

A existência de um padrão de normalidade se contrapõe à questão da diferença. O homem "normal" é o homem normativo, aquele que é constituído em conformidade com as normas determinadas por padrões médios. Os termos desvio e média adquirem, nesse caso, um sentido de probabilidade. Se podemos falar em homem "normal", é porque existem homens normativos, da mesma forma que é possível romper as normas existentes e criar novas normas.

Canguilhem (2000) apresenta definições para as palavras norma/normal a partir da análise das obras: *Dictionnaire de Médecine de Littré e Robin* e *Vocabulaire technique et critique de la philosophie de Lalande*⁹. A primeira dessas obras define normal (*normalis*, de norma, regra) como o que é, conforme a regra, regular. A segunda destaca a dimensão etimológica, já que norma significa esquadro. Normal seria aquilo que não se inclina nem para a esquerda nem para a direita, portanto, o que se conserva num justo meio-termo. Daí derivam dois sentidos: é normal aquilo que é como deve ser; e é normal, no sentido mais usual da palavra, o que se encontra na maior parte dos casos de uma espécie determinada ou o que constitui a média ou o módulo de uma característica mensurável.

Na opinião de Canguilhem (2000: 95), o termo normal

"... é equívoco pois designa ao mesmo tempo um fato e um valor atribuído a este fato por aquele que fala, em virtude

⁹ As obras referidas por Canguilhem são: LITTRÉ (E.) e ROBIN (Ch.) *Dictionnaire de médecine, chirurgie, pharmacie, de l'art vétérinaire et des sciences qui s'y rapportent*, Paris, J.-B. Baillière, 1873, 13. ed.; LALANDE (A.), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, 4.ed, v. 2 e um supl., Paris, Alcan, 1938.

de um julgamento de apreciação que ele adota. Este equívoco foi facilitado pela tradição filosófica realista, segundo a qual toda generalidade é indício de uma essência, toda perfeição a realização de uma essência, e, portanto, uma generalidade observável de fato adquire o valor de perfeição realizada, um caráter comum adquire o valor de tipo ideal”.

Também a respeito dos dois conceitos de norma e de normal, Canguilhem (2000:211) afirma:

“Enquanto norma é a palavra latina que quer dizer esquadro, *normalis* significa perpendicular. Uma norma, uma regra, é aquilo que serve para retificar, pôr de pé, endireitar. Normar, normalizar, é impor uma exigência a uma existência, a um dado, cuja variedade e disparidade se apresentam em relação à exigência, como um indeterminado hostil, mais ainda do que estranho”.

O conceito de norma deve ser entendido na relação normal-anormal, possibilitando uma relação de inversão e de polaridade. Uma norma, como afirma Canguilhem (2000), propõe-se como um modo possível de unificar um diverso, de reabsorver uma diferença, de resolver uma desavença.

Ainda, em relação à dimensão etimológica, podemos encontrar o sentido etimológico inicial dos termos norma e normal como equivalente do grego *ópoos*, dando origem às palavras ortografia, ortodoxia, ortopedia, conceitos normativos que a própria língua regulamenta.

Em contrapartida, a etimologia das palavras anomalia e anormal também nos fornece a compreensão dos significados presentes. Segundo Canguilhem (2000:101), anomalia vem do grego e significa desigualdade, aspereza; *omalos* designa, em grego, o que é uniforme, regular, liso, de modo que *anomalos* significa o que é desigual, rugoso, irregular. Mas há, frequentemente, o engano sobre a

etimologia do termo anomalia derivando-o não de *omalos*, mas de *nomos* que significa lei; portanto, *a-nomos*. O *nomos* grego e o *norma* latino têm sentidos vizinhos, lei e regra tendem a se confundir.

Anomalia designa um fato, é um termo descritivo, enquanto que anormal implica referência a um valor, é um termo apreciativo, normativo, mas a troca de processos gramaticais acarretou uma colusão dos sentidos respectivos de anomalia e anormal. Anormal tornou-se um conceito descritivo e anomalia tornou-se um conceito normativo.

Canguilhem (2000) toma como base os estudos de I. Geoffroy Saint-Hilaire¹⁰ e afirma que anomalia é uma expressão recentemente introduzida na linguagem anatômica e cujo emprego nesta linguagem é pouco frequente. A Zoologia, da qual a expressão foi tirada, a utiliza, ao contrário, muito freqüentemente. Esta ciência aplica o conceito a um grande número de animais que, por sua organização e seus caracteres insólitos, se encontram, por assim dizer, isolados na série e só têm com outros gêneros da mesma classe de origem relações de parentesco muito afastadas. Para Geoffroy Saint-Hilaire (1932, *apud* Canguilhem, 2000) seria incorreto falar a respeito de tais animais, em capricho da natureza, ou em desordem ou em irregularidade, pois só há exceções às leis dos naturalistas e não às leis da natureza, já que todas espécies são o que elas devem ser, apresentando da mesma forma a variedade na unidade e a unidade na variedade. Em anatomia, o termo anormal consiste em se afastar, por sua própria organização, da grande maioria dos seres com os quais deve ser comparado.

¹⁰ Canguilhem refere-se ao biólogo Isidore Geoffroy Saint-Hilaire e a sua obra *Histoire générale et particulière des anomalies de l'organisation chez l'homme et les animaux*, 3. v. e um Atlas, Paris, J. -B. Ballière, 1932.

Do ponto de vista morfológico, continua Canguilhem (2000), Geoffroy Saint-Hilaire destaca a anomalia em relação a dois fatos biológicos, que são o tipo específico e a variação individual. Canguilhem (2000:102) comenta que:

"Por um lado, todas as espécies vivas apresentam uma grande quantidade de variações na forma e no volume proporcional dos órgãos, por outro lado, existe um conjunto de traços comuns à grande maioria dos indivíduos que compõem a espécie e esse conjunto define o tipo específico. Qualquer desvio do tipo específico ou em outras palavras, qualquer particularidade orgânica apresentada por um indivíduo comparado com a grande maioria dos indivíduos de sua espécie, de sua idade, de seu sexo, constitui o que se pode chamar de anomalia".

Canguilhem (2000:103) também analisa as equivalências entre os conceitos de anomalia e monstruosidade e se declara a favor de sua distinção, já que a monstruosidade é uma espécie do gênero anomalia. Emerge, assim, a divisão das anomalias em: variedades (anomalias simples, leves, que não colocam obstáculo à realização de funções, por exemplo, artéria renal dupla); vícios de conformação (simples, pouco graves do ponto de vista anatômico e que tornam impossível a realização de uma ou várias funções ou produzem uma deformidade, por exemplo, lábio leporino); heterotaxias (anomalias complexas, aparentemente graves do ponto de vista anatômico, mas que não impedem nenhuma função e não são aparentes externamente, por exemplo, a transposição completa das vísceras) e as monstruosidades (graves, complexas, tornam impossível a realização de uma ou várias funções ou produzem nos indivíduos por elas afetados uma conformação viciosa muito diferente da que sua espécie geralmente apresenta).

"Quando se fala em anomalias, não se pensa nas simples variedades que são apenas desvios estatísticos; mas nas deformidades nocivas ou mesmo incompatíveis com a vida, ao nos referirmos à forma viva ou ao comportamento do ser

vivo, não como um fato estatístico, mas como a um tipo normativo de vida" (Canguilhem, 2000: 106).

Para Canguilhem (2000), o anormal pode não ser, necessariamente, o patológico. Patológico implica em *pathos*, sentimento direto e concreto de sofrimento e de impotência, sentimento de vida contrariada. Mas o patológico é realmente o anormal. Para considerar o patológico como normal, é necessário definir o normal e o anormal pela frequência estatística relativa. Em certo sentido, pode-se dizer que uma saúde perfeita contínua é um fato anormal. O estado patológico ou anormal não é consequência da ausência de qualquer norma. É ainda uma norma da vida, mesmo que seja uma norma inferior, no sentido de não tolerar desvios das condições em que é válida. Na opinião de Canguilhem (2000:149), "a doença não é uma variação da dimensão da saúde; ela é uma nova dimensão da vida".

No entanto, existem dois sentidos que podem ser associados à palavra saúde que merecem ser destacados: no primeiro, a saúde é considerada de modo absoluto, é um conceito normativo que define um tipo ideal de estrutura e de comportamento orgânico; neste sentido a saúde é um bem orgânico. No segundo sentido, a saúde adjetivada, é um conceito que define uma certa disposição e reação de um organismo individual em relação às doenças possíveis. Quando dizemos que a saúde continuamente perfeita é anormal, expressamos o fato de o ser vivo incluir a doença. Neste sentido, anormal quer dizer precisamente inexistente, inobservável ou outra maneira de dizer que a saúde contínua é um ideal e que, neste sentido, uma norma não existe. Sendo assim, é evidente que o patológico não é anormal.

A doença, então, é prevista como um estado contra o qual é preciso lutar para poder continuar a viver, ela é prevista como um estado anormal em relação à

persistência da vida que desempenha o papel de norma. Tomando a palavra normal em seu sentido usual, devemos formular a equação dos conceitos de doença, de patológico e de anormal.

Foucault (1994: 24) não analisa a doença apenas pelo seu sentido negativo, mas ressalta aspectos positivos afirmando que "de fato a doença apaga, mas sublinha, abole de um lado para exaltar do outro, a essência da doença não está somente no vazio criado, mas também na plenitude das atividades que vêm preenchê-lo".

Se reconhecemos que a doença não deixa de ser uma norma, o estado patológico não pode ser considerado anormal no sentido absoluto, mas apenas na relação com uma situação determinada. Como afirma Canguilhem (2000: 108), "o próprio da doença é vir interromper o curso de algo, é ser verdadeiramente crítica...a pessoa é doente não apenas em relação aos outros, mas em relação a si mesma".

Diante da incerteza acerca da validade dos princípios a serem utilizados para estabelecer a relação normal/anormal, a definição científica da normalidade parece inacessível. Sendo assim, cada vez mais a idéia de saúde ou de normalidade deixa de se apresentar como a idéia de conformidade com um ideal externo.

Para Ewald (1993: 86), a norma é "um princípio de corporação, de comparabilidade, uma medida comum que se institui na pura referência de um grupo a si próprio, a partir do momento em que só se relaciona consigo mesmo, sem exterioridade, sem verticalidade". Portanto, todos os sujeitos estão

incorporados de alguma forma em alguma norma, considerando-se a sua necessária inserção em algum grupo de referência.

Enquanto que a norma não exclui ninguém, pois considera todas as variações da média, o padrão de normalidade inclui somente uma minoria, aqueles cujas características se enquadram na estatística do ser humano médio.

Para refletir sobre as questões conceituais relativas aos termos normalidade/anormalidade, recorro à análise apresentada por Ligia Amaral (1999:235), a partir das seguintes considerações: "é preciso admitir que a normalidade existe, assim como a anormalidade, o que não significa que seja possível definir critérios ou parâmetros que marcam um eixo e um desvio a ela".

Para esta autora, existem três ordens de parâmetros/critérios que poderão ser considerados quando falamos em normalidade/anormalidade: o critério estatístico, o estrutural/funcional e o "tipo ideal".

O critério **estatístico** desdobra-se em média (valor determinado segundo uma regra preestabelecida e utilizada para representar todos os valores da distribuição, matematicamente alcançado pelo quociente da soma de n valores por n) e a moda (valor da variável que corresponde a um máximo de frequência numa curva de distribuição).

O critério **estrutural/funcional** está referido à vocação de elementos da natureza. Tanto a integridade da forma quanto a competência da funcionalidade são critérios que definem modalidades de desvios.

O terceiro critério corresponde à comparação das pessoas ao "**tipo ideal**", constituído como padrão por um grupo dominante. A sociedade hegemônica estabelece modelos de normalidade: branco, cristão, heterossexual,... legitimando uma visão patologizadora das diferentes formas de ser.

Este terceiro parâmetro, segundo a autora, é que deve estar presente nas discussões sobre anormalidade, divergência ou desvio, sendo, para isso, necessário desconstruir a conotação pejorativa implicada nestas palavras.

Uma outra consideração conceitual importante, feita por Amaral (1999), é a distinção entre diferença e diferença significativa. A diferença significativa estaria ligada às anormalidades, deficiências, enquanto que a diferença pode estar relacionada a peculiaridades individuais, preferências e gostos, características de personalidades, etc. De qualquer forma, tanto a diferença quanto a diferença significativa estariam distanciadas dos padrões hegemônicos de normalidade.

O conceito de diferença significativa/deficiência, segundo Amaral (1999), também desmembra-se em três subconceitos: deficiência, incapacidade e desvantagem. No que se refere à deficiência, esta associa-se a uma perda ou anormalidade de estrutura ou função; a incapacidade diz respeito à restrição de atividades em decorrência da deficiência. Já o conceito de desvantagem ou *handicap* refere-se à condição social de prejuízo resultante de aspectos culturais, valorativos, extrínsecos, vinculados aos conceitos de média e normas e as ações decorrentes da não correspondência a estes padrões. Portanto, é a esta terceira condição (desvantagem ou *handicap*) que pretendo me ater mais a investigar, já que a diferença no sentido de desvantagem se distingue da deficiência pela sua invisibilidade. Enquanto que a deficiência, na maioria das

vezes, aparece marcada no corpo, possível de ser identificada, diagnosticada, medicalizada, a diferença/desvantagem precisa ser relativizada, pois só se é ou se está diferente em relação a um modelo dominante.

3. O DESLOCAMENTO DAS CERTEZAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR: AS DESCONTINUIDADES, AS RUPTURAS, OS DISPOSITIVOS...

"O surgimento do novo não pode ser previsto, senão não seria novo.
O surgimento de uma criação não pode ser conhecido por antecipação, senão não haveria criação."

Edgar Morin

A idéia de descontinuidades é uma das questões conceituais importantes na discussão da temática normalidade/anormalidade, no sentido de provocar fissuras/rupturas nestas racionalidades. A história das Ciências, na Modernidade, colocou em evidência princípios de uma natureza única, definição de limites, região de domínio, verdades universais e uma lógica binária que dicotomizou o verdadeiro/falso, certo/errado, normal/anormal, fundamentado num paradigma de linearidade. A perda das certezas anteriores, decorrente das novas descobertas científicas, gerou a necessidade de controle, conferidos à ciência e à dogmatização.

Descartes (1978:40), ao referir-se ao progresso da ciência, afirmava:

"Jamais aceitar como verdadeira coisa alguma que eu não conhecesse a evidência como tal, quer dizer, em evitar, cuidadosamente, a precipitação e a prevenção, incluindo apenas nos meus juízos aquilo que se mostrasse de modo tão claro e distinto a meu espírito que não substituísse dúvida alguma."

Conceber a realidade sob a forma homogeneizada nos permitia explicar, prever e controlar os fenômenos. Para que isso fosse possível tornava-se necessário pensar que a natureza era una e que as regras de domínio, assim como as fronteiras, estavam definidas. Contudo, a contemporaneidade exige novas formas de compreender o mundo, um pensar intempestivo, no qual muitos saberes se inter cruzam, produzindo novas interfaces. Então, como sugere Foucault (2000: 8):

"É preciso (...) que a ciência faça e refaça a cada instante, de uma forma espontânea, sua própria história, ao ponto que o próprio historiador autorizado de uma ciência não possa ser mais que o cientista, ele mesmo reconstituindo o passado que está prestes a fazer."

Foucault, ao longo de suas obras, buscou sempre as discontinuidades históricas, rompendo com a história das idéias que tem como alvo a linearidade como uma constante. Na obra "História da Loucura", Foucault analisa as discontinuidades assinalando as grandes rupturas que ocorreram entre a Era Clássica e a Modernidade.

Ao referir-se às discontinuidades, Foucault (1979) comenta que não são simplesmente novas descobertas; é um novo regime no discurso e no saber.

"Não é, portanto, uma mudança de conteúdo (refutação de erros antigos, nascimento de novas verdades), nem tampouco uma alteração de forma teórica (renovação do paradigma, modificação dos conjuntos sistemáticos). O que está em questão é o que rege os enunciados e a forma como estes se regem entre si para constituir um conjunto de proposições aceitáveis cientificamente e, conseqüentemente, susceptíveis de serem verificadas ou infirmadas por procedimentos científicos" (Foucault, 1979:4).

