

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA III

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
O ESTADO DE CORRIGIBILIDADE NA ESCOLA PARA TODOS**

Delci Knebelkamp Arnold

São Leopoldo/RS
2006

DELCI KNEBELKAMP ARNOLD

**DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM:
O ESTADO DE CORRIGIBILIDADE NA ESCOLA PARA TODOS**

Proposta de Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos/RS como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Currículo, Cultura e Sociedade.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maura Corcini Lopes

São Leopoldo/RS
2006

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da
Universidade do Vale do Rio dos Sinos

A753d Arnold, Delci Knebelkamp
**Dificuldade de aprendizagem: o estado de corrigibilidade
na escola para todos / por Delci Knebelkamp Arnold. – 2006.**
172 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) -- Universidade do Vale do Rio
dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2006.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Maura Corcini Lopes, Ciências
Humanas”.

1. Dificuldade de aprendizagem. 2. Estado de corrigibilidade.
3. Análise do discurso. I. Título.

Catálogo na Publicação:
Bibliotecária Eliete Mari Doncato Brasil - CRB 10/1184

AGRADECIMENTOS

A materialidade desta dissertação traduz, em parte, os muitos caminhos percorridos até sua finalização. Caminhos atravessados pelo conhecimento e companheirismo, pela amizade e atenção de vocês - esposo, familiares, colegas, amigos, companheiros - que fazem parte da minha vida de muitas e diversas maneiras. Por isso, **agradeço...**

Ao meu esposo Eliseu, pela presença amorosa em minha vida e pelo incentivo constante para que eu iniciasse o mestrado. Obrigada pelo conforto nos momentos de angústia, pelo ânimo nos instantes de dúvida em que a desistência se apresentava como única solução e pela tolerância da minha presença muitas vezes ausente, principalmente, nestes dois últimos anos. O sonho realizado, e nós sabemos que ele foi desejado a dois, agora se apresenta com as marcas de cada um de nós. Muito obrigada, Eliseu, pelo amor que dá sentido à minha vida.

À minha orientadora, a Prof. Dr^a Maura Corcini Lopes, por me ter aceito como orientanda mesmo antes de me conhecer e a quem devo meu primeiro contato com a perspectiva pós-estruturalista e a aproximação do pensamento de Michel Foucault. Obrigada, Maura, pela parceria que fomos construindo durante o período de trabalho, pelo vínculo de amizade que me permitiu compartilhar choros e risos, mas, principalmente, pela presença orientadora exigente que marcou meu trabalho diante dos desafios acadêmicos. Agradeço, também, pelas perguntinhas “inoportunas e chatas” que faziam pensar e aprofundar, pela enorme paciência para com minha necessidade de entender o novo referencial teórico. Sou grata, especialmente, pela cumplicidade e pelo companheirismo amoroso que me motivavam para a leitura, o estudo, a escrita, a participação em eventos, enfim, que priorizavam um trabalho que produzisse um outro olhar sobre o tema da pesquisa e a construção de um suporte afetivo.

Às professoras Márcia Lunardi, Elí Henn Fabris e Gelsa Knijnik pela participação efetiva e afetiva na leitura e análise de meus textos, tanto da proposta quanto da dissertação. Agradeço pelo acolhimento carinhoso e personalizado de cada uma, sempre marcado por contribuições, motivação e cumplicidade durante a constituição do texto da dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UNISINOS – PPGEDU - pelos momentos de aprendizagem nos percursos das disciplinas e seminários. Agradeço, de igual modo, aos meus colegas do PPGEDU, pelas discussões, parcerias e alegrias estabelecidas nos diferentes momentos em que nos encontramos para aprofundar leituras e aproximar idéias mesmo que de perspectivas diferentes.

Aos colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa - GEPCE - minha gratidão pelas condições de possibilidade que permitiram as discussões sobre as leituras feitas nos encontros de quinta-feira à noite. Obrigada pelo incentivo à escrita, pela análise do meu texto e pelas sugestões feitas numa demonstração de amizade e cooperação que se tem caracterizado como um elo de ligação para a aprendizagem coletiva. Com saudade, um agradecimento à Inez pela leitura minuciosa da escrita da minha proposta, responsável pelo encaminhamento de sugestões valiosas e imprescindíveis para a qualificação do meu texto.