O tema das descontinuidades está articulado à produção de novas formas de ser, modos de ver o outro, de habitar a contemporaneidade. As múltiplas formas não supõem uma unidade, nenhuma totalidade, mas refletem dimensões da própria realidade. Estas multiplicidades ultrapassam os princípios de linearidade e da lógica binária que dão sustentação ao universal, ao verdadeiro. Em contraponto a este modelo, surge a idéia de um pensar rizomático.

Ao referirem-se ao rizoma, Deleuze e Guattari (1995: 37) comentam:

"Um rizoma não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*. A árvore é filiação, mas o rizoma é aliança, unicamente aliança. A árvore impõe o verbo 'ser', mas o rizoma tem como tecido a conjunção 'e...e...e...' Há nesta conjunção força suficiente para sacudir e desenraizar o verbo ser. (...) É que o meio não é uma média; ao contrário, é o lugar onde as coisas adquirem velocidade."

O rizoma, segundo estes autores, é composto de linhas que se conectam ou podem conectar-se sem obedecer às relações de hierarquia ou subordinação. Ele é uma espécie de mapa com múltiplas entradas e saídas, sem ligações pré-estabelecidas, aproximando-se de certas características:

- princípios de conexão e de heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro, diferenciando -se de um sistema árvore ou raiz que fixam um ponto, uma ordem. O rizoma cresce por todos os lados e em todas as direções;
- princípio de multiplicidade: uma multiplicidade não tem sujeito nem objeto, mas somente determinações, grandezas, dimensões que não podem crescer

sem que mudem de natureza. Não há unidades de medida, mas multiplicidades ou variedades de medidas;

- princípio de ruptura a-significante: um rizoma pode ser rompido, quebrado em qualquer lugar, pois compreende linhas de segmentaridade, podendo ser estratificado, territorializado, organizado, significado, e também linhas de desterritorialização pelas quais ele foge;
- princípio de cartografia e de decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. A lógica da árvore é a lógica do decalque e da reprodução, enquanto o rizoma é o mapa: aberto, conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, tendo múltiplas entradas e suscetível a modificações constantes.

Se pensarmos a subjetividade de forma rizomática, podemos compreender que não há uma natureza humana ideal e nem é possível idealizar modos de vida como se pudessemos determinar modos de vida saudáveis: jeitos de ser, de viver, padrões de normalidade, pois não há uma forma definitiva, o que há são múltiplas formas de estar no mundo. Ao referirem-se à subjetividade como um rizoma, Deleuze e Guattari (1995: 33) afirmam:

"O que está em questão no rizoma é uma relação com a sexualidade, mas também com o animal, com o vegetal, com o mundo, com a política, com o livro, com as coisas da natureza e do artifício, relação totalmente diferente da relação arborescente: todo tipo de *devires*."

Na obra "As três ecologias", Guattari (1990) aponta para a exigência de novas formas de viver; aborda a idéia de uma *ecosofia*, que seria a combinação das três ecologias: o *socius* em estado mutante que nos remete a pensar no

coletivo, em reconstruir formas de ser-em-grupo; a subjetividade em estado nascente ao entrar em contato com o devir, com a diferença; e o meio em estado de reinvenção, no sentido não de preservação, mas de relações de convivência com o meio.

O que Guattari (1990) propõe é que novas práticas possam ser articuladas com o objetivo de produzir diferenças, já que somente experimentando o estranhamento é que podemos viver as intensidades que a diferença provoca em nós. Contudo, romper com as formas idealizadas de normalidade/anormalidade envolve um trabalho com a produção de subjetividades, no sentido de um processo contínuo de singularização.

A sustentação da diferença deve existir não para apontar novas verdades, certezas, mas para dar passagem às multiplicidades de formas, distante de modelos estruturados. Para Fonseca (2001:31),

"Tomar, pois, o diferente/ deficiente como sentença de morte, seria fixá-lo na falta, na identidade não-eficiência. Seria tomar a anomalia como anormalidade, sem poder constituir a partir dela uma linha de derivação, um devir-deficiência, romper as tutelas, afirmar as diferenças, correr o risco de misturar-se no mundo enquanto modo minoritário e singular."

Sendo assim, pensar na diferença é estar neste "não-lugar", descobrindo formas de transformação, de criatividade, de invenção/reinvenção de dispositivos possíveis.

Segundo Deleuze (1990), os dispositivos são um conjunto multilinear, compostos de linhas de diferentes naturezas, que seguem direções, formam processos sempre em desequilíbrios, cada linha submetida a variações de

direções. Deleuze (1990: 155) afirma que, "desemaranhar as linhas de um dispositivo é, em cada caso, levantar um mapa, cartografar, reconhecer terras desconhecidas, o que Foucault chama de trabalho em terreno."

Em relação aos dispositivos, Eizirik (2001b: 74) comenta que estes "atuam como flechas que não cessam de penetrar as coisas e as palavras. Todas as linhas dos dispositivos são linhas de variação, ou seja, cada dispositivo trabalha com processos singulares e contém uma multiplicidade de processos em marcha, que se entrecruzam, se mesclam, suscitam variações, mutações."

Para uma filosofia dos dispositivos, Deleuze (1990) considera:

- o repúdio dos universais: o uno, o todo, o verdadeiro, o objeto, o sujeito não são universais, são processos singulares de objetivação, de unificação, processos imanentes a um determinado dispositivo;
- troca de orientação que se "aparta" no eterno para aprender o novo: o novo não designa a suposta moda, se refere a uma criatividade variável. Todo dispositivo se define pelo seu teor de novidade e criatividade, sua capacidade de transformar-se e de fissurar-se em proveito de um dispositivo futuro.

Na medida em que se escapa das dimensões do saber e do poder, as linhas de subjetivação parecem especialmente capazes de traçar caminhos de criação que não cessam de modificar ou romper antigos dispositivos. Dispositivos que Foucault considera como estratégias que foram usadas ao longo dos séculos, como forma de regulação social. Mas o mesmo autor também mostra a positividade do poder, a distinção que faz do poder em relação à violência,

considerando-o, como faz referência Eizirik (2001a: 112), "um modo de ação sobre a ação dos outros em seu sentido mais amplo, onde se inclui um elemento relevante: a liberdade."

Portanto, os dispositivos de poder são, segundo Foucault, "máquinas de fazer ver e de fazer falar" e podem funcionar como estratégias, cumplicidades e desafios. Neste sentido, os dispositivos dizem respeito às possibilidades, à construção de espaços que ainda não existem. Nas palavras de Eizirik (2001b: 77), citando Deleuze, "É necessário entrar dentro dos dispositivos de exclusão, procurando suas formas de operação, de novidade, de criatividade, sua capacidade de transformar-se, de fissurar-se em proveito de um dispositivo futuro".

3.1 Algumas possibilidades...

Romper com as formas instituídas da escola (formas únicas, padrões de normalidade, normatizações..) implica pensar em outras formas, outros modos de funcionamento da instituição escolar, modificando seus entornos, suas relações sociais, suas formas de produzir subjetividades. Trata-se de pensar em dispositivos que venham problematizar as práticas pedagógicas, amparadas em uma condição de universalidade, as formas hegemônicas e homogêneas de normalização/normatização, reinventando, assim, práticas que produzam diferenças. Para isso é preciso criar linhas de fuga, vetores que atravessam os modelos hierarquizados da "forma escola".

Proponho-me a pensar na idéia de "afecção" como um dispositivo de produção de diferença na escola. As afecções, como afirma Pereira (2000:32),

"...resultam da colocação em cena de diferentes feixes de intensidades vitais, isto é, estar vivo significa emitir, emanar forças sobre o ambiente e sobre os outros sujeitos; significa suscitar e expor-se a emanações vindas desses sujeitos e ambiente; significa reagir a essas emanações, de modo ativo ou resistente."

Esta tensão entre forças produz deslocamentos, movimentos que vêm a desequilibrar o que até então permanecia estável. Espinoza (*apud* Deleuze, 1970:50) afirma que entende por afectos "as afecções do corpo pelas quais a potência de agir deste mesmo corpo é aumentada ou diminuída, favorecida ou impedida...". Neste sentido, a afecção só acontece quando há um movimento de abertura para o novo, quando permito ser afectado pelo outro.

Para ilustrar esta idéia, considero ser interessante refletir sobre o filme "Nenhum a menos", do diretor Zhang Yimou (tradução do *Ye Ge Dou Bu Neng Shao*, China, 1998), que retrata uma escola em um povoado rural da China contemporânea (Shuiquan), a qual enfrentava o problema de ter que fazer uma substituição temporária do seu professor, em condições de emergência. O administrador da comunidade localizou uma menina de treze anos, Wei Minzhi, única pessoa disponível e que se dispõe, devido as suas necessidades, a atuar como professora.

O professor, antes de partir, recomenda à professora-menina que não deixasse que nenhum aluno evadisse a escola. "Nenhum a menos". Recomendação tomada como lei pela professorinha. A turma que vai torná-la professora é multisseriada, com idades desiguais (alguns com idade próxima a sua). As brincadeiras, brigas na sala de aula são repreendidas com sermões. Os exercícios de cópia do quadro-negro, recomendados pelo professor titular, refletem as práticas normatizadoras e homogeneizadoras da escola.

O que é importante destacar neste filme é a disponibilidade da menina em aceitar este lugar de professora e a cumplicidade que toma com os seus alunos, enfrentando um contexto de faltas e de necessidades que lhe afetam intensamente, mas que não inibem o seu desejo de buscar possibilidades.

A saída de um aluno para a cidade grande, em busca de trabalho para ajudar no sustento de sua família, lhe produz afectos, acionando os limites do possível. Junto aos seus alunos, começa a discutir formas de trazer o aluno evadido de volta para a sala de aula. O levantamento de alternativas para conseguir dinheiro para a passagem, os cálculos matemáticos (quantos tijolos teriam que carregar? Quantas horas/dias teriam que trabalhar?...) e o trabalho árduo, assumido por toda turma, de carregar tijolos em uma olaria, fizeram com que as aulas ganhassem outros significados, reafirmando o objetivo da permanência de todos na escola.

A busca de possibilidades e as estratégias/dispositivos vivenciados por toda a turma, junto a sua professora, passam a dar sentido e a reorganizar a vida da escola, mostrando a reinvenção de práticas de produção de diferença.

Ao chegar à cidade, a professora encontra muitas dificuldades até conseguir ganhar crédito para fazer um chamamento pela televisão. Quando o menino vê a sua professora na TV, reivindicando sensivelmente que retorne à escola, percebe o sentimento de pertença, de que lá era o seu lugar.

Todo o filme trata da construção de uma professora que se inventa. Retrata alguns modos de como são ocupados e deslocados os lugares dentro da escola, apontando para possibilidades de reinvenção, considerando todas as dimensões, instâncias, movimentos e tensões. As experiências vividas

coletivamente produzem singularidades, garantindo experiências fecundas e criativas para cada um dos envolvidos naquela escola.

Provocar descontinuidades é assinalar deslocamentos de práticas instituídas, que engessaram o nosso modo de ver, pensar e agir. Novas fronteiras e possibilidades precisam ser pensadas acerca da escola, tornando-a um espaço de alternância de lugares e de engendramento de diferenças.

É preciso, então, desnaturalizar o que parece natural, verdadeiro, questionar a visão de mundo hegemônica e reinventar novas práticas que possibilitem a expressão de outros modos de vida, produzindo novas trilhas, que não estão prontas, não têm formas, mas talvez estejam em movimento, em processo de construção.

"Por isso, a educação deveria mostrar e ilustrar o Destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o destino individual, o destino social, o destino histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Assim, uma das vocações essenciais da educação do futuro será o estudo da complexidade humana" (Morin, 2001: 61).

O grande desafio torna-se, portanto, não mais encontrar referências externas, únicas, idealizadas para pensar o "outro", mas uma lógica de relações em que cada sujeito é único e ao mesmo tempo se depara com muitas possibilidades, com muitos personagens, com múltiplas capacidades de transformação e criação.

4. DISCURSOS E PRÁTICAS NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

"E é até mesmo possível, inclusive, que sejamos capazes de reconhecer, na história íntima dos encontros que fizeram nossa própria vida, alguém que, sem exigir imitação e sem intimidar, mas suave e lentamente, nos conduziu até nossa própria maneira de ser: alguém, em suma, a quem poderíamos chamar de *professor*".

Jorge Larrosa

Como o discurso da diferença constitui a prática escolar hoje? Que práticas escolares são produzidas hoje a partir dos discursos contemporâneos sobre a diferença? A partir dessas questões, proponho pensar como o sujeito tem sido categorizado como diferente frente aos discursos e às práticas institucionais.

Considerando as idéias de Foucault, ao abordar a história dos fatos em relação à questão da diferença (loucura, criminalidade...), não como uma história linear, mas como uma história de descontinuidades e rupturas, podemos compreender que não se trata de uma historicidade da diferença, mas dos discursos que produzem os sujeitos diferentes, ao longo dos séculos: o discurso pedagógico, o discurso médico, o discurso jurídico...

É o discurso que constitui os sujeitos como loucos, anormais, diferentes...O discurso produz os sujeitos numa certa temporalidade, pois como afirma Foucault (1996:9), "sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar

de qualquer coisa". Sendo assim, o sujeito não é sempre idêntico, ele modifica-se de acordo com o espaço, com as circunstâncias, estabelecendo relações diferentes consigo mesmo e com os outros. Neste sentido, as verdades são históricas, são verdades naquele determinado momento e são produzidas no âmbito da experiência. A história conta o que deixamos de ser...

Foucault tematizou sobre como construímos categorias (loucos, doentes..), como constituímos essas diferentes formas de sujeitos, frente aos diferentes jogos de verdade¹¹ e às diferentes culturas. Segundo Foucault, a constituição de um sujeito não se dá de forma coercitiva, pois não se trata de um sujeito passivo, não livre. O sujeito categorizado como diferente se constitui como tal em relação ao discurso ou aos jogos de verdade que lhe são instituídos. Estas "verdades" são incluídas num campo institucional, organizando um certo consenso, determinando redes de práticas institucionais.

Como afirma Eizirik (1994:35), citando Rabinow,

"Uma das principais preocupações de Foucault, em seus últimos anos de vida, foi pensar a história em termos de 'jogos de verdade', esses jogos do verdadeiro e do falso através dos quais o ser se constitui historicamente com experiência, quer dizer, como podendo e devendo ser pensado".

Para pensarmos nas práticas da instituição escolar, considero relevante abordar a análise que Foucault fez das práticas de si, compreendidas como o governo de si e do outro, desde a Era Greco-Romana. O autor, na sua terceira

¹¹ Foucault (1999:393) tece comentários sobre os "jogos de verdade" referindo-se tanto a um modelo de ciência (tema da obra "As palavras e as coisas", 1996) quanto a uma prática de controle institucional ("Vigiar e punir", 1975). Para o autor, jogos de verdade são um conjunto de regras de produção de verdade.

ontologia¹², dedica-se a estudar as práticas de si na Antiguidade Grega e a delinear como estas práticas de si modificaram-se no contexto histórico ocidental. Faz uma análise das descontinuidades, considerando como era voltar-se a si mesmo entre os gregos e como este cuidado de si modificou-se na Era Cristã.

As práticas de si, originadas na época Greco-Romana, constituíam um exercício consigo mesmo, já que através destes exercícios era possível elaborar e produzir um modo de ser. Com os gregos, o cuidado de si não estava preso a códigos, mas a uma ética da existência.

"El cuidado de si há sido, em el mundo grecorromano, el modo em que la libertad individual - o la libertad cívica, hasta cierto punto - se há reflexionado como etica" (Foucault, 1999: 396).

Na Antiguidade, a ética, como prática da liberdade, girava em torno da questão socrática: "como devo viver?", para a qual o imperativo: "cuida-te de ti" proclamava a possibilidade de um saber humano sobre si mesmo. Esse conhecimento de si é que possibilitava o cuidado de si, uma relação de domínio consigo mesmo, inserida em relações complexas com o outro.

"No se trata de anteponer el cuidado de los otros al cuidado de si; el cuidado de si es eticamente lo primordial, em la medida em que la relacion consigo mismo es ontologicamente la primera" (Foucault, 1999: 400).

Foucault concebe as práticas de si, da Era Greco-Romana, como arte de existência, como cuidado de si mesmo. O cuidado de si constituía-se num

¹² Foucault coloca controvérsias nesta divisão da sua trajetória intelectual, em três ontologias, dizendo que sempre procurou realizar uma interpretação genealógica...

exercício sobre si mesmo, dizia respeito às formas ou à arte de viver, às técnicas da vida, produzindo, assim, modos de ser.

Como afirma Foucault (1985: 56),

"Ocupar-se de si não é uma sinecura. Existem os cuidados com o corpo, os regimes de saúde, os exercícios físicos sem excesso, a satisfação, tão medida quanto possível, das necessidades. Existem as meditações, as leituras, as anotações que se toma sobre livros ou conversações ouvidas, e que mais tarde serão relidas, a rememoração das verdades que já se sabe, mas de que convém apropriar-se ainda melhor."

Estes modos de ser também diziam respeito aos cuidados da cidade, de seus companheiros e a intensificação das relações sociais, pois a atividade consagrada a si mesmo, como afirma Foucault (1985: 57), "não constitui um exercício de solidão, mas sim, uma verdadeira prática social".

Esta noção de cuidado de si apareceu com grande importância nos filósofos epicuristas e nos filósofos estóicos. Enquanto que para os epicuristas o cuidado de si se restringia a sua individualidade (a atitude individualista, a valorização da vida privada, a intensificação das relações consigo), para os estóicos, o eu se concentrava na intenção moral (ter ou não a intenção de fazer o bem). Tanto os epicuristas quanto os estóicos cumpriam exercícios de abstinência, com sentidos diferentes, submetendo-se aos procedimentos de provação, que tinham como finalidade abster-se do supérfluo, de tudo que não é indispensável e essencial. As provações também envolviam os exames de consciência, tendo o objetivo de uma inspeção de si mesmo.

Para Foucault (1985: 70), "alguém que conseguiu, finalmente, ter acesso a si próprio, é, para si, um objeto de prazer. Não somente contenta-se com o que se é e aceita-se limitar-se a isso, como também 'apraz-se' consigo mesmo."

Os gregos tinham um modo plausível de relacionar os atos, os desejos e os prazeres, aquilo que Foucault chamou de uma estética da existência. O prazer corporal, o caráter, o dever com relação à cidade podiam ser cultivados sem nenhuma fragmentação em normas subscritas pela religião, pela lei ou pela ciência. Cuidar de si era uma prática social e política. Na ética grega não havia preocupação com um padrão de comportamento para todos ou uma tentativa de normalizar/normatizar os sujeitos.

Este cuidado consigo mesmo, como afirma Fischer (1999:54),

"dizia respeito à necessidade que o homem tinha de discursos verdadeiros para dirigir-lhe a vida, as palavras certas para enfrentar o real, para saber seu lugar na ordem das coisas, sua dependência ou independência em relação aos acontecimentos. Mas como existiam, efetivamente, esses discursos na vida dos gregos? Eles existiam como uma voz interior, que devia fixar-se em cada um e era preciso que estivessem sempre a mão, como um remédio. Isso era alcançado através de muitas e variadas técnicas: exercícios de memorização, de escrita, de leitura e reflexão, de meditações sobre a vida e a morte, doença e sofrimento, de histórias exemplares de vida"

A institucionalização do cristianismo provoca uma ruptura no cuidado de si, sendo substituído pela renúncia de si. As práticas cristãs quebram com o vínculo intersubjetivo que na Antigüidade tinha o caráter de relação mestre-aluno, baseado em relações de reciprocidade e simetria, transformando-se em vínculos expressos através da obediência. Ocorre uma dissociação do cuidado de si para o cuidado dirigido aos outros. As práticas de exames de consciência e confissão,

que constituíam uma relação consigo mesmo, passaram a objetivar a renúncia de si e a auto-anulação.

Podemos observar esta mudança de rumo na afirmação de Ortega (1999: 125), "A relação entre dois sujeitos, na qual cada um participava, mediante seu cuidado de si, do cuidado do outro, transforma-se em uma relação em que o pastor, como diretor das almas, está incumbido de administrar o cuidado."

As práticas de si foram, de certa forma, interditas pelas organizações religiosas, psiquiátricas e pedagógicas, assumindo um sentido moral e gerando práticas controladoras. Estes modos de sujeição, sedimentados na era cristã, constituem-se não mais como uma narrativa de si mesmo, mas em um afastamento de si e em um aprisionamento às formas instituídas. A sociedade passa a pensar o voltar-se para si de forma standartizada e as técnicas de si ficam ligadas com as técnicas de assujeitamento.

Eizirik (1994:32), afirma que, para Foucault, a concepção de sujeito estaria ligada a um "sujeito ético, na medida em que se constitui a si mesmo, através de práticas de si, de técnicas de vida, de artes de existência". As nossas práticas, então, dizem respeito ao que nós somos na atualidade ou ao que nós nos tornamos eticamente, entendendo o cuidado consigo mesmo como elemento importante da relação ética.

A herança deixada pelo cristianismo, e que ainda vigora na contemporaneidade, contempla o cuidado com o outro como uma idéia de "amor ao próximo", ligado a uma relação vertical, gerando práticas caritativas, assistencialistas. O diferente é este outro que precisa ser atendido, cuidado...Esses modos de subjetivação produzem modos de exclusão e novas

práticas para reformar as pessoas. O cuidado com o outro, neste sentido, está ligado a uma idéia de normalização: ajudar o outro a se aproximar da norma.

Se pensarmos na questão da diferença, na contemporaneidade, os discursos que engendram a instituição escolar estariam em duas ordens: o discurso excludente, normalizador/normatizador, produzido por uma visão moderna de homem, e o discurso "politicamente correto", ou o que está na "ordem do discurso". Este segundo discurso está ligado a enunciados como: "todos somos diferentes", ou "ninguém é igual", gerando novas polaridades: todos - ninguém. Não me parece que este discurso esteja dissociado da norma, de um referente, pois ao tomar o conceito de diferença como *todos* ou *ninguém*, não produzimos novamente a idéia da diferença como singularidade. Como afirma Foucault (1996:7), "...estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis, que há muito tempo se cuida da sua aparição..."

Estes enunciados "politicamente corretos" atravessam os discursos institucionais, e muitas pessoas podem ocupar o lugar de sujeito destes enunciados. Os *diferentes* da instituição escolar, em muitos momentos, parecem estar sendo abordados nestes discursos cristãos de "respeito à diferença", "amor ao próximo" e em práticas, produzidas por estes discursos, que colocam o outro numa relação de estranhamento.

Neste sentido, poderíamos então, nos perguntar: como os sujeitos da instituição escolar se tornam os "alunos-problema", os lentos, os hiperativos,...os anormais de Foucault? Como alguém é constituído como diferente na escola? E quem são os diferentes na escola?

São os discursos que engendram as práticas de si, dentro do espaço escolar. Os discursos instituem as regras, as normas, as prescrições em relação aos modos de ser. Os discursos constituem os sujeitos e os objetivam, produzem subjetividades e, ao mesmo tempo, estão nelas engendradas.

"Analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos do desejo, estabelecendo de si para consigo uma certa relação que lhe permite descobrir, no desejo, a verdade do seu ser" (Foucault, 1985:11).

Embora, no discurso, o outro esteja sendo mencionado com a idéia de que "todos somos diferentes", a relação com o diferente nada tem a ver com alteridade. A lógica cristã imprimiu uma relação sujeito-objeto que continua vigente, apenas de forma mais invisível.

Se as torturas e os suplícios tinham uma lógica visível na Era Clássica, mostrava-se aos olhos de todos como o condenado pagava a sua pena, para atingir sua potência, e esta relação era uma relação do outro como objeto (torturador-objeto). Parece que a tortura, hoje, está presente de forma surda na relação, pois ainda a relação é do outro como objeto, ou seja, continua não havendo relação de alteridade.

Esta relação com o outro também poderia ser pensada a partir do que a autora Elizabeth Ellsworth (2001) chama de "modos de endereçamento", ou seja, o que é apagado ou negado quando agimos como se não houvesse nenhum modo de endereçamento na relação pedagógica. O modo de endereçamento envolve expectativa, desejo, história e público, envolve a forma como os professores endereçam seus alunos em termos de poder, conhecimento e desejo.

Considerando estes intercessores, a relação pedagógica não se constituiria somente numa relação de conversão a partir do outro, ou seja, numa relação em que um converte o outro, a partir do saber, como uma relação clerical, em que a palavra de um conduz o outro à "verdade".

Em oposição a esta forma de pensar a relação com o outro e com o saber, Larrosa (1998: 63) afirma:

"...na formação, a questão não é aprender algo. A questão não é que, a princípio, não saibamos algo e, no final, já o saibamos. Não se trata de uma relação exterior com aquilo que se aprende, na qual o aprender deixa o sujeito imodificado... Trata-se de uma relação interior com a matéria de estudo, de uma experiência com a matéria de estudo, na qual o aprender forma ou transforma o sujeito. Na formação humanística, como na experiência estética, a relação com a matéria de estudo é de tal natureza que, nela, alguém é levado para si mesmo. E isso não é feito por imitação, mas por algo assim como por ressonância. Porque se alguém lê ou escuta ou olha com o coração aberto, aquilo que lê, escuta ou olha ressoa nele; ressoa no silêncio que é ele, e assim o silêncio penetrado pela forma se faz fecundo. E assim vai sendo levado à sua própria forma."

Neste sentido, o sujeito da instituição escolar poderia ser pensado como *dobra* que é o processo de relações de movimento e descanso, capacidade de afectar e ser afectado, possibilidades...

O conceito de dobra parece perseguir Foucault, nunca como uma projeção do interior, mas como uma interiorização do lado de fora, na medida em que "não é nunca o outro que é um duplo, na reduplicação, sou eu que me vejo como o duplo do outro: eu não me encontro no exterior, eu encontro o outro em mim" (Deleuze, 1991: 105).

Deleuze (1991:102) recria o conceito de dobra, lançado por Foucault em seus dois últimos livros ("História da Sexualidade II e III"), ao tentar ir além do poder-saber, "ultrapassar a linha" e "criar modos de existência inéditos". Para explicar os processos de subjetivação e produzir outras delimitações dos processos que nos sujeitam, o autor postula modificações nos limites que nos remetem a um dentro e um fora, não como separação de um interior e um exterior, mas como bifurcação. Como afirma Deleuze (1991:104), "O lado de fora não é um limite fixo, mas uma matéria móvel animada de movimentos peristálticos, de pregas e de dobras que constituem um lado de dentro: nada além do lado de fora, mas exatamente o lado de dentro do lado de fora."

Pensar a vida como "obra de arte", ou pensar numa estética da existência, pressupõe o outro, relações de alteridade como sensibilidade, processos de subjetivação éticos e estéticos que produzam modos criativos de existência. Conforme Deleuze (1991:113), "a luta pela subjetividade se apresenta então como direito à diferença e direito à variação, à metamorfose".

Mas para reconhecer o outro é preciso que o sujeito reconheça-se primeiramente a si mesmo. A questão é que nós nos reconhecemos em modelos/padrões hegemônicos e, somente quando interpelados, nos reconhecemos no outro.

É esta discussão da relação com o outro que me provoca pensar a instituição escolar. De que forma esta instituição possibilita a constituição do "si mesmo" entendendo que o cuidado consigo mesmo e a produção singular de modos de vida é que poderão engendrar relações de alteridade?

Afectada por estas questões, procuro aproximar-me de uma realidade escolar. Pretendo, através da escuta e do olhar (dos discursos, das práticas...) não os capturar no sentido de normatizá-los, patologizá-los, mas sim apropriar-me das intensidades produzidas nos movimentos e nas relações institucionais.

5. DELINEAMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

5.1 Questões de pesquisa

A questão da diferença na instituição escolar tornou-se alvo da minha investigação a partir das experiências no cotidiano da escola e das leituras de obras de Foucault e Canguilhem. A aproximação, ainda que breve, com o pensamento de Foucault elucidou a minha trajetória no campo da educação, constituindo-se como suporte teórico para o objeto de estudo desta investigação.

O aprofundamento do referencial teórico e a análise do contexto de uma instituição escolar servirão como ferramentas para a investigação das seguintes questões de pesquisa:

a) Como se articulam os discursos e as práticas educacionais em relação à diferença na instituição escolar?

b) Há evidências de associação diferença-deficiência nos discursos e práticas da instituição escolar?

c) Como o conhecimento dessas articulações pode contribuir no sentido de favorecer rupturas/fissuras nas formas hierarquizadas de normalização/normatização (ou processos de homogeneização) que concebem a diferença como deficiência na instituição escolar?

5.2 Cenário da investigação

A fim de situar os elementos estéticos do cenário da investigação e delimitar os espaços de análise, apresento a caracterização do cenário e a proposta pedagógica da instituição envolvida na pesquisa.

5.2.1 Caracterização do cenário da investigação

Compõe o cenário da investigação a instituição escolar denominada Colégio Evangélico Alberto Torres (CEAT), filiada à Rede Sinodal de Educação. A escola situa-se na cidade de Lajeado/RS e atua desde 1852. Atualmente atende, em média, 1060 alunos dos níveis da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, com uma faixa etária entre dois a dezoito anos. Além disso, conta com oitenta professores e trinta funcionários. A instituição constitui-se como escola comunitária, atendendo alunos de toda a região do Vale do Taquari. A comunidade escolar é composta por uma diversidade cultural, econômica e étnica, com significativa presença ítalo-brasileira e teuto-brasileira.

A organização administrativa e pedagógica da escola é composta pelos seguintes serviços:

- Direção Geral;
- Vice-Direção;
- Serviço de Coordenação Pedagógica;
- Serviço de Psicologia;
- Pastorado Escolar;
- Serviço de Coordenação dos esportes.

5.2.2 A proposta pedagógica da instituição

A opção de realizar a investigação nesta escola deve-se ao fato de a mesma abordar no seu projeto político-pedagógico questões relativas à diferença e demonstrar, na sua prática, algumas iniciativas inovadoras em relação à tentativa de escapar dos processos de normatização/normalização instituídos nas escolas.

O projeto político-pedagógico da escola apresenta uma perspectiva filosófica que anuncia uma "... ação educativa na promoção de uma educação que reverencie a vida, construa, vivencie valores, experiencie a cidadania e respeite as diferenças, atuando como uma escola comunitária aberta às transformações da contemporaneidade e que garanta a todos condições para a apropriação do conhecimento"(Projeto Pedagógico CEAT, 2001:3).

Cabe ressaltar que a escola é de confessionalidade luterana, integrando a Rede Sinodal de Educação, a qual congrega escolas que têm como mantenedoras comunidades e/ou entidades filiadas à Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB). Conforme parecer do Conselho de Educação da IECLB (2001), "as escolas luteranas devem referir suas propostas educacionais na confessionalidade luterana que se baseia nas Escrituras Sagradas e nos credos da Igreja Antiga, fundamentados na justificação por graça e fé em Jesus Cristo para vivenciar a paz, a esperança e o amor no mundo a partir do seu contexto de ação."

Podemos encontrar referência aos "princípios norteadores da Rede Sinodal de Educação" no Projeto Pedagógico do CEAT (2001: 6), "compromissos para uma prática confessional luterana", no qual estão descritas premissas como: Amor a Deus, ao próximo e a si mesmo; Vivências de paz, esperança, justiça, amor, respeito e responsabilidade; Interação entre comunidade escolar e eclesial; Valorização do ser sobre o ter; Caracterização do homem como ser biológico, psicológico, social e transcendente, como digno, livre, finito, histórico e inconcluso; Comprometimento dos pais com a educação que prioriza a vida; Convívio com as diferenças; Diálogo inter-religioso, tendo como referencial a confessionalidade luterana; Inserção no contexto da cultura regional brasileira; Testemunho da ética como ação e postura libertadora, solidária e justa, entre outros.