À amiga Leonete, companheira fiel e de todas as horas, principalmente, das horas responsáveis pelos encontros de segunda-feira, de sábado, de domingo... . Obrigada Leo, pelo carinho, pela amizade e pelas sugestões com relação à pesquisa. Os nossos encontros marcados pelo falar e saber ouvir não foram somente produtivos, mas balizas afetivas na constituição desta dissertação e na consolidação da nossa amizade.

À direção do Instituto de Educação Ivoti, pelo empenho no oferecimento das condições, principalmente, de tempo, para que eu pudesse fazer o mestrado. Agradeço, também, aos colegas de trabalho – Ruben, Vera, Dirce, Carlito, Derti, Gisela, Ruth, Donário e Giovani – pela compreensão e retaguarda que me possibilitaram estudar e trabalhar ao mesmo tempo.

À Vera Mattes, pelas muitas oportunidades em que pude falar, rir, chorar, perguntar e entender. Minha gratidão pelas horas de orientação, pelo vínculo afetivo que fomos construindo ao longo destes anos e por me ter levado a entender o que eu não conseguia ver.

À Taís Raquel, pela presença na minha defesa da dissertação e pelo carinho constituído por laços que vão além dos familiares. A nossa relação certamente compreende a dimensão da amizade embalada por afeto.

Enfim, agradeço aos meus amigos pelos momentos de descontração e carinho fraterno.

Ao invés de tomar a palavra, gostaria de ser envolvido por ela e levado bem além de todo o começo possível.

(Foucault, 1996)

SUMÁRIO

RESUMO

ABSTRACT

O COMEÇO	11
O MENINO	18
PRIMEIRA PARTE: O DESENHO DE UM PERCURSO	25
CAPÍTULO 1: APROXIMAÇÃO DO TEMA	27
1.1 – LEITURAS PERTURBADORAS	33
CAPÍTULO 2: DELINEANDO CAMINHOS	39
2.1 - ARTICULANDO CONCEITOS	43
2.2 - APONTANDO BALIZAS METODOLÓGICAS	54
SEGUNDA PARTE: A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE (A)NORMALIDADE NA ESCOLA	61
CAPÍTULO 3: CONDIÇÕES PARA O APARECIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA	64
3.1 – A NATUREZA EDUCÁVEL DO INDIVÍDUO	66
3.2 – A INVENÇÃO DA ESCOLA	73
3.3 – A METANARRATIVA DE ESCOLA PARA TODOS	78

3.4 – OS SABERES SOBRE OS NÃO-APRENDENTES	82
3.4.1 – A formação de um corpo de especialistas	89
3.4.2 – A invenção da média escolar	94
3.5 – A EVASÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA SOCIAL	100
CAPÍTULO 4: ESCOLA PARA TODOS - A NECESSIDADE DOS SERVIÇOS DE APOIO	104
TERCEIRA PARTE: O ENREDO DA PRODUÇÃO DOS SUJEITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	116
CAPÍTULO 5: CAMINHOS ANALÍTICOS: DISCURSOS DISTINGUINDO INDIVÍDUOS A CORRIGIR	118
5.1 – UM ENTORNO PRODUTIVO	121
5.2 - FOCANDO A REPETÊNCIA	128
5.3 - AS TRÊS ORDENS DE SUJEITOS A CORRIGIR	134
5.3.1 – Primeira ordem: Sujeitos ainda não...	135
5.3.2 – Segunda ordem: Sujeitos em estado de corrigibilidade	138
5.3.3 – Terceira ordem: Sujeitos sem condições	142
CAPÍTULO 6: GERENCIAMENTO DO RISCO – A BUSCA PELA NORMALIDADE	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	159
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	168

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Encaminhamentos por ano	123
Figura 2: Encaminhamentos por série	125
Figura 3: Quantidade de repetências	129
Figura 4: Repetência organizada por idade	131
Figura 5: Repetência informada por série – 1 ^a a 4 ^a	133
Figura 6: Classificação por ordens	135
Figura 7: Recorrência quanto à repetência	142
Figura 8: Uso de medicação	145