Neste sentido, a tarefa educacional da escola "precisa ser comunitária, transdisciplinar, ecumênica e participativa no diálogo inter-religioso, num esforço para ampliar a partilha e possibilitar a inclusão. Portanto ser ecumênica e participativa no diálogo inter-religioso é ter uma identidade confessional própria, definida e atuante" (Projeto Pedagógico CEAT, 2001: 6).

O projeto da escola evidencia princípios cristãos, norteadores de práticas educacionais, herança da forte influência do cristianismo na constituição das instituições educativas. Estas práticas educacionais que no cotidiano assumem dimensões caritativas e culpabilizadoras; moralistas e controladoras, conforme já exposto em capítulo precedente, determinam ainda hoje as propostas educacionais das escolas confessionais.

No entanto, parece que as escolas da Rede Sinodal de Educação têm encontrado uma certa autonomia nas suas decisões político-pedagógicas, pois,

como afirma Abreu (2002: 146), "apesar de ter como objetivos a congregação de princípios religiosos e educativos luteranos entre as escolas, estas preservam sua autonomia administrativa e pedagógica".

É desta forma que, buscando atender aos princípios de "solidariedade, ética, busca de excelência, inovação, compromisso cristão-luterano, valorização da vida, conhecimento e autonomia" (Abreu, 2002:147), estabelecidos como premissas pela Rede Sinodal de Educação, a escola desenvolve uma proposta de política de inclusão desde 1999. Conforme afirma Abreu (2002:154):

"Atualmente, o Projeto Pedagógico da referida instituição contempla uma proposta de inclusão escolar, que está se concretizando por meio das seguintes iniciativas: grupo de estudos; reelaboração da proposta pedagógica da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; adaptação curricular para alunos com necessidades educativas especiais; criação da função do professor de apoio e reestruturação dos estudos de recuperação da 1ª à 3ª série."¹³

O grupo de estudos sobre inclusão escolar da instituição onde foi desenvolvido o estudo, foi criado em 2001, coordenado pela psicóloga que atua no Serviço de Psicologia da Educação Infantil e Séries Iniciais. Seu objetivo era discutir as práticas educativas realizadas nas turmas nas quais havia alunos com necessidades educativas especiais. Atualmente o grupo reúne 25 componentes, entre professores, vice-direção, coordenadora, psicóloga e auxiliares da Educação Infantil¹⁴.

¹³ Considero necessário incluir, como dispositivo não analisado por essa autora, o Turno Integral, que também será investigado na presente pesquisa.

¹⁴ O corpo docente também participa do Curso de Capacitação da Rede Sinodal, um foro de debates que acontece periodicamente, integrando as escolas da rede.

A reelaboração da proposta pedagógica da escola foi iniciada no ano de 2000, a partir de discussões com a comunidade escolar: alunos, professores, pais e funcionários. Nessas reuniões, foram delineados os eixos norteadores do Projeto Político-Pedagógico da instituição, que são: humanização, conhecimento, qualificação e inovação. No ano de 2001, a proposta foi redigida pela equipe pedagógica¹⁵, em consonância com os docentes da escola. Acho possível considerar que a tentativa do envolvimento da comunidade escolar no processo educativo da escola pode ter sido o início de algumas rupturas no modo de pensar a escola.

O professor de apoio é uma função que está sendo construída pela escola, desde o ano de 2001. Este professor atua em algumas turmas, quando após discussão da equipe pedagógica, professor titular e professor de apoio chegam a um consenso que a sua presença na sala de aula trará benefícios para a turma e para algum aluno em especial. No ano de 2002, a professora de apoio atuou em três turmas: uma de 1ª série na qual havia uma aluna com necessidade educativa especial (Deficiência Mental), uma de 2ª série na qual foi constatada certa dificuldade de integração do grupo, além de em uma turma de Educação Infantil, com um aluno com uma deficiência auditiva. Segundo a equipe pedagógica da escola, o objetivo da professora de apoio é, em parceria com a professora da turma, criar estratégias, adaptações curriculares, acompanhar e intervir no processo de aprendizagem dos alunos.

O Turno Integral (também chamado CEAT Integral) foi criado em 2002, como uma modalidade de atendimento para os alunos que ficam dois turnos na escola. Após o turno de aula regular, os alunos almoçam, fazem os temas,

¹⁵ No referido ano, eu fazia parte da equipe pedagógica da escola, atuando como Coordenadora da 1ª à 3ª séries do Ensino Fundamental.

desenvolvem atividades diversificadas e recreativas, realizam projetos. A proposta envolve alunos de quatro a doze anos e conta com o trabalho de duas professoras. A cada dia da semana organizam-se grupos diferenciados, pois a maioria dos alunos não frequenta o Turno Integral todos os dias (alguns participam duas, outros três vezes por semana, outros ainda diariamente). Os alunos convivem com multi-idades e, na maioria dos momentos, escolhem o ambiente e a atividade que querem realizar.

5.3. Questões metodológicas

Para Foucault, um método não serve para qualquer pergunta ou para qualquer teoria, ele é uma ferramenta para pensar, gerar um objeto do conhecimento. Ao referir-se ao(s) método(s) foucaultiano(s), Roberto Machado (1979), na introdução da obra *Microfísica do poder*, afirma:

"...a análise de Foucault sobre a questão do poder é o resultado de investigações delimitadas, circunscritas, com objetos bem demarcados. Por isso, embora às vezes suas afirmações tenham uma ambição englobante, inclusive pelo tom muitas vezes provocativo e polêmico que as caracteriza, é importante não perder de vista que se trata de análises particularizadas, que não podem e não devem ser aplicadas indistintamente sobre novos objetos, fazendo-lhes assim assumir uma postura metodológica que lhes daria universalidade" (Machado, 1979: XVI).

Foucault, ao analisar determinados territórios, utiliza ferramentas analíticas designadas como arqueologia, genealogia, operacionalizando o processo de pensamento. Para este autor, funciona a "ação" (do discurso, do poder...) que são movimentos, jeitos de efetivar a análise, construindo possibilidades inéditas de entendimento.

Para este autor, teoria e prática jamais se separam, pois não se parte de uma grande teoria para aplicá-la à prática ou usa-se uma prática como inspiradora de uma teoria. Esta articulação teoria-prática aparece claramente na sua obra "História da loucura na Idade Clássica" (1972), pois, ao mesmo tempo em que analisa o discurso do século XVIII sobre a loucura e as rupturas entre a Época Clássica e a Modernidade, também analisa as práticas médicas e institucionais correspondentes. Para Foucault (1979: 71), "...a teoria não expressará, não traduzirá, não aplicará uma prática, ela é uma prática. Mas local e regional (...) não totalizadora."

Neste sentido, acredito que os passos e estratégias que compõem o trabalho de investigação são construídos em processo, a partir dos referentes analisados. Seguindo esta perspectiva, o presente estudo é de caráter qualitativo, já que pretende perpassar os discursos e as práticas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A análise envolveu os seguintes procedimentos:

- revisão bibliográfica a respeito da temática em questão;
- participação em reuniões de estudo sobre a temática inclusão/diferenças;
- participação em reuniões pedagógicas;
- observações de sala de aula;
- elaboração de diário de campo;
- realização de entrevistas.

Foram realizadas dezoito entrevistas individuais com as professoras da escola, treze observações em sala de aula, além de participações em reuniões pedagógicas e em reuniões de estudos. Todas as atividades descritas ocorreram na instituição escolar escolhida para a investigação, no período de agosto a dezembro de 2002. Optei por delimitar o campo da investigação aos níveis da Educação Infantil e Séries Iniciais, pois a escola tem priorizado as suas inovações, em relação à diferença, nestes dois períodos de escolarização.

As entrevistas ocorreram paralelamente aos momentos de participações nas reuniões pedagógicas e naquelas do grupo de estudos. As observações de aulas foram realizadas posteriormente. Como decidi utilizar entrevistas abertas, parti de um roteiro que buscasse uma certa informalidade durante a entrevista. Este roteiro servia como um eixo para acompanhar os discursos, mas, ao mesmo tempo, possibilitava a ampliação de novas perguntas a partir do rumo que a conversa ia tomando. Iniciava a entrevista dizendo que tinha interesse em "conversar sobre a questão da diferença". Durante a fala da entrevistada, procurava escutá-la atentamente, intervindo em alguns momentos para que abordasse alguns dos seguintes tópicos:

- diferença;
- diferença-desvantagem;
- presença de alunos *diferentes* na sala de aula em que atua;
- integração dos alunos na turma;
- desafios encontrados;
- dispositivos/estratégias utilizadas para garantir a singularidade dos alunos;
- percepção sobre movimentos da instituição (redes de apoio, espaços de discussão)

6. O PERCURSO DA INVESTIGAÇÃO - ESPAÇOS DE ANÁLISE

Eu sempre sonho que uma coisa gera
nunca nada está morto.
O que não parece vivo, aduba.
O que parece estático, espera.

Adélia Prado

6.1. Lugar de investigação: palco e bastidores

A minha vivência na escola escolhida para a pesquisa pode ser associada a dois lugares distintos: um lugar anterior, como coordenadora pedagógica das Séries Iniciais, no ano de 2001, participante da reelaboração da proposta pedagógica da escola; e um lugar atual, como investigadora, com um certo distanciamento, como alguém que saiu e agora olha pelos bastidores. É claro que, em alguns momentos, esses lugares se misturavam, tanto no meu olhar, quanto na minha escuta. Lembro-me de algumas entrevistas, quando as professoras falavam da aprendizagem de um aluno que, no ano anterior, eu acompanhava como coordenadora e perguntava-me, em pensamento, curiosa, "como ele está...? no que tem avançado...?". Nesses momentos os papéis de protagonista e investigadora se misturavam. Da mesma forma, as professoras, em alguns momentos da entrevista, faziam menção a algumas situações que havíamos vivenciado juntas, no ano anterior, ou omitiam alguns detalhes, talvez por considerarem redundantes mencioná-los.

Nas entrevistas com as professoras, possivelmente por já conhecerem as minhas idéias e formas de pensar, expostas por mim em muitos momentos

durante o tempo de coordenação, parecia haver uma tentativa de adequação. Nesses momentos, apareciam questões como:

"Não sei se respondi o que tu queria saber..."

"Acho que falei um monte de bobagens..."

A familiaridade com a escola ficava evidenciada ainda nos momentos de observação do cotidiano, pois percebia que a minha inserção nas salas de aula não gerava estranhamento nas crianças, já que estavam acostumadas com as minhas entradas nas salas de aula no ano anterior. Esta familiaridade também aparecia nas afirmações das crianças:

"Oi Angélica, onde tu tá trabalhando agora?"

"Angélica, olha como ficou o meu cartão..."

"Angélica, olha o que eu fiz, peguei um rolinho de fita crepe e fiz um porta-lápis..."

"A minha mãe me contou que foi tua aluna na Univates..."

Apesar dessas aproximações anteriores e de um certo conhecimento da realidade, procurei, sem pretensão de neutralidade, uma dissociação entre os lugares de protagonista e de investigadora. Lembro-me de Pereira (2000), quando afirmava que nós somos multidão, somos povo, mas, em determinados lugares e em certos momentos, algum dos nossos personagens se torna o

protagonista. No tempo da pesquisa, procurei fazer com que a personagem - protagonista fosse a de investigadora.

Ao mesmo tempo, busquei, ao dar forma aos aspectos investigados, não cair em uma análise personalista, nominadora, indicadora de responsáveis. Minha intenção é produzir uma construção ética/estética em torno da diferença na instituição escolar. Em relação a esta perspectiva, Rolnick (1993:34) ressalta que o rigor ético nada tem a ver com um conjunto de regras e sistemas de verdades da ordem moralista, mas com a escuta da diferença que gera em nós estados inéditos que produzem marcas e gênese de devires.

Escutar a diferença, numa perspectiva ético-estética, é deixar-se afetar por ela, permitir que as diferentes formas de pensar, de ensinar, de estar em relação com o outro possam ser sentidas e experimentadas pelo pesquisador, sem normatividade, julgamento ou interpretações. Procurei deixar-me ser levada por esta perspectiva...

6.2. Os interlocutores da investigação

Os sujeitos da pesquisa foram dezoito professoras, sendo sete da Educação Infantil, nove das Séries Iniciais, uma professora que atua como professora de apoio e uma do Turno Integral. Para fazer referência às falas das entrevistadas e aos relatos de observação, a fim de preservar suas identidades, utilizarei nomes fictícios. A seguir descreverei algumas características dessas professoras, as quais considero importante para o estabelecimento de um quadro de referência:

Quadro 01 - Professoras da Educação Infantil

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na escola
Ana	41 anos	Magistério e Letras/Português	7 anos
Lucia	35 anos	Magistério, Licenciatura Curta Ciências e cursando Pedagogia EI	16 anos
Sonia	38 anos	Educação Física e cursando Pedagogia EI	17 anos
Vera	30 anos	Magistério e Licenciatura Curta Ciências	12 anos
Regina	42 anos	Magistério, Pedagogia/Supervisão e Administração Escolar	7 anos
Carmem	30 anos	Magistério, Pedagogia Pré-escolar e Matérias Pedagógicas do 2º grau	7 anos
Jaque	44 anos	Magistério, Educação Artística/Desenho e Plástica	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 02 - Professoras das Séries Iniciais

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na escola
Marisa	27 anos	Magistério, Licenciatura Curta Ciências, Licenciatura Plena Matemática e cursando Pós- Graduação em Alfabetização	3 anos
Rosane	38 anos	Magistério, Licenciatura Letras/Português e Pós-Graduação em Alfabetização	1 ano
Teresa	25 anos	Magistério e cursando Pedagogia SI	1 ano
Tânia	34 anos	Magistério e cursando Pedagogia Supervisão Escolar	3 anos
Raquel	31 anos	Magistério e cursando Pedagogia SI	1 ano
Cristina	44 anos	Magistério e cursando Pedagogia SI	19 anos
Clarice	34 anos	Magistério e cursando Pedagogia SI	2 anos
Miriam	43 anos	Magistério e Licenciatura Curta Ciências	19 anos
Julia	26 anos	Magistério e Cursando Pedagogia	1 ano

Fonte: elaborado pela autora

Quadro 03 - Professora de Apoio

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na escola
Laura	29 anos	Licenciatura Curta Ciências, Licenciatura Plena Matemática e cursando disciplinas Mestrado em Educação (PPGEDU)	7 anos

Fonte: Elaborado pela autora

Quadro 04 - Professora do Turno Integral

Nome	Idade	Formação	Tempo de atuação na escola
Claudia	36 anos	Magistério e Pedagogia Orientação Educacional	13 anos

Fonte: Elaborado pela autora

7. TESSITURAS DA INVESTIGAÇÃO

"Quem diz, pois, que não há mais aventuras?

O caminho que vai do amorfo, simplesmente selvagem, ao formalmente selvagem, ao selvagem repetível, é uma aventura (do espírito de criança à criança de espírito)".

Peter Handke

Tentando tecer alguns mapeamentos sobre o lugar da diferença nesta instituição escolar, busquei percorrer três eixos de análise:

- Falar sobre diferença: quais concepções?
- Práticas docentes, pluralidades e a questão da diferença;
- Movimentos institucionais.

Estes três eixos são planos analíticos para orientar o processo de pesquisa. Reconheço que, embora possam evocar certa fragmentação, os mesmos encontram-se em sintonia, aparecendo entrelaçados em muitos momentos da investigação.

7.1 Falar sobre diferença: quais concepções?

A diferença tem se tornado presente no discurso da instituição escolar, gerando um problema de natureza conceitual. Diferentes concepções estão sendo atribuídas a esta categoria. Com o objetivo de compreender como as professoras dessa instituição escolar, têm conceitualizado a diferença, iniciei a minha interlocução com elas provocando-as a falar sobre esta questão. Fragmentos destas idéias aparecem nas vozes de algumas professoras, no momento das entrevistas, ao mencionarem suas concepções sobre a diferença.

"A diferença é a maneira de aprender de cada um: um aprende de uma forma, outro aprende de outra, um precisa de mais recursos, outros às vezes não. Uns têm a maneira de perceber as coisas de uma forma diferente ou interpretar de uma outra forma..." (Professora Júlia - Séries Iniciais).

"Cada criança é uma criança, é um ser diferente, com características diferentes, com gostos diferentes, que conhece e que vê o mundo com seus próprios olhos, e a gente tem que respeitar esse jeito de ser de cada um...não dá para tu dizer que todas as crianças são iguais, porque cada um tem seu jeito de ser, de viver e de sentir também as coisas do mundo...(Professora Carmem - Educação Infantil).

Percebe-se nestas falas das professoras um alargamento do conceito de diferença, estendendo-se para além da idéia de normalidade/anormalidade ou diferença/deficiência. No entanto, algumas das entrevistadas, ao serem interrogadas se havia alunos com diferenças mais significativas na sua sala de aula, abordavam a questão da deficiência: ter ou não ter aluno com deficiência na sua turma. Embora haja uma intenção de dissociação desta lógica - diferença/deficiência, sub-repticiamente, estes conceitos aparecem fundidos. Esta constatação aparece em algumas falas:

"Nesse ano, na minha turma, diferenças têm, mas não assim forte de alguma... deficiência ou de alguma coisa a mais. Eu vejo uma coisa assim mais de diferença na parte social, de gostos diferentes, de necessidades diferentes, de idades diferentes"(Professora Regina- Educação Infantil).

"Muitas vezes é difícil aceitar o diferente, porque o diferente exige mais de nós...ele mexe contigo, porque o que eu antes pensava até então que era o ideal, não é por esse caminho que eu tenho que andar. Pra esse não funciona...porque capacidade todos têm, mas isso dá trabalho..." (Professora Cristina - Séries Iniciais).

No exemplo que segue, podemos observar uma outra forma de mencionar a relação diferença-deficiência:

"O diferente existe não só quando tem um aluno que tenha diferença física... aparecem diferentes pensamentos, diferentes formas de pensar, de vestir. Essa questão do respeitar está ligada ao conviver, ao saber, saber conviver e aceitar as coisas, como agir. Isso tudo eu acho que tinha uma época que era muito colocado. Então, as crianças eram criadas para uma maneira só de pensar...tem alunos que precisam de um tempo maior e isso tem que respeitar"(Professora Teresa - Séries Iniciais).

A associação diferença-deficiência, no discurso desta professora, aparece em forma de negação, ou seja, o fato de justificar que o diferente não está somente ligado àquele que tem uma deficiência física mostra que ao pensar na diferença há uma evocação da relação diferença-deficiência, ocupando o seu pensamento.

Constatou-se, então, que as diferenças mencionadas pelas professoras eram de diferentes ordens. Enquanto algumas mostravam idéias mais amplas

sobre a diferença, outras estavam presas à lógica diferença-deficiência. Tentando problematizar mais esta questão, segui interrogando-as sobre a percepção da diferença como desvantagem. Os depoimentos das entrevistadas foram ricos no dimensionamento desta questão. A maioria das professoras dizia que não fazia esta relação, ou seja, não percebia a diferença como desvantagem.

"Eu acho que nenhuma criança, eu posso dizer: 'ele está em desvantagem', porque o que uma pode ter como desvantagem, por exemplo, uma aluna que tem dificuldade no raciocínio lógico e isso faz com que ela tenha maior dificuldade na Matemática, em compensação na parte escrita ela vai muito bem.. Então, não vejo que está em desvantagem dentro da sala de aula"(Professora Júlia - Séries Iniciais).

"Eu particularmente não vejo como desvantagem, eu acho que a questão da diferença... eu acho que se pode usar isso como recurso, eu acho que é diferente quem é especial. Esse é o rico do trabalho, de poder contar com um grupo em que cada um sabe, que cada um pensa, que cada um faz" (Professora Miriam - Séries Iniciais).

Parece ficar explícito no depoimento das entrevistadas uma tentativa de negação da desvantagem ou talvez um receio em aceitar a condição de desvantagem como constitutiva do humano. Sabemos que em muitos momentos podemos estar em desvantagem diante de algo, de um determinado saber ou de uma determinada situação. É essa incompletude que potencializa a diferença, que nos torna desiguais em relação às formas de ser, pensar, aprender. A forma de pensar destas professoras parece remeter a uma desvantagem totalizadora, reduzindo o sujeito à condição de desvantagem como imutável, como deficiência. O relato da professora Júlia mostra bem esta idéia: uma aluna pode apresentar dificuldade na Matemática, mas isto não a coloca em desvantagem, pois ela pode destacar-se em outra área. Este modo de pensar estratificado nega a

possibilidade de sermos sujeitos potencializados, capazes de aprender, já que aprender e conhecer são condições da própria vida.

"Eu procuro não pegar como desvantagem essa diferença. Eu vejo como uma questão de limite, como condição"(Professora Miriam - Séries Iniciais).

"Às vezes, em jogos que exigem que, na hora, a criança resolva a situação, fica mais maçante. Entra aí muito a questão do professor para que o aluno que tem a dificuldade não sofra" (Professora Cristina - Séries Iniciais).

"Ele tem um sofrimento a mais que os outros..." (Professora Clarice - Séries Iniciais).

Novamente nestas falas aparece um discurso totalizador em relação à desvantagem. As professoras parecem reconhecer a possibilidade de alunos encontrarem-se em situação de desvantagem e a associam com a idéia de limite, condição, sofrimento, o que justifica a afirmação de Amaral (1999:239) quando explica que podemos entender a desvantagem como "condição social de prejuízo resultante de deficiência ou incapacidade". O curioso é que colocam a desvantagem como estratificada, ou seja, não conseguem vê-la como algo viável e necessário de ser identificado para que, somente assim, possam exercer ações e dispositivos possíveis.

Voltamos então à mesma lógica - a referência parece ser o binômio diferença-deficiência ou normal/anormal, ou seja, quando as professoras mencionam a diferença como desvantagem estão tomando um modelo, um padrão ideal. Contudo, é evidente que, quando pensamos na diferença como parte da complexidade humana, abrangendo questões de diferentes ordens: sociais, culturais, raciais, esta lógica não se legitima. A desvantagem, nesta perspectiva,

estaria ligada à possibilidade de sermos singulares e por isso provisórios, incompletos e nômades.

Este mesmo embate também aparece no imperativo *todos são diferentes*, adquirindo centralidade nas vozes das professoras. Quase que na totalidade dos seus discursos, esta frase é mencionada, como uma idéia-chavão, mesmo que depois acrescentassem:

"existe esta dificuldade de lidar com aqueles que têm um ritmo mais acelerado, porque a gente não pode ir adiante demais, eles desafiam o resto do grupo e acaba saindo fora do grupo e eles têm que ficar juntos, dentro do mesmo tempo..."(Professora Raquel - Séries Iniciais).

Nesse sentido, a idéia de diferença aparece como um paradoxo. Embora se diga que *todos são diferentes*, o que fica destacado é a tentativa de homogeneização, como se todos devessem seguir o mesmo passo. A afirmativa *todos são diferentes* gera uma simplificação do conceito de diferença, por meio da negação da alteridade, da negação das diferenças e das variadas formas de estar no mundo. Podemos ver na fala da professora Raquel a idéia da diferença não como desvantagem para o aluno, mas como dificuldade para o professor, que acredita num processo linear, uniforme e estável para todos os alunos.

Portanto, as premissas *diferença associada à desvantagem e todos são diferentes*, como aparece nos discursos de algumas professoras da instituição, mostram novamente idéias binárias e simplificadas da diferença, já que estão associadas a uma negação da singularidade.

Um outro ponto de destaque na entrevista foi o questionamento sobre os desafios encontrados pelas professoras. As mesmas apontam para os limites que o próprio cotidiano escolar impõe, quando considerada a questão do tempo letivo como tempo único para todos os alunos.

É necessário compreendermos que os tempos de aprendizagens são singulares já que o tempo cognitivo caminha junto com o tempo dos afetos. O relato de uma das professoras, ao narrar a integração de uma menina árabe na turma, evidencia alguns destes desafios:

"Tem uma menina árabe. Foi difícil a aceitação dela na turma. Poucos incluíam ela. Tem uns grupinhos meio fechados que a gente tá trabalhando, tentando garantir o espaço de cada um, garantir a aprendizagem de cada um. Esse tempo, acho justo demais, acho fundamental o tempo que tem que ser dado para a criança. Cada um tem um tempo diferente. Tem que respeitar a caminhada de cada um, não adianta querer padronizar. É preciso dar tempo e ir construindo um vínculo, daí a coisa vai se estabelecendo e vai fluindo...respeitar o tempo, pra se sentir seguro com o grupo, com a professora, com a escola"(Professora Clarice - Séries Iniciais).

É interessante pensar que a dificuldade de aceitação desta menina na turma estava possivelmente associada ao estranhamento que a diferença produz em nós, quando estamos acostumados a conviver somente com uma forma, neste caso, com uma cultura. É provável que, somente pelo fato de entrar uma aluna de outra cultura na classe, a turma e a professora foram desafiadas a pensar em outras culturas. É neste sentido que a idéia de diferença tem entrado na escola, por uma "porta que se abre esporadicamente", em situações em que as relações ficam ameaçadas.

A professora relata o quanto a presença desta menina foi rica para o grupo e para o processo de aprendizagem da turma, assim como para a sua aprendizagem como professora. O desconhecimento da cultura árabe e da língua desencadeou a necessidade de envolver a família da aluna na escola, levando a turma a estudar o alfabeto árabe, os modos de vida, crenças, trazidos pelos pais da aluna, assim como a possibilidade de descobrir e estudar as descendências de crianças de outras culturas e etnias.

Estas intervenções aparecem também em outros comentários, quando as professoras destacam como desafios a relação, o vínculo, o quanto é necessário observar, olhar, garantir o espaço e a aprendizagem de cada aluno. O relato da professora Júlia sobre um aluno que se mostrava "desinteressado, distante da aula", merece destaque:

"Têm crianças que tu precisa trabalhar com um vínculo logo, outras não, ou seja, tu precisa descobrir alguma coisa que permita ligar, criar aquela ligação. Eu me lembro o primeiro dia, primeira semana que eu tava lá, tava lá pra me aproximar mais, ele mais me observou, ele ficou uma semana me observando. Um dia eu peguei a idéia do surf que eu via que interessava a ele muito e aí eu fui chegando até ele através de um assunto que ele gostava e hoje a gente se dá muito bem, ele dizia que era o surfista da sala. E foi uma forma de chegar nele e cada um tem uma forma diferente de se chegar, de aprender, de criar um vínculo e acho que isso são diferenças" (Professora Júlia - Séries Iniciais).

Os argumentos "acreditar que todos são capazes" e "valorizar o que cada um traz" aparecem como respostas aos questionamentos feitos às professoras sobre os dispositivos/estratégias, utilizadas pelas mesmas, para garantir a singularidade dos alunos. O seguinte relato parece-me ser ilustrativo desta argumentação:

"Paulo veio para a escola com o seguinte rótulo: 'Paulo não sabe'. Isso a gente nota no 1º mês. Ele era aquele que brincava, era alheio a tudo...Precisei me perguntar: o que ele sabe para ser valorizado? Eu procuro valorizar muito o que ele traz, pra ele se sentir valorizado...Nós estávamos passeando na rua, estudando os sinais de trânsito, ele conhece todas as infrações, ele dizia: isto pode, isto não pode. Só que ele é o primeiro a não saber se colocar na fila. Eu dizia assim: como os sinais têm leis, a nossa fila também tem leis... Ele chega na fila, fica rodopiando, ele não sabe o lugar, isso me chama atenção: onde é o lugar do Paulo, em qualquer lugar? Os outros vão dizer, na frente do fulano, atrás do beltrano...Ele sempre tá perdido na fila. Então eu digo: vamos procurar o teu lugar, qual é o teu lugar? Então, vivências ele tem muitas. Eu acho que o que falta é trazer isso, organizar e enquadrar dentro do nosso grupo" (Professora Miriam - Séries Iniciais).

A preocupação desta professora com o lugar deste aluno parece remeter a um lugar fixo tanto em relação ao espaço físico (na fila) quanto em relação ao tempo e espaço de aprender, pois quando pergunta: "o que ele sabe para ser valorizado"? Ela própria responde que ele tem muitas vivências, no entanto, parece que estas não encontram lugar na sala de aula.

O relato da professora poderia sugerir uma dúlice leitura, pois, se, por um lado, a sua atitude mostra uma tentativa de normatização: "enquadrar dentro do nosso grupo", por outro lado, revela uma preocupação em integrar o aluno no grupo, achar um lugar onde possa ser valorizado, contextualizando, para isso, as suas vivências cotidianas.

Para que cada aluno possa realmente ocupar um lugar singular na sala de aula, é necessário reinventar a cada nova situação as formas de ensino, as relações, o cotidiano. Isso só é possível se o professor estabelecer uma relação

de alteridade com o aluno: conhecer suas estratégias cognitivas, o seu tempo singular de aprender, as formas de se relacionar com ele. A ética pedagógica de um professor deve levá-lo a sondar estas possibilidades, experimentar e refazer o percurso, sempre que necessário. É isso que pode garantir o lugar único de cada aluno no processo de aprendizagem.

No entanto, a questão de respeitar o tempo de cada um, reafirmada em vários momentos das entrevistas, aparece associada muitas vezes a uma idéia de passividade por parte daquele que "respeita", de espera, a uma atitude de *aceitar a pessoa como ela é*, como diz uma professora. Esta postura diz respeito a uma realidade estática, factual: "é assim e portanto não vai mudar..."

Parece que estamos repetindo sempre a mesma retórica no cotidiano da escola: tolerância, respeito, aceitabilidade da diferença... discursos que não engendram alteridade. Lembro de Clarice Lispector (1999:77) quando afirma: "O cotidiano contém em si o abuso do cotidiano: o cotidiano tem a tragédia do tédio da repetição..."

7.2 Práticas docentes, pluralidades e a questão da diferença

A partir da análise das entrevistas, escolhi cinco salas de aula para realizar as observações: uma de Educação Infantil, três de Séries Iniciais e o Turno Integral. A escolha de um número maior de turmas das Séries Iniciais associa-se à presença nessas turmas, de alunos que apresentaram dificuldades justificadoras de uma professora de apoio, a qual desenvolve um trabalho de parceria com a professora titular. As observações foram combinadas

anteriormente com as professoras e totalizaram treze momentos diferenciados. Para referir-me às três turmas de Séries Iniciais, utilizarei as letras *A*, *B* e *C*.

Buscando compreender como se dão as práticas cotidianas em relação à diferença e acreditando na relação (e na afecção) como dispositivo necessário para o processo de singularização, o foco da presente investigação foi observar as relações/interações no contexto escolar, considerando o tempo de aprendizagem singular dos alunos.

Sala de Aula A - Séries Iniciais - Professora Cristina

Nesta sala de aula pude observar a seguinte situação:

A professora inicia a atividade propondo aos alunos fazer um desenho livre. Após todos terem concluído, dá continuidade à atividade, momento em que pude presenciar a seguinte situação:

Professora Cristina: Cada criança agora vai escrever algo sobre o desenho que fez.

Aluno: Eu não quero fazer uma história sobre o desenho, eu não gostei do desenho.

Professora Cristina: Todos vão fazer uma história sobre o desenho.

Em outro momento de aula, no qual os alunos estavam realizando um texto em grupo (cada aluno escrevia uma parte da história), foi possível observar o seguinte:

Aluna: Profe, eu e a Clara fizemos o trabalho bonito, só que o João estragou tudo.

Professora Cristina: Por que aconteceu isto?

Aluna: Porque alguns tão "avacalhando".