RESUMO

A presente dissertação, “Dificuldades de Aprendizagem, o estado de corrigibilidade na escola para todos”, analisa e problematiza os discursos que, enredados, produzem as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. A perspectiva pós-estruturalista e algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault permitiram-me a articulação dos discursos sobre a não-aprendizagem que tornam possível o aparecimento da norma que posiciona os sujeitos em idade escolar em aprendentes e não-aprendentes no jogo das relações de poder. Tais discursos apresentaram-se na composição do meu *corpus* de pesquisa, quando da análise dos registros sobre 317 alunos encaminhados ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem (SIAPEA), em um período de 12 anos (de 1993 ao 2004). Entre todos os documentos, como relatórios de estagiárias, registros de entrevistas, encaminhamentos médicos, do Conselho Tutelar e de Serviços Sociais, fotografias de trabalhos desenvolvidos nas escolas e no SIAPEA e pareceres de especialistas, escolhi os pareceres de especialistas (tomando por especialista o profissional da educação, da medicina, da saúde, do setor jurídico, da família, enfim, todo aquele que desenvolve saber sobre o sujeito com dificuldade de aprendizagem) para minha investigação. Valendo-me dos pressupostos da análise de discurso foucaultiana, fiz uso dos conceitos de discurso e de corrigibilidade como ferramentas analíticas no manuseio do material. Além destes, considerei as noções de norma, média, poder e risco, dentre outras. Abordo como determinadas condições, associadas a uma série de iniciativas socializadoras, permitem o aparecimento da necessidade da escola e o surgimento, dentro dela, da média e daqueles considerados fora da média. Buscando entender a norma escolar como instituidora de uma zona normalizadora, passei a ver que a média escolar possibilita o surgimento do indivíduo a corrigir, que se apresenta com um caráter de correção permanente. A recorrência dessa correção possibilitou-me a criação da noção de estado permanente de corrigibilidade do sujeito localizado abaixo da média da zona de normalidade. A percepção da existência de tal condição oportunizou-me a análise da produção dos serviços de apoio pedagógico como condição para manter o lugar de normalização da escola e garantir um projeto econômico viável em tempos de globalização econômica e cultural de escola para todos. Problematizo, ainda, a não-permanência do sujeito da aprendizagem na escola como sendo um risco social, a partir do entendimento de que o projeto social, histórico e governamental de escola para todos possui, na invenção do estado permanente de corrigibilidade, uma de suas garantias, criando mecanismos de vigilância e controle sobre os sujeitos e as instituições de ensino.

Palavras-chave: dificuldades de aprendizagem – discurso – corrigibilidade – normalização.

ABSTRACT

The present dissertation, Learning Difficulties – the correctibility state in the school for all, has both analyzed and problematized the discourses which, intertwined, produce conditions for the invention and permanence of subjects seen as having learning difficulties in the inclusive school. The post-structuralist perspective and some contributions of Michel Foucault's thoughts have allowed for the articulation of discourses about the non-learning which enable the emergence of the norm that situates school subjects as learners and non-learners in power relations. Such discourses are present in the corpus of this research, composed of records of 317 students referred to Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem (SIAPEA) in a twelve-year period, that is, from 1993 to 2004. Among all the documents considered, such as trainees reports, interviews, medical referrals, recommendations from Conselho Tutelar and Serviços Especiais, photographs of activities carried out in the schools and in SIAPEA, and experts evaluations, I have chosen the latter for my investigation (considering as experts the professionals of the areas of education, medicine, health, law, family, all the ones who develop knowledge about the subject with learning difficulties). Considering the assumptions of the foucauldian discourse analysis, I have used the concepts of discourse and correctibility as analytical tools in handling the material. Besides that, I have taken notions such as norm, mean, power, risk, among others. I have approached the way these conditions, associated with a number of socializing initiatives, allow for the appearance of the need for the school and, inside it, the emergence of both the mean and those considered as being out of this mean. In an attempt to understand the school norm as instituting a normalizing zone, I have realized that the school mean enables the emergence of the individual to be corrected, who presents with a permanent correctibility character. The recurrence of this correction has enabled the creation of the notion of permanent correctibility state of the subject situated below the mean in the normality zone. The perception of the existence of such a condition has prompted the analysis of the production of pedagogical support services as a condition to maintain the normalization place of school and guarantee a viable economic project in times of economic and cultural globalization, of school for all. I have also problematized the non-permanence of the learning subject in school as a social risk, by understanding that the social, historical and governmental project of school for all has, in the invention of the permanent state of correctibility, one of its guarantees, thus creating devices to survey and control subjects and education institutions.

Key Words: learning difficulties – discourse – correction – normalization.

O COMEÇO...

A liberdade que a lição dá é a liberdade de tomar a palavra. Por isso, a ação do texto é o texto por vir: a palavra do por-vir. Em virtude de nossa dis-posição no que vem se dizendo ou no que se dizendo vem, estamos abertos ao por-vir do dizer. Por isso, o tomar a palavra é a ruptura do dito e a transgressão do dizer enquanto limitado e institucionalizado, enquanto dito como mandado. Somente a ruptura do já dito e do dizer como está mandado faz com que a linguagem fale, deixa-nos falar, deixa-nos pronunciar nossa própria palavra (LARROSA, 2003, p. 145).

Faço uso da linguagem, neste espaço, para falar das pretensões e dos compromissos que me possibilitam apresentar a dissertação *Dificuldades de aprendizagem: o estado de corrigibilidade na escola para todos*¹. Ao dar visibilidade ao texto que resultou da pesquisa sobre os discursos que, enredados, estão produzindo as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva, estou “dis-posta” na condição do “por-vir do dizer” da minha própria palavra e da palavra de outros “por-vires” que poderão ressignificar, reproblematicar ou, ainda, dar continuidade ao já dito.

Foram minhas inquietações com relação às questões da não-aprendizagem que me permitiram ir engendrando e circunscrevendo um problema de pesquisa que pudesse se apresentar de modo relevante para a educação. Entre as possibilidades do campo temático que escolhi e que o campo teórico do qual me valho me permitiu, posiciono-me, neste momento, de forma livre para “tomar a palavra” e apresentar o que consegui dizer de meu percurso acadêmico como investigadora. Essas considerações podem ser entendidas como uma carta de

¹ Faço uso da escrita em itálico, nesta parte da dissertação, quando da apresentação dos títulos dos capítulos e de suas subdivisões, e do recurso negrito para destacar as três partes que compõem o sumário desta dissertação.

intenções, uma declaração de princípios, um exercício de “dis-posição” com o já-sabido, que contém escolhas e vivências no campo acadêmico, pessoal e profissional.

Coloquei-me a tatear outros cursos e rumos e, ao fazê-lo, entendi que passei a constituí-los. Assim, o tema das dificuldades de aprendizagem apresentou-se como um desses caminhos e permitiu-me olhar para um conjunto de práticas em torno das quais elaborei minhas interrogações: que condições contribuíram para o aparecimento da necessidade da escola e, dentro dela, o surgimento da média escolar como sendo um dos parâmetros considerados para posicionar o sujeito com dificuldades de aprendizagem como um indivíduo a corrigir na escola inclusiva? Que verdades são produzidas pelos especialistas que podem estar determinando diagnósticos capazes de manterem algumas crianças, adolescentes e jovens em posições de não-aprendizagem na escola inclusiva e outros não? A problematização desta pesquisa foi formulada, mais especificamente, no sentido de poder analisar a maneira como tais discursos contribuem para tornar possível o aparecimento da norma que posiciona os sujeitos em aprendentes e não-aprendentes² no jogo das relações de poder. Trata-se de entender a média escolar, que assume um caráter de valoração localizado no jogo das comparações, da oposição entre normal e anormal.