Neste momento os alunos começam a falar todos juntos. A professora começa a pedir silêncio num tom de voz mais alto. Quando percebe que não está conseguindo intervir, dirige-se à sua mesa, pega folhas com atividades de matemática xerocadas e começa a distribuir para os alunos, quando diz:

Professora Cristina: Vamos deixar esta atividade. Vocês vão agora resolver individualmente estes exercícios da folha.

As cenas relatadas representam outros momentos semelhantes observados. Momentos de condução das atividades e de pouca tolerância com o que fugia do programado eram visualizados nesta prática. Embora houvesse alguns momentos de interação e de escuta da professora, em muitas situações essa postura oscilava, tornando-se mais diretiva. A professora mostrava-se centrada muito no ensino e pouco na relação. Os tempos de aprender ficavam agenciados a uma lógica de homogeneização e a um pensamento linear e estratificado.

Sala de aula B - Séries Iniciais - Professora Júlia

Nesta segunda sala de aula, uma outra situação ficava evidenciada. Vejamos o seguinte relato:

A professora combinou realizar um jogo com as leis de multiplicação em que cada acerto valia um ponto. Ao final, cada criança contava os seus acertos e a professora escrevia no quadro o nome da criança e o número de acertos. Uma menina, durante todo o jogo, fazia as operações matemáticas contando com os dedos escondidos em baixo da classe, e, quando a professora dizia STOP, a aluna, na também maioria das vezes, não tinha chegado ao resultado. Como a combinação era de que quando a professora dissesse STOP, todos teriam que largar o lápis, a aluna acertou apenas 7 das 25 questões. Então, após colocar todos os nomes e acertos no quadro, a professora dirige-se a ela e diz: "Luíza, a nossa brincadeira não tem a finalidade de mostrar quem sabe mais ou menos, mas tu já sabes

fazer os desenhos, representar e se o tempo tivesse sido maior, com certeza o número de acertos seria maior. Mas é preciso estudar mais Matemática, tá Luíza?".

A professora propõe uma atividade que exige o mesmo tempo de execução de todos os alunos. Monta um cenário já previsível, pois, possivelmente, sabe que a aluna citada não conseguirá resolver todas as questões no tempo determinado. Ao mostrar no quadro o número de acertos de cada aluno, explicita a condição de impossibilidade da aluna em resolver todas as questões no tempo, a priori delimitado.

A atividade proposta por esta professora coloca os alunos em situação de desigualdade, se entendermos que os tempos de aprendizagem são diferentes para cada um deles. Podemos ver na sua prática a mesma negação da desvantagem, apontada anteriormente em seu discurso, conforme já analisado em momento anterior.¹⁶

Uma afirmação desta professora mostra também um outro aspecto que considero preocupante: a tentativa de responsabilizar a aluna pelo seu fracasso, como aparece na seguinte frase: "*...mas é preciso estudar mais Matemática, tá, Luíza?*" Ao responsabilizar o aluno pelo seu fracasso, retira-se do professor o compromisso de dispensar uma intervenção mais direta e singular em relação a este aluno. A intervenção do professor, em relação aos tempos e modos de aprender singular dos alunos, é o lugar genuíno e legítimo do fazer educativo. Neste sentido, a relação com o aprender é sempre algo inusitado para cada aluno, pois vai depender de uma relação que é única entre ensinante e aprendente.

¹⁶ Ver item 7.1

No entanto, para algumas professoras, a intervenção no processo de aprendizagem do aluno se constitui, ou como uma ação impositiva - "forçar o aluno a fazer"- ou dispensável -"ele é que sabe se precisa do material"-, como aparece nas duas falas abaixo transcritas.

"Eu acho que o grande desafio é a gente não se preocupar com o que a criança não é capaz de fazer. Eu acho que justamente a gente tem que oportunizar e valorizar as coisas que as crianças têm possibilidades e o que ela pode avançar e contribuir para o grupo, pra que ela possa conhecer e descobrir da maneira dela as coisas. Não sendo forçada a fazer, ela tem que buscar os próprios meios..." (Professora Carmem - Educação Infantil).

"Quando eu percebo que tem uma criança com um pouco mais de dificuldade, seja na multiplicação ou divisão, eu sempre deixo disponível o material concreto. Eles já sabem que podem pegar..." (Professora Miriam - Séries Iniciais).

A questão do respeito ao tempo de cada um, ou ao tempo de aprender, como aparece em muitas falas das professoras e na prática docente observada, diz respeito a uma idéia de passividade, não sendo o suficiente para uma pedagogia que leve em conta as diferenças humanas. Como afirma Baptista e Bosa (2002: 14), "A evolução de uma pedagogia das diferenças embasa-se em um saber que transcende os limites do conhecimento pedagógico, integrando aspectos de um profundo questionamento humano."

Sala de aula - Educação Infantil - Professora Ana

Nesta turma há um aluno (Mateus, 4 anos) com um implante coclear, realizado há dois anos, quando já freqüentava a escola.

Ao entrar na sala, Mateus sentava-se ao meu lado, alcançava-me uma caneta e papel e ficava repetindo o nome dos colegas, apontando para o papel para que eu escrevesse. Quando não compreendia o nome que ele me dizia, me puxava pela mão, levando-me para o canto da sala onde estavam as fotos dos colegas com os nomes. Esta cena se repetia a cada vez que entrava na sala para observar e era interrompida pela professora que, após algum tempo, dizia: "Mateus deixa a Angélica agora e vem brincar com os teus colegas". Também olhava para mim e comentava: "Se deixar, ele toma conta".

Na dinâmica da sala de aula, a seguinte situação também foi observada:

As crianças estão brincando com diferentes atividades: lego, jogos, algumas estão sentadas na mesa trabalhando, outras estão brincando na casinha, algumas, ainda, estão sentadas ao lado da auxiliar escutando a leitura de uma história. A professora está sentada junto de algumas crianças na mesa. Mateus caminha por cima das cadeiras, senta, brinca com os colegas de lego, derruba um jogo dos colegas intencionalmente. A professora segura-o e o repreende. Ele começa a gritar, sai correndo da sala, a professora vai atrás e volta com ele no colo...Mateus se distrai com um jogo por alguns minutos, mas logo em seguida sai caminhando pela sala e, ao passar por uma colega que está montando lego, tira uma peça e a leva junto. A menina começa a chamar a professora. Mateus senta na mesa com um menino que está jogando dominó, chama (com sinais) a professora para jogar junto. A professora senta ao seu lado. Mateus conduz o seu jogo e também o do colega. Antes de terminar o jogo, desmancha tudo...

Nesta sala de aula, dois aspectos chamaram a atenção. Primeiro, a informalidade da sala de aula, possibilitando aos alunos a vivência de atividades diversificadas, num clima de envolvimento e cooperação; segundo, a centralidade do aluno Mateus na sala de aula. Era interessante observar como a dinâmica desta sala se voltava para este aluno. Percebia-se, no entanto, que havia uma tentativa dos colegas de integrá-lo nas brincadeiras e de cooperar quando a atividade era determinada por ele:

Mateus começa a carregar cadeiras e faz sinal para a professora, que logo entende que ele quer dançar a *dança das cadeiras*. A professora diz para ele, falando e com sinais: "Mateus, a dança das cadeiras depois, agora (aponta para a auxiliar) ela está contando histórias". Mateus não desiste, continua carregando cadeiras e sem música fica dançando. Puxa um colega para dançar junto e logo em seguida sete crianças o estão acompanhando na brincadeira.

No depoimento da professora desta turma, ela expõe o seguinte:

"É difícil explicar para as crianças porque ele não fica na rodinha, porque ele pode sair da roda enquanto alguém tá contando uma história e as outras não, porque ele toma o brinquedo das crianças, não consegue emprestar.."
(Professora Ana - Educação Infantil)

O que mais se destaca nesta situação é que a professora não coloca como dificuldade, no seu trabalho com este aluno, a deficiência auditiva de Mateus, mas a resistência do aluno em se enquadrar nas atividades do grupo. Nos momentos observados, percebia-se, ao mesmo tempo, uma informalidade no cotidiano da sala de aula, e uma preocupação, por parte da professora, em justificar para as crianças a diferença de Mateus, ou a necessidade de ele ser reconhecido pelos demais como aquele que pode fazer coisas diferentes. A professora revelava, nesses momentos, uma certa insegurança em relação à condição de desvantagem do aluno, o que a levava a uma tentativa de normalizá-lo e/ou normatizá-lo.

A centralidade "incômoda" deste aluno, na sala de aula, colocava-o num lugar "privilegiado" em relação aos colegas: aquele com o qual tem que se ter mais paciência, compreensão, tolerância. A desvantagem, neste caso, transforma-se em mecanismo de compensação.

Sala de aula C - Séries Iniciais - Professora Rosane

Nesta sala de aula, o clima de trabalho da turma parecia ser de uma cooperativa:

Alunos realizam uma atividade de reescrita de uma história de Maria Clara Machado, contada anteriormente pela professora. A professora senta com um grupo, questionando algumas crianças sobre as suas escritas. A professora de apoio está sentada ao lado de uma aluna com necessidade educativa especial, trabalhando com ela.

A intervenção da professora, enquanto os alunos realizavam a produção textual, me chamou a atenção:

Professora Rosane: "Oh gente, o João lembrou de uma outra idéia, ele disse assim: eu terminei, então eu vou colocar ponto. Mais alguém lembrou disso?"

Professora Rosane: Gente, olha o que a Tati lembrou, ela estava escrevendo "atiraram" e ficou "atirarão" e ela lembrou que não era com "ao", era com "am"

As crianças, então, interagiam com estas intervenções, contando o que mais tinham lembrado, descoberto, falavam de outras palavras que tinham a mesma regra e depois voltavam a trabalhar no seu texto.

Em outro momento, pude observar o seguinte:

Os alunos trabalhavam com jogos diferenciados (jogos de escrita, jogos matemáticos, jogos de montagem), alguns sentados no chão, outros nas cadeiras, alguns sozinhos, outros em grupos. A professora senta com um grupo, joga com eles, depois vai para outro grupo e assim por diante. A professora de apoio também circula pela

sala, senta ao lado de outros alunos e seguidamente volta ao lado da aluna com necessidade especial, interrogando-a e auxiliando-a no jogo do qual participava com colegas.

Esta mesma professora (Rosane) parecia mostrar preocupação com a singularidade dos alunos quando dizia:

"Todos os momentos são respeitados, mas este respeitado é bem delicado, porque ao mesmo tempo eu tenho que dar pra ele o direito de fazer do jeito que ele sabe, dar pra ele a oportunidade de expressar o que ele consegue e daí quando eu faço isso, eu corro o risco de fazer, matar essa diferença sabe? Então é difícil, não é fácil fazer com que cada um respeite o outro e fazer com que cada um consiga expressar o seu conhecimento e avance nele a partir da sua singularidade".

A professora desta classe deixava, com freqüência, o lugar de destaque, na frente dos alunos, onde poderia olhar e controlá-los, dirigindo-se a outros lugares, como as classes junto ao grupo de alunos. Esta troca de lugares, evidenciada tanto em relação ao espaço físico, quanto ao lugar simbólico de quem aprende e de quem ensina, preservavam uma assimetria entre os lugares discente e docente quando a questão dizia respeito à autoridade do professor. Parecia que as *regras do jogo* estavam suficientemente claras para os alunos e para a professora, mesmo que em alguns momentos tivessem que ser lembradas. No entanto, estas regras não eram idênticas ou partilhadas por todos da mesma forma, e a turma parecia compreender isso. Esta situação aparecia com muita clareza em relação a uma aluna com necessidade educativa especial, a qual em muitos momentos trabalhava de forma individualizada, na sala de aula, com a professora de apoio. Essa aluna, durante a realização de uma atividade, levantava e se dirigia para o canto da sala para pegar um jogo ou livro, ou até saía da sala, sem provocar nenhum estranhamento na professora ou nos alunos.

As práticas educacionais, diferentes nos seus modos e formas, compõem as tessituras da escola. Esse conjunto de práticas, sempre provisórias e inacabadas, é que vai modificando as paisagens da instituição, deslocando-a para territórios desconhecidos.

7.3 Movimentos institucionais

Alguns movimentos institucionais revelam elementos resultantes da trajetória coletiva de construção da proposta pedagógica da escola. Os espaços de discussão, como o "grupo de estudos sobre Inclusão", os encontros individuais com a equipe pedagógica e o trabalho da professora de apoio constituem um avanço no sentido de ampliação de espaços de problematizações e de reflexões sobre a questão da diferença. Embora apareçam tensões e contradições nos depoimentos das professoras ao mencionarem a atuação da escola em relação à diferença, parece haver um consenso de que esta construção é coletiva e que implica mudanças conceituais e criativas. O envolvimento e, ao mesmo tempo, a condição dos limites colocados, pode ser observada em vários depoimentos:

"A escola não tem uma receita de inclusão, a gente tem isso bem claro, é uma caminhada. Acho que é bem particular da instituição e com isso a gente vê o crescimento de cada uma. Eu acho que a caminhada individual de cada uma vem sendo amparada com o crescimento da escola e da proposta. Então os serviços são muito importantes e interessantes, mas principalmente o Serviço de Psicologia perdeu aquele papel clínico que tinha quando eu entrei na escola. Os professores tiravam os alunos da sala e levavam pra ser tratado, pra alguém dar um jeito. Agora funciona diferente: o setor de Psicologia nos orienta, pra gente poder ter uma atuação melhor na sala de aula"(Professora Tânia - Séries Iniciais).

"A rede de apoio é excelente. Só que a escola ainda padroniza, ainda acha que não pode fugir muito à regra, é um fantasma. Ainda tá muito no discurso. Vai chegando no final do ano e fica muito nas questões cognitivas, muito na produção e aí só quando a diferença é muito marcante ela tem respaldo. Quando a diferença não está estampada, não é marcante ao extremo, aí aquele tem que entrar no padrão. O que acontece é isso, quando a diferença é forte, marcada, a escola respalda, mas os que ficam no meio, entendem?...Por questões que não são bem definidas, parece que tem que ir com os outros. Na real tem que acompanhar, senão acaba ali, caindo na questão do exame neurológico, de achar que tem alguma coisa. Não dá pra perder este tempo, se atropela. A coisa mais fundamental pra mim é a questão do tempo. Só que na escola seriada a questão do tempo é atrapalhada (Professora Clarice - Séries Iniciais).

A anormalidade torna os acontecimentos visíveis, enquanto que a visibilidade do cotidiano se naturaliza. Gentili (2002:34) afirma que "o que distingue o visível do invisível é uma determinada hierarquia de valores, uma certa organização de sentidos". Assim, os olhares se voltam para a visibilidade, para a diferença marcada no corpo, como uma marca bem definida, enquanto que as diferenças mais subjetivas e menos estampadas acabam sendo pouco toleradas. Quando as questões aparecem ligadas ao que foge de um padrão de comportamento: indisciplina ou atitudes fora da regra ou da norma, tempo de aprender diferente do pré-estabelecido..., percebe-se uma dificuldade maior por parte do professor, o que implica muitas vezes na impossibilidade de uma relação de alteridade.

A fala da professora Clarice aponta para uma questão que parece cercar a escola: quando a diferença está relacionada à deficiência, ou como diz Amaral (1999), quando há uma "diferença significativa", se articulam redes de apoio, um

"cuidado" especial. No entanto, quando a diferença não é deficiência, tem-se a impressão de que colocamos em cheque a nossa dificuldade em ultrapassar o paradigma binário.

A nossa dificuldade em conviver com a diferença é uma das expressões de nossa resistência em abdicar de uma só forma de ver o mundo, aquela na qual fomos acostumados a ver, ao invés de pensar em formas múltiplas, percorrer caminhos desconhecidos através de trocas de espaços e lugares.

Em uma das reuniões de estudo das Séries Iniciais, na qual a proposta era discutir o texto *A desordem na relação professor-aluno*¹⁷, algumas falas chamam a atenção, quando a temática em discussão é a relação professor-aluno e a questão da disciplina. A reunião era dirigida pela Coordenadora da Educação Infantil e Séries Iniciais e pela Psicóloga da escola.