Esse entendimento de média passou a ser tratado como uma das condições de possibilidade para o surgimento de sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem que se encontram, por diferentes motivos, na zona de normalidade, divididos em três ordens de indivíduos: os próximos da média, passíveis de serem corrigidos com alguma facilidade, denominados de “Ainda não...”; os marcados por um suportável desvio em relação à média, os quais apresento como “Em estado permanente de corrigibilidade”; e aqueles localizados muito abaixo da média, que se situam à beira da anormalidade, caracterizados como “Sem condições”. Essa classificação foi possível pelo meu exercício de mergulhar no material de pesquisa junto ao Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Educação e Aprendizagem (SIAPEA), que funciona na Antiga Sede da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), para levantar dados e estabelecer índices para a visualização das condições que colocavam as dificuldades de aprendizagem como um problema pelas escolas de São Leopoldo e região do Vale do Rio dos Sinos, responsáveis pelo encaminhamento de tais alunos ao Serviço.

² A expressão *não-aprendente*, cunhada por Fabris e Lopes (2000), é utilizada nesta dissertação para mostrar que os sujeitos apresentados como tendo dificuldades de aprendizagem aparecem posicionados de acordo com o lugar que ocupam na ordem da classificação instituída pela média escolar.

Para chegar à delimitação do tema das dificuldades de aprendizagem, percorri o caminho de muitas leituras, tanto como aluna especial no Programa de Pós-Graduação desta Universidade quanto como aluna do Mestrado em Educação, logo em seguida. Foram muitas idas e vindas, seja na forma de olhar para o tema, seja na escolha de alguns conceitos. Diferentes direções foram sendo tomadas para ver o que inquietava e permitia a constituição de uma proposta de investigação. Uma vez decidido o começo, lancei-me a cercar o tema, procurando conhecer o que já existia em termos de pesquisa sobre o assunto. Tive dificuldades de encontrar leituras e produções sobre o tema na perspectiva que me interessava. Vi e li trabalhos sobre inclusão/exclusão com um enfoque binário, sobre as tradicionais classificações das dificuldades de aprendizagem, sobre a intervenção do corpo de especialistas da área da saúde interessados em apoiar a escola no tratamento das dificuldades e sobre o movimento do Estado para introduzir os sujeitos portadores de necessidades especiais na escola inclusiva.

Os recortes que apresento a seguir mostram as minhas inquietudes acerca das verdades em relação ao tema desta dissertação, que foram sendo problematizadas enquanto eu mesma as reelaborava. São elas as seguintes: o aumento de encaminhamentos de crianças e jovens ditos com dificuldades de aprendizagem a serviços de apoio pedagógico, a psicopedagogos, a neurologistas, entre outros; a cada dia, revistas endereçadas aos professores, às famílias e aos pesquisadores investem mais em orientações sobre o que fazer com aquele que não aprende na escola; a dificuldade de aprendizagem tem sido um tema recorrente nos jornais, nos programas televisivos e nos programas governamentais; a luta pela escola para todos, uma campanha do governo federal, tem gerado diferentes demandas para as escolas regulares, que buscam diferentes orientações para comprovarem a (in)capacidade de crianças e jovens aprenderem na escola. A minha vontade era a de saber, de colocar em questão, de problematizar tais aspectos que no momento se apresentavam como dados *a priori*.

Sei que a presente pesquisa liga-se a muitas outras. Por isso, tomo as dificuldades de aprendizagem menos como foco de pesquisa e mais como uma condição para a invenção e a permanência dos sujeitos não-aprendentes na escola. O que pretendi foi conhecer e problematizar as condições que tornam as dificuldades de aprendizagem um problema na e para a escola.

Penso que o olhar que lancei ao conjunto de questões que constituíram a pesquisa pode ser caracterizado como o resultado de uma inquietude direcional. O meu modo de ver mudou – um modo conduzido, creio eu, pelos atravessamentos que me possibilitam problematizar e

criar o tema das dificuldades de aprendizagem a partir da perspectiva pós-estruturalista, de algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault e de noções elaboradas por pensadores contemporâneos, como Zigmunt Bauman, Norbert Elias, François Ewald, Georges Canguilhem e Alain Touraine, Michael Hardt e Antonio Negri.

Meu esforço foi na direção do entendimento do lugar da escola inclusiva na sociedade disciplinar em busca da normalização e da análise de alguns indícios de respostas às perguntas formuladas. Os títulos que compõem esta dissertação, como “O Menino”, e os das três partes concentram este esforço enquanto organizadores do meu trabalho. Separadamente, os títulos das partes funcionam como sinalizadores do texto e, conjuntamente, como um alerta que não me permitiu o desvio do problema investigado.

Inspirada no texto de Michel Foucault “Las Meninas”, que leva o mesmo nome da pintura de Diego Velázquez³, por ser uma interpretação desta, inicio a apresentação desta dissertação pelo quadro “O Menino”, organizado a partir de um único parecer encontrado entre os 317 pareceres que compõem o material de pesquisa, na tentativa de trazer quatro leituras sobre o mesmo parecer/quadro.

Com este exercício quero proporcionar a introdução dos leitores em um universo sobre aqueles sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem. Apresento as três primeiras possibilidades de ler o mesmo quadro após a escrita d’O Começo e a quarta no final desta dissertação. Trazer em forma de quadro diferentes interpretações sobre uma mesma situação mostra as muitas leituras de pareceres possíveis de serem feitas. Com a transformação de um parecer sobre um menino encaminhado ao SIAPEA por apresentar dificuldades de aprendizagem em quadro, deixo registrado diferentes possibilidades de olhar para uma corriqueira situação escolar que integra a análise e a problematização feita sobre esta questão nesta dissertação.

A organização desta dissertação está constituída de três partes, cada uma contendo dois capítulos. Na primeira parte, **O desenho de um percurso**, constituída pelos dois primeiros capítulos, indico a busca por alguns fragmentos de memória de acontecimentos que me permitiram pensar, constituir e eleger o tema das dificuldades de aprendizagem como objeto de pesquisa.

³ Diego Velázquez da Silva (1599 – 1660) é autor da pintura, em óleo na lona, Las Meninas. O quadro foi pintado em 1.656 e encontra-se no Museo Del Prado, em Madrd.

No Capítulo 1, *Aproximação do tema*, trago do meu tempo de infância, de formação e de atuação como professora em escola da educação básica elementos da minha trajetória de vida em relação à produção discursiva das dificuldades de aprendizagem. Falo do modo como vou mudando o foco do meu olhar sobre o tema da minha pesquisa a partir das leituras que fiz como aluna especial e como mestranda, que perturbaram/perturbam minhas verdades, colocando-me em um estado permanente de crise. O capítulo apresenta também uma seção em que falo da mudança de direção do meu olhar teórico.

No Capítulo 2, *Delineando caminhos*, apresento os atravessamentos que foram decisivos na escolha da perspectiva pós-estruturalista e de algumas compreensões do pensamento de Foucault como campo teórico para minha investigação. O capítulo subdivide-se em duas seções que se articulam entre si. Na primeira seção, *Articulando conceitos*, detenho-me em explicitar conceitos que elegi, atenta ao pensamento analítico de Foucault, para conhecer e problematizar o que torna a dificuldade de aprendizagem um dos problemas mais recorrentes vividos na escola e para mostrar como vai se constituindo o estado permanente de corrigibilidade acerca da aprendizagem. Na segunda seção, *Apontando balizas metodológicas*, esclareço alguns pontos metodológicos que devem ser tomados como contingentes e aponto alguns indícios sobre a minha maneira de investigar, sem desconsiderar as exigências acadêmicas nem minha abordagem teórica e entendendo que as metodologias usadas nas pesquisas são sempre construídas a partir do material de análise. Esclareço, ainda, que o meu interesse esteve focado na construção de uma análise acerca das dificuldades de aprendizagem e retomo alguns conceitos, assumindo a noção de corrigibilidade como ferramenta de análise.

A segunda parte, **A construção das condições de (a)normalidade na escola**, abrange os Capítulos 3 e 4. Nela, situo os modos como a construção de condições de (a)normalidade na escola vai redefinindo o campo da educação em sua trajetória histórica.

No Capítulo 3, *Condições para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem na escola*, examino a concepção de infância para compreender as diferentes percepções que ajudaram a conceber o sujeito infantil moderno. Abordo como essas percepções, associadas a uma série de iniciativas socializadoras, permitem o aparecimento da necessidade da escola e o surgimento, dentro dela, da média e daqueles considerados fora da média.