Professora Tania: Eu gostei muito do texto. Li duas vezes. Gostei da parte que fala da "nova ordem pedagógica": se tenta de um jeito e não dá, se tenta de outro...

Professora Rosane: O texto clareia o que estamos buscando.

Professora Cristina: O papel do professor que se frustra quando não dá certo.

Professora Marisa: A escola desprende muito mais energia com as questões disciplinares do que com o sujeito epistêmico. Indisciplina seria um sintoma para um determinado tipo de sujeito, só que este sujeito não é mais o mesmo, ele mudou...

Psicóloga: Quando dizemos que as crianças, hoje, vêm com outras bagagens, isto tudo é verdadeiro, mas como trabalhamos isso?

¹⁷ A referência bibliográfica do texto é: AQUINO, Julio G. *Do cotidiano escolar*. São Paulo: Summus, 2000.

Professora Julia: Isso tem a ver com a nossa formação como professores. Antes não aparecia indisciplina, porque ninguém ousava...

Professora Marisa: Lembro da hora da leitura e a professora dizia: Marisa continua - não podia olhar para o lado. A professora não acompanhava a leitura, controlava para ver quem não estava lendo e chamava aquele.

Professora Clarice: Acho que tem coisas que tivemos que resgatar. Acho que caiu num espontaneísmo e tivemos que resgatar o lugar do professor.

Psicóloga: O professor não pode perder de vista a questão do conhecimento. Será que as crianças de antes sabiam menos que as de hoje?

Professora Clarice: Hoje se possibilita que todos tenham acesso ao conhecimento, antes eram só alguns. Hoje há a preocupação com o como as crianças aprendem, antes era só o como ensinar.

Psicóloga: Ainda pensamos que uma classe que funciona bem é de alunos disciplinados. O que estamos pensando se queremos evoluir?

Coordenadora: Ainda pensamos que não se respeita mais, ainda é a idéia de submissão. O que entendemos por respeito? E o que entendemos por relação escola-família? Não é o pai que interfere na relação professor-aluno, é a minha relação com o aluno que faz a autoridade se estabelecer.

Professora Miriam: O problema para mim está na forma como estou dando aulas, de combinar coisas e o aluno dizer "eu não vou fazer". Eles estão pedindo limites.

Professora Tânia: Estão pedindo a tua autoridade.

Professora Clarice: Acho que é preciso aprender a ouvir. Parar mais. Sentir mais teu aluno. Escutar o que tem a dizer. Dar tempo a ele.

Professora Rosane: Fiquei pensando porque o professor é tão questionado. Se a aprendizagem é fruto de questionamento, esse é o motor, o professor vai ser esta pessoa que vai ser questionada. Eu

fui vendo aqui nesta escola que não precisa olhar a família, atender a família, como é importante ver a relação de aprendizagem, sem excluir a família, mas sem precisar nomeá-la.

Coordenadora: Nos relatórios de avaliação ainda trabalhamos com a normalidade, tomamos um padrão, uma referencia: ainda não atingiu... e daí fugimos da nossa função. A minha relação acaba sendo com o conhecimento, não com a aprendizagem.

Professora Júlia: Se o professor sabe aonde quer chegar, se consegue trabalhar com o conhecimento, então é preciso se aproximar do aluno.

Professora Rosane: Fazer este movimento de tentar entender o que está acontecendo na relação professor-aluno, movimento na tentativa de entender as relações.

A própria cena, na qual o grupo discute as relações institucionais, parece já ser demonstrativa das tentativas de movimento da escola. As observações das professoras nas reuniões fazem com que se lembre das palavras de Aquino (2000:93), "a relação professor-aluno torna-se, assim, o foco das práticas escolares e do contrato pedagógico - o que confere os sentidos basais da instituição escolar". A relação pedagógica neste sentido seria a matéria-prima do processo de aprender. As reflexões acerca das questões disciplinares remetem à visibilidade da permanência de uma norma, às amarras que a todo tempo parece tentar-se escapar.

Uma outra idéia destacada no momento de reunião das professoras é a questão da aprendizagem e sua relação com o ensino e com o conhecimento. "A nossa relação acaba sendo com o conhecimento e não com a aprendizagem", como observa a Coordenadora Pedagógica na reunião. O destaque da relação entre o conhecimento que é ensinado e a aprendizagem merece reflexão, pois, embora aprender e ensinar estejam imbricados de forma indissociável, a sua ação se dá

de forma diferente. Enquanto o ensino pode ser algo coletivo, a aprendizagem é sempre algo singular. Por isso que, mais importante que o conteúdo a ser ensinado, o movimento de acolhimento da alteridade do aluno é que garante o processo de aprendizagem.

Voltando ao terreno das observações institucionais, acho necessário destacar duas modalidades de trabalho evidenciadas na escola, as quais considero inovadoras: o trabalho da professora de apoio e o turno integral. Parece-me que estas duas estratégias educativas poderiam ser entendidas, segundo Foucault, como "dispositivos de criatividade", conforme referido, no capítulo 3, já que são processos com um certo teor de novidade e criatividade, que possibilitam a reinvenção de práticas pedagógicas com outras formas.

Em relação ao trabalho com a professora de apoio, percebe-se que este é um lugar que está sendo construído dentro da escola, na relação com outros professores, alunos e equipe pedagógica. Observa-se no discurso da professora de apoio esta abertura para o novo:

"Eu entrei na turma para auxiliar a Vânia (aluna com necessidade educativa especial), mas daqui a pouco aquilo se estendeu a outros alunos. Eu não sou professora de apoio da Vânia ou daquela criança, eu sou professora de apoio de toda a turma. E isto aconteceu porque eu não estava entrando como uma pessoa que se intrometia no trabalho da professora titular. Eu estava ali, muitas vezes tendo também este olhar sobre os alunos. Eu estava olhando o que acontecia pelos bastidores. Assim nós temos uma troca muito boa, de planejar juntas, de acontecer uma atividade e ela dizer 'tu percebeu o que aconteceu naquele grupo ou com aquele aluno', e discutir isso...Existe um trabalho muito forte de parceria. Na verdade eu me sinto parte do grupo"(Professora Laura).

A professora desta turma também comenta, em relação à professora de apoio:

"No momento que ela tá lá, ela me ajuda a observar e a partir destas observações a gente comenta: de que forma a gente poderia atingir a todos? Como planejar atividades diferenciadas em alguns momentos ou como integrar todos na mesma atividade, desafiando cada um no seu nível?" (Professora Rosane).

Na sala de aula esta parceria é observada, deixando transparecer uma cumplicidade e a transformação e criação de possibilidades.

O turno integral retrata uma outra experiência plural, provocando algumas fissuras na forma hierarquizada da instituição escolar. O convívio de crianças de múltiplas idades, a diversidade de atividades, a liberdade de poder escolher o que fazer, a presença de alunos com necessidades educativas especiais geram práticas de produção da diferença. Na fala de uma das professoras do turno integral podemos observar o seguinte:

"É muito bonito, pra quem tá aqui dentro vivenciando, de ver como os maiores e os menores brincam juntos, uns aprendem com os outros. Como os menores não sabiam jogar xadrez e os maiores ensinaram a eles, esse respeito de pegar um filme que sirva pra todos. Eles mesmo já dizem: não esse não dá para os pequeninos. Isso tudo acontece aqui e é muito interessante...É um trabalho de paciência, de muita conversa. A convivência com o Raul (aluno com Deficiência Mental) ainda é difícil. As crianças ainda não conseguem ver nele alguém que possa acrescentar o grupo. Já melhorou bastante, mas é uma luta constante, ainda não conseguem dizer: 'que bom o Raul veio'."

A possibilidade da existência destes espaços implica a alternância de lugares e a convivência com a diferença, em tessituras que estão sendo

construídas e costuradas na escola. Percebo então, que o lugar da escola é de movimento, de confronto, de potência. Algumas idéias se entrecruzam, tornam-se visíveis, compõem uma teia, sugerem pensar a diferença como possibilidade, como multiplicidades.

Os movimentos institucionais, em nível "macro", na escola parecem serem instigadores, potentes para os professores, gerando alguns discursos consonantes com o que está sendo proposto pela instituição. É possível identificar, nas falas das professoras, embates, paradoxos e metamorfoses, compondo uma cartografia na qual se constroem conceitos e inquietações na escola. Estas provocações parecem estar sinalizadas em muitos dos discursos docentes.

Então, o discurso das professoras da instituição escolar investigada parece estar na ordem do dia, ou como diz Foucault, na "ordem do discurso". Mesmo que alguns conceitos apareçam não muito claros (relação desvantagem-diferença), percebe-se uma tentativa de articulação dos discursos em relação à diferença coerente com a proposta da escola e com a atualidade. Esta afirmação já não pode ser feita com tanta convicção quando nos referimos às práticas cotidianas. E, como afirma Aquino (2001:47), "... é na relação com os alunos, na sala de aula, que acontece, de fato, a educação brasileira". São as práticas que denunciam as tentativas de conformação à norma e ao normal. Esta me parece ser uma questão que ocupa uma grande centralidade na educação: como fugir do meramente discursivo sobre a segregação da diferença?

Ao observar as práticas docentes, evidenciei práticas díspares, antagônicas não só em relação aos discursos, mas divergentes entre os

professores, embora estivessem fazendo parte dos mesmos espaços de discussões, planejamentos e trocas com os colegas e equipe pedagógica.

Considerando a afirmação de Alencar (2002: 102), ao citar Anísio Teixeira, quando diz que "as escolas são, sobretudo, as suas professoras", pude perceber posturas pedagógicas diferenciadas nas observações realizadas. Cabe aqui ressaltar novamente o cuidado ético de não nomear culpados, e nem fazer uma crítica da moral: o certo e errado; o bem e o mal, mas compreender que se trata da singularidade das professoras, dos tempos de aprender de cada uma e do próprio tempo da instituição. Portanto, não se trata de uma tentativa de classificação e normatização dos sujeitos investigados, o que seria incoerente com os pressupostos da presente pesquisa.

"Vir a ser professor é vir a ser algo que não se vinha sendo, é diferir de si mesmo. E, no caso de ser uma diferença, não é a recorrência a um mesmo, a um modelo ou padrão." (Pereira, 2000: 32)

Remeto-me a pensar nas práticas singulares das professoras, já que, no meu entender, é no espaço "micro", ou seja, no espaço da sala de aula que se constituem as relações com a diferença. É claro que os espaços institucionais, potencializadores de práticas diferenciadas, produzem marcas no território, compondo um contexto de movimento. No entanto, somente estes movimentos institucionais não garantem práticas produtoras de diferença, já que a prática de um professor é atravessada pela sua subjetividade ou por sua *professoralidade*, como afirma Pereira (2000:32), "...a professoralidade não é uma identidade que um sujeito constrói ou assume ou incorpora mas, de outro modo, é uma diferença que o sujeito produz em si."

Acredito, portanto, que o que produz diferença nas práticas pedagógicas são os processos de individuação, ou seja, as intensidades vividas pelo professor na relação com o outro. Reporto-me novamente à idéia de afecção, como se algumas professoras percebessem o movimento da cognição em sintonia com os afetos, o ensinar como um sentimento. Este movimento de afecção pode possibilitar a percepção dos tempos das aprendizagens. Assim, o campo das construções cognitivas torna-se um campo de atualização dos afetos e de singularizações.

Foi curioso observar este movimento na prática da professora Rosane. O campo dos afectos e os movimentos da cognição pareciam estar sendo sentidos pela professora, ao tentar perceber os tempos das aprendizagens de seus alunos. É desta forma que se relacionava com a turma, ora com todos os alunos, ora com alguns individualmente, da mesma maneira que os desafios que propunha, em alguns momentos coletivos e em outros momentos pontuais, para uma determinada criança. Nessa classe, as crianças pareciam não produzir nenhum estranhamento com estas diferenças, fossem diferenças em relação aos tempos e formas diferenciadas de aprender, fossem, como no caso de Vânia (aluna com Deficiência Mental) a necessidade de um apoio quase que constante. É neste sentido que a aprendizagem, como afirma Costa (2000), evocando o pensamento de Guattari, é tratada como experiência de sintonia afetiva e acoplamento cognitivo, onde a educação induz uma ontogênese pessoal conectada à vida social e ao mundo externo.

As salas de aula, portanto, são lugares de ensino em grupo, de convivência coletiva, além de relações singulares do professor com cada um dos alunos. Talvez aí estivesse situada a dificuldade da professora Ana de reconhecer a condição de desvantagem de seu aluno Mateus, assim como, a sua preocupação em

fazer a turma entender que a ele eram permitidas algumas coisas que aos outros não eram permitidas. Esta relação singular, da professora com cada aluno, se dá através de interações recíprocas, de intensidades produzidas no outro. Sendo assim, a experiência com Mateus poderia ser, para a turma, educação de alteridade, já que permitiria a eles compreender que nossas condições e modos de vida não são iguais, além de possibilitar o conviver com este "outro em mim". Portanto, o processo de aprendizagem implica intervenção docente, espaço de experimentação ativa de dispositivos que alavanquem processos singulares.

As práticas diferenciadas, então, constituem-se como fluxos, forças de atração e repulsa. Estas forças podem ser entendidas como relações e é no espaçamento entre estas forças, é na diferença, que se instaura a possibilidade de singularização.

Foucault (1993) comenta que o conhecimento é sempre confronto entre forças, relativo a acontecimento, redes de ligação, relação de forças, produção de efeitos, ou seja, é resultado da luta entre as forças do Fora, impondo a constituição de uma realidade.

Esse confronto entre forças parece tornar-se mais frágil quando entram em jogo diferenças que escapam dos pólos normal-anormal, já que não se enquadram em nenhum referente. Por isso, a meu ver, o grande desafio para uma mudança conceitual em relação à diferença implica romper com um pensamento linear, com a lógica diferença-deficiência, sem que para isso precisemos criar outras categorizações que justifiquem as diferentes possibilidades de estar no mundo.

Considero que a escola investigada tem tentado romper com essa lógica quando cria dispositivos como redes de apoio e espaços de discussões. Torna-se evidente, porém, que qualquer mudança institucional exige uma gestão do tempo que é sempre processual, já que a mesma implica rupturas e descontinuidades. Além disso, envolve as afecções produzidas nos seus professores, as sensibilidades e estéticas nas quais cada um se permite viver. Penso que o encontro com a diferença produz sentidos, em tempos e instâncias, que são únicas para cada professor. São estes movimentos que vão definindo e redefinindo a relação com o outro, a todo momento.

"Repensar a formação de professores passa, a meu ver, necessariamente, por considerar a condição humana em sua processualidade, isto é, como sujeitos subjetivados no interior de práticas coletivas, institucionais e sociais" (Pereira, 2000: 38).

Para finalizar esta análise, acredito que o conjunto de elementos observados e analisados ofereceu-me condições de visibilidade de sintonias e dissonâncias que estão sendo compartilhadas pelos sujeitos envolvidos nessa instituição.

Ao tentar percorrer com o olhar, com a escuta e com os afetos a instituição educativa investigada, penso que a permeabilidade ao novo joga a escola em um caminho sem volta e interminável em relação à diferença. Os discursos, que no campo dessa escola constituem a diferença, de forma convergente ou conflitante com as práticas pedagógicas, apontam para avanços, mas também para tensões, oposições e deslizamentos. Isso não significa que os discursos e as práticas em relação à diferença tenham que ser idênticos para todos os professores, ou sequer parecido, ou ainda partilhado por todos da mesma forma. O que fica evidenciado nos movimentos da escola são essas

descontinuidades, os desassossegos que parecem estar deslocando nos professores as suas certezas.

8. ANÁLISE FINAL

Ao me aproximar da conclusão desta dissertação, procuro não idealizar uma chegada ou um final de percurso. Reafirmo que esta escrita não tem pretensão de verdade ou de análise da realidade, mas sim, de produzir algumas ressonâncias - rupturas ou fissuras na forma de pensar a instituição escolar.