Com esse pressuposto, apresento os dispositivos que se configuraram a partir do século XVI e possibilitaram o aparecimento de uma série de instâncias, no meu entender, fundamentais para a instituição de uma medida que pudesse submeter todos aos mesmos

critérios e classificações avaliativas – todos sob a mesma norma, porém nem todos localizados nos limites instituídos para serem categorizados como sendo e/ou seguindo o convencionado para serem considerados normais.

No Capítulo 4, *Escola para todos – a necessidade dos serviços de apoio*, faço uma análise do surgimento dos serviços de apoio pedagógico como condição para manter o lugar de normalização da escola e para garantir um projeto econômico viável em tempos de globalização econômica e cultural, de escola para todos. Afirmando que o projeto social, histórico e governamental de escola para todos ou de inclusão escolar possui, na invenção do estado de corrigibilidade, uma de suas garantias, criando mecanismos de vigilância e de controle sobre os sujeitos e as instituições de ensino.

Na terceira parte, **O enredo da produção dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem**, discorro sobre os enunciados produzidos no SIAPEA para mostrar como um conjunto de formações discursivas constitui e posiciona sujeitos considerados a corrigir, principalmente os que permanecem em estado permanente de corrigibilidade. Para isso, entrelacei discursos, pareceres, conceitos, dados, histórias que apontam para a possibilidade de criação das três ordens de indivíduos a corrigir, tendo em vista o gerenciamento do risco social pelas práticas de normalização.

No Capítulo 5, denominado de *Caminhos analíticos: discursos distinguindo indivíduos a corrigir*, apresento o entorno que vai ser responsável pela constituição das três ordens de sujeitos considerados a corrigir, trazendo informações colhidas nos pareceres dos especialistas e das estagiárias do SIAPEA sobre as dificuldades de aprendizagem. O capítulo subdivide-se em três seções. A primeira, denominada *Um entorno produtivo*, contém a análise dos dados estatísticos, enunciados e discursos sobre o encaminhamento de sujeitos ao SIAPEA. Na segunda seção, *Focando a repetência*, faço uma leitura dos dados sobre a repetência e a sua relação com a constituição dos sujeitos considerados a corrigir. Na seção *As três ordens de sujeitos a corrigir*, apresento a formação das categorias de análise dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem.

No Capítulo 6, *Gerenciamento do risco – a busca pela normalidade*, detenho-me nos conceitos de controle, vigilância e risco para abordar a questão da gestão do risco social nas relações de um biopoder voltado para a normalização dos sujeitos considerados a corrigir, que procura manter o projeto moderno de escola inclusiva.

Termino este *Começo...* dizendo que, mesmo não tendo a pretensão de oferecer respostas, receituários ou sugestões para mudar o caminho da educação e enfrentar as diferentes formas de poder que se apresentam na constituição do sujeito da aprendizagem, acredito que esta dissertação se constitui em uma contribuição que contém indícios para o pensamento investigativo sobre as dificuldades de aprendizagem por apresentar uma forma de ler um quadro cada vez mais freqüente e redundante no que chamamos de realidade escolar.

Assim como o olhar sobre o quadro “O Menino” permite várias interpretações, o meu olhar sobre os sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem também quer ser apenas um jeito de ver o tema. O exercício introdutório de olhar uma mesma situação que pode ser revisitada de várias maneiras quer ser uma motivação para a leitura do meu olhar, dentre tantos outros possíveis, sobre o quadro “Dificuldades de aprendizagem – o estado de corrigibilidade na escola para todos”, que passo a apresentar.

O MENINO

Parecer da orientadora educacional: Primeiro ano do aluno em nossa escola, desde o início do ano letivo apresenta problemas de relacionamento com o grupo não respeitando as normas da escola, a partir de outubro houve uma tentativa do aluno de integração ao grupo e a aprendizagem, porém tem momentos de crise de identidade.

Registro da estagiária de psicologia:

A mãe trabalha todo dia. O menino não lembra de ter visto o pai pessoalmente, só por fotos. O pai mora em Capão da Canoa.

Luiz mora com a avó paterna, atualmente tem um senhor morando com eles, “porque esteve doente um tempo atrás”.

Pela manhã vai para o colégio e à tarde fica com a avó. Diz dar-se bem com ela.

Tem mais irmãos: Lúcio (4 anos), que passa o dia na creche e Dione (9 anos), que estuda pela manhã e à tarde fica na tia.

Nas sextas-feiras o menino vai para a casa da mãe e do padrasto passar os finais de semana, e volta para casa da avó na segunda-feira.

Lê “gaguejando” mas lê. Brinca com os primos. Olha T.V. Precisaria de encaminhamento psicopedagógico.

A mãe não tem conhecimento do SIAPEA, foi a escola do menino que o encaminhou depois de várias tentativas de recuperação.

A queixa da mãe é que o menino “apronta” na escola, junto com uma turminha de meninos mais violentos, uma “ganguezinha”. Luiz falta muito aula, por este motivo já rodou 3 vezes na primeira série. Agora está morando com a avó, e ele diz que “ela me acorda”.

A mãe diz que ele é “um” em casa e “outro” na escola. Queixou-se de agressividade, que o menino quer aparecer, “ser melhor do que os outros”. Faz bagunça na aula, conversa bastante, atrapalha a aula.

Segundo a mãe, ele não tem dificuldades no aprendizado. Quando vai à aula é elogiado pelas professoras, mas aí falta 3 dias seguidos, até que alguém da família ser avisado. Luiz disse que gosta de escrever na escola, mas que não entende tudo.

Anos atrás, quando estudava em outra escola, ele matava aula para ficar na rua, em frente à escola. Foi falado para a mãe que o serviço exige, pela gratuidade, a participação da família, já que, do contrário, o trabalho costuma não surtir efeito e que não centramos a dificuldade apenas no aluno, implicando também a escola. A mãe disse ter disponibilidade de vir ao serviço mensalmente.

Na minha opinião Luiz se favoreceria se participasse de um grupo no SIAPEA, na medida em que terá um lugar para trocar experiências, podendo estar trabalhando esta “agressividade” e deslocando-a para outras criações. O menino gosta de conversar, pareceu-me aberto e acessível. É esperto e interessado. A mãe mostrou-se uma pessoa bastante disponível.

O MENINO

I

A orientadora educacional aparece posicionada atrás de uma escrivaninha sobre a qual podem-se imaginar folhas de papel, canetas, lápis, borracha, bilhetes à espera das imagens que a levarão a escrever sobre o Menino. Talvez as cenas demorem a chegar, porque o olhar, capturado pelo movimento giratório da caneta no ritmo da cadeira que roda pra lá e pra cá, parece fixo no vazio. No entanto, a memória passa a se encarregar de apresentar as filas, o corredor, a sala de aula, o pátio, o bar, o recreio, o passeio... e o Menino aparece por entre as figuras, ora sentado, ora andando, ou não estaria ele correndo e, quem sabe, gritando? Numa composição onde os movimentos se misturam com as poucas cores presentes, o Menino pode ser visto dando vida ao quadro que representa a escola. E é com as imagens, mesmo pouco coloridas, até por falta de luz suficiente, que a orientadora consegue iniciar sua tarefa-denúncia.

É possível imaginar a orientadora concentrada na imagem do tempo. Sim, do tempo do Menino na escola. Um ano - duzentos dias letivos de convivência, de conversa, de conturbados dias de aula. Pouco tempo para se conhecer alguém, mas tempo suficiente para a observação dos “furos” na fila, das queixas dos colegas, dos riscos e rabiscos nas classes e paredes da sala de aula. Pouco tempo para o conhecimento de alguém, mas tempo demais para tantos registros a serem feitos todos os dias na ficha de controle bem guardada na sala da Orientação. Tempo suficiente para a identificação do Menino como um problema na escola. O diagnóstico: crise de identidade, problemas de relacionamento, dificuldades de aprendizagem.

A próxima cena parece colada à primeira. No entrelaçamento dos problemas de relacionamento com a falta de respeito às normas estabelecidas pela escola e com a incapacidade de aprender, o Menino encontra-se sentado na última cadeira da fila da parede