Acho necessário, então, retomar alguns pontos desta trajetória e, ao mesmo tempo, alguns questionamentos: O que me potencializou na realização desta pesquisa? Trago à memória as minhas experiências nas instituições escolares - tempo e espaço de angústias e de inquietações, de vislumbres e de criação. É a partir destas experiências que surgem as questões de pesquisa, como preocupações que me acompanhavam já há algum tempo. Problematizar a categoria *diferença*, e, conseqüentemente, a lógica binária normalidade/anormalidade, foi o ponto de partida da análise, assim como as questões etimológicas, conceituais que revestem a idéia da diferença. Os estudos de Foucault e Canguilhem, neste período inicial, foram substanciais e necessários para que eu pudesse seguir em frente com a temática da pesquisa. Estes autores povoaram o meu pensamento durante todo o tempo da dissertação. Conhecendo suas reflexões, desfrutei momentos prazerosos de leituras e entendimentos, além de momentos de muitas desterritorializações.

Os estudos foucaultianos me permitiram fazer uma (ainda que breve) análise genealógica dos discursos em relação à diferença e das significações que tendem a aproximar a categoria diferença como desvio da norma ou do normal. Para isso, tornou-se necessário compreender como esse processo se constituiu historicamente, ganhando força na modernidade e vigorando de forma mais

invisível até os dias atuais. Compreendo, então, que a noção de norma, para Foucault, está associada ao campo médico e psiquiátrico, a partir da oposição normal-anormal. Estas constatações suscitam novas questões: Como os monstros, os onanistas e os incorrigíveis da modernidade, evocados por Foucault, tornaram-se os diferentes, os que não estão na norma, os que estão em desvantagem em relação ao *padrão normal*?

A instituição escolar parece ter se tornado o locus onde as relações poder-saber ganham sustentação, em especial porque a sua origem advém dos deslocamentos das práticas pastorais. Os estudos sobre as práticas de si, na Era Greco-Romana e na Era Cristã me permitiram compreender melhor as relações institucionais (relações mestre-aluno) e suas práticas controladoras e normativas. Isso faz da escola um lugar privilegiado para se observar os movimentos, as transformações na lógica da relação com a diferença.

As conexões, então, com a idéia de afecção, apontadas em capítulos anteriores, começam a fluir, tomando como pano de fundo o local escolhido para a investigação: uma escola da Rede Sinodal de Educação. O terreno da escola, as experiências, intensidades vividas levam-me às mesmas perguntas (agora no âmbito da escola investigada): Como os sujeitos da Instituição Escolar se tornam os diferentes- deficientes? Quem são os diferentes na Instituição escolar? *Aceitar o outro, respeitar as diferenças* poderiam ser frases de manual, pois apareciam repetidas, de diferentes formas, em muitos dos discursos das professoras dessa escola. A instituição educativa mostra estar invadida por saberes e práticas que normatizam e normalizam, capturam o outro nos discursos hegemônicos e esvaziados que significam, ao mesmo tempo, tudo e nada, tentando representar uma suposta aceitação da alteridade.

A escola apontava para algumas rupturas/fissuras em um caminho ainda linear e estratificado. Se, em alguns momentos, o movimento de ensinar-aprender parecia voltar-se para a produção de singularidades, em outros, ainda às amarras da normalização e da normatização, demonstrava estar muito presente. As relações de simetria, assim como as afecções na escola, podiam ser percebidas em algumas situações, o que possibilitava alguns indícios de um pensar rizomático.

É evidente que estes movimentos - avanços e resistências - são fenômenos demasiadamente humanos. A diferença entendida, ora como alteridade, ora integrada à lógica normal-anormal, pode ser percebida como cortes laterais de uma realidade que foge continuamente, pois é sempre provisória. Assim, é preciso entender a realidade da instituição educativa como campo de forças, no qual a diferença é, em última instância, definida pela maneira como cada profissional a percebe, a vive, a sente. Movimentos de aberturas e fechamentos ao próprio movimento da vida.

As incongruências reveladas nos discursos e as práticas, entre a intenção e a ação, mostram que Reginas, Cristinas, Júlias..., professoras de muitas instituições escolares, encontram-se nestes intervalos, entre a vontade de mudança e a vontade de ordem e de norma. Esta talvez seja a nossa contingência: lidar com a força do movimento, com as descontinuidades...

Ocorre que esses movimentos - as relações entre discursos e práticas sobre a diferença - não acontecem dissociados de um contexto específico. São datados, situados num tempo e espaço em que o que se busca a todo momento é a padronização, a partir de critérios que só são preenchidos por uma minoria. Além disso, embora esses movimentos pareçam estar ligados apenas ao âmbito da escola, estão atravessados por questões (discursivas e não discursivas) que vão

além da vontade e do esforço de seus integrantes. Refiro-me às práticas em relação à diferença que estão sendo produzidas nesta escola e em todas as outras instituições. Chocam-se embates e lutas (visíveis e invisíveis) pela conservação de espaços, regras e jogos de poder.

Acredito ser importante mencionar que a escola investigada tem, pelo menos, discutido estas questões, o que já mostra algumas rupturas na lógica institucional. Os paradoxos evidenciados, entre os movimentos institucionais e os discursos e práticas produzidas em relação à diferença, justificam-se por estarmos imbuídos de uma racionalidade totalizadora que engessou formas umas de relação com o outro.

Ao tentar puxar os fios da análise, percebo, então, que os movimentos da instituição tem engendrado nos seus professores a produção e a experimentação de discursos e práticas sobre a diferença que, por sua vez, são atravessados pelas suas subjetividades.

É nesse sentido que, novamente, volto os olhos para a sala de aula, lá onde ocorre a possibilidade da genuína relação mestre-aluno, outra relação que não seja a de homogeneização, relações simétricas, verticais. Este me parece ser o espaço profícuo de uma educação potencializadora de relações de alteridade. Essas relações que ali se estabelecem, além da troca de saberes, são, intrinsecamente, espaços de trocas de perspectivas, percepções e vivências. A proximidade com a escola, neste tempo da dissertação, permitiu-me acreditar mais neste espaço da relação - a possibilidade de potencializar os afectos ou despotencializá-los.

A idéia de pensar em rupturas/fissuras no *modelo escola* percorria o meu pensamento desde o início do mestrado: Como denunciar, sem apontar para possibilidades? O filme *Nenhum a menos* possibilitou-me este vislumbamento: novas formas de pensar a escola, a afecção, a relação com o outro, a relação com a diferença, a possibilidade de um currículo rizomático. Essas reflexões associam-se às idéias inusitadas de Deleuze e Guattari provocando em mim alguns questionamentos sobre o presente e o futuro da instituição escolar, suas fronteiras e limites.

Deparo-me, então, neste momento final, com as idéias de Jorge Larrosa (2001: 286), ao falar sobre futuro e porvir:

"Com a palavra *futuro* nomearei nossa relação com aquilo que se pode antecipar, que se pode projetar, predizer ou prescrever; com aquilo sobre o qual se pode ter expectativas razoáveis; com aquilo que se pode fabricar (...); com aquilo que depende de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade. Com a palavra *porvir* nomearei nossa relação com aquilo que não se pode antecipar, nem projetar, nem prever, nem predizer, nem prescrever; com aquilo sobre o que não se pode ter expectativa; com aquilo que não se fabrica, mas que nasce (...); com aquilo que escapa à medida de nosso saber, de nosso poder e de nossa vontade".

A partir destas idéias, prefiro pensar a instituição educativa como porvir, como descontinuidade e fecundidade, sem a vontade (e a pretensão) de totalidade e de permanência. Neste sentido, afirma Larrosa (2001:289), "A educação como figura do porvir é, por exemplo, dar uma vida que não será a nossa vida nem a continuação da nossa vida, porque será uma outra vida, a vida do outro, e porque será o porvir da vida ou a vida por vir".

É desta forma que considero a instituição escolar investigada, representando aqui, muitas outras instituições educativas, como impossibilidade de conservação do passado e de fabricação do futuro, como impossibilidade de completude. As *mudanças* da escola deveriam ser sempre meio, sempre descontinuidades, intervalos, sempre multiplicidades. Os limites e as possibilidades de abertura da escola poderão potencializá-la somente se vierem, conforme a expressão nietzschiana, a "passos de pomba".

Como educadores, movemo-nos, a todo momento, nesta tensão entre o uno, a imposição de uma única verdade e as multiplicidades de verdades, de formas de agir e pensar. No entanto, este vazio que se colocou no lugar da verdade pode ser também possibilidade - possibilidade de aprender a pensar de outro modo, a viver de outro modo, a ensinar de outro modo, produzindo novas formas de vinculação com o outro. Isso significa apostar numa educação sem normas e padrões rígidos que definam possibilidades.

Para finalizar, embora sem concluir, acho interessante mencionar como termino este trabalho, com a sensação de angústia, de impotência diante do experimentado, do vivido. Talvez finalize esta etapa acreditando menos na potência da escola, questionando mais a sua imortalidade como instituição normatizadora/normalizadora.

As contradições neste momento estão sendo vivenciadas por mim. Acredito cada vez mais em horizontes sem fronteiras, em trânsitos, na relação com o outro como *estética da existência*. Será a escola capaz de produzir afectos de forma intensa, potente? A diferença entendida como alteridade ou como produção de singularidade é algo que não pode ser previsível, programado, pois remete a uma relação que não pode ser determinada antecipadamente. Parece-me

que aí reside o grande impasse da instituição escolar: as forças, intensidades produzidas, se materializam em intenções educativas, que por sua vez, consolidam dispositivos que regulam formas, previsíveis, de relação com a diferença.

Afinal, será possível escapar da normatização?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Daniela de Moraes Garcia de. *O privado e o especial: análise de um recorte do atendimento educacional de alunos com necessidades educativas especiais na rede privada do Rio Grande do Sul*. Porto Alegre, 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

ALENCAR, Chico. Educar é humanizar. In: GENTILI, Pablo; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. São Paulo: Vozes, 2002.

AMARAL, Ligia Assunção. *Pensando a diferença como deficiência*. Curitiba, 20 a 22 de maio de 1999. III Congresso Brasileiro sobre Educação Especial.

AQUINO, Julio Groppa. *Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos*. São Paulo: Summus, 2000.

_____; Ética e gestão democrática na sala de aula. *Educação em revista*. Porto Alegre, p.46- 55, julho. 2001.

ÀRIES, Phillipe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice. Autismo e Educação: atuais desafios. In: _____. e colaboradores. *Autismo e Educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

BAPTISTA, Cláudio R.; OLIVEIRA, Anié C. Lobos e médicos: primórdios na educação dos "diferentes". In: BAPTISTA, C. e BOSA, C. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artmed, 2002 .

BUENO, José Geraldo Silveira . A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, Marcos Cezar de. *História social da infância no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1997.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. 5.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. *Dicionário de símbolos*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1993.

COSTA, Luciana Barboza. *A Psicologia na Instituição Escolar: tessituras no cotidiano*. 2000. Porto Alegre. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

DELEUZE, Gilles. As dobras ou o lado de dentro do pensamento (subjativação). In: BARBIER, E. *et al. Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1991, p.101- 130.

_____; *Espinoza e os signos*. Tradução de Abílio Ferreira. Porto: Rés, 1970.

_____; Qué es un dispositivo? In: BARBIER, E. *et.al. Michel Foucault, filósofo*. Barcelona: Gedisa, 1990. p.155 -163.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia P. Costa. v.1. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DESCARTES, René. *Discurso sobre o Método*. São Paulo: Hemus, 1978.

EIZIRIK, Marisa F. *Michel Foucault: sobre a passagem do poder/saber à genealogia da ética*. Porto Alegre, 18 de novembro de 1994. Aula Proferida no Programa de Pós-graduação em Educação - UFRGS.

_____; *Educação e escola: a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001a.

_____; *et.al. A "onda inclusiva" ou o vento do degelo. Gazeta do Empiria: Assessoria, pesquisa e ciclos de estudos em Educação*. Porto Alegre. Ano 2, n.2, p. 71-78, dez/2001b.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modo de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. (org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

EWALD, François. *Foucault a norma e o direito*. Lisboa: Veja, 1993.

FISCHER, Rosa M. Bueno. Foucault e o desejável conhecimento do sujeito. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, n.24, p.39-59, jan./jun. ,1999.

FONSECA, Tania M. Galli. 2º Colóquio Invenção e devires da Inclusão. *Gazeta do Empiria: Assessoria, pesquisa e ciclos de estudos em Educação*. Porto Alegre. Ano 2, n.2, p.9-44, dez/2001.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996

_____; La vie: l'experience et la science. *Révue de métaphysique et de morale*, 90 année, n.1: Canguilhem, janviers-mars, 1985, pp.3-14. In: *Dits et écrits - 1954-1988*. Paris, Gallimard, 1994, p.763-776. Tradução: Marisa Faermann Eizirik

_____; *Doença Mental e Psicologia*. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1975.

_____; *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999b

_____; *História da loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1972.

_____; *História da Sexualidade 1: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

_____; *Historia da Sexualidade 3: O cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____; La ética Del cuidado de si como practica de la libertad (Entrevista com H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Muller, 20 de janeiro de 1984). (Obras Esenciales. V. III). In:

_____; *Michel Foucault. Estetica, etica y hermeneutica*. Barcelona: Paidos, 1999, p.393-415.

_____; *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____; Os anormais. In: *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____; *O nascimento da clínica*. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

_____; O que é um autor?. In: _____. *O que é um autor?* Lisboa: Veja/Passagens, 1992, p.29-87.

_____; O sujeito e o poder. In:_____.RABINOW, Paul; DREYFUS, Hubert. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995, p.253 -278.

_____; *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GENTILI, Pablo. Um sapato perdido (ou quando os olhares "sabem" olhar). In:_____; ALENCAR, Chico. *Educar na esperança em tempos de desencanto*. Petrópolis:Vozes, 2002.

GUATTARI, Félix. *As três ecologias*. São Paulo: Papyrus, 1990.

JANNUZZI, Gilberto. *A luta pela educação do deficiente mental no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Autores Associados. 1992.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia*. Tradução de Francisco Cock Fontanella. Piracicaba: Unimep, 1996.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga- Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____; SKLIAR, Carlos. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LISPECTOR, Clarice. *Um sopro de vida (Pulsações)*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MIRANDA, Marília Gouvea de. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LANE, Silvia; CODO, Wanderlei. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MOLL, Jaqueline. *Histórias de vida, histórias de escola: elementos para uma pedagogia da cidade*. Petrópolis: Vozes, 2000.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à Educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2001.

NENHUM a menos. Direção: Zhang Yimou. Produção: Zao Yu. Roteiro: Shi Xiang Sheng. Intérprete: Wei Minzhi [S.1.]: Guangxi Film Studio; Columbia produções, 1999. 1 filme (106 min). Baseado no filme "Existe um sol no céu", de Shi Xiang Sheng.

ORTEGA, Francisco. O si mesmo e os outros. Intersubjetividade e constituição do sujeito. In:____; *Amizade e estética da existência em Foucault*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

PARECER 02/01, de 31/08/01, do Conselho de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil -IECLB. Brusque, 2001.

PARENTE, Regina Marques. As faces da relação entre o preconceito racial e educação: muito além dos jardins. In: SCHMIDT, Saraí (org.). *Educação em tempos de globalização*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PEREIRA, Marcos Villela. Nos supostos para formação e autoformação: a professoralidade produzida no caminho da subjetivação. In: *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa*. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PROJETO PEDAGÓGICO CEAT - Rede Sinodal de Educação. Lajeado, fev. 2002.

RODRIGUEZ, Rita de Cássia M.C. Inclusão: a reinvenção da escola. In: *Gazeta do Empiria: Assessoria, pesquisa e ciclos de estudos em Educação*. Ano 2, n. 2, p. 59-69, dez/2001.

ROLNICK, Suely. Pensamento, corpo e devir: uma perspectiva ético/estético/política. *Cadernos de Subjetividade: Núcleo de estudos e pesquisas de subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUCRS, São Paulo, vol.1, n.2, 1993*.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*. n. 6, Porto Alegre: UFRGS, p.68-96, 1992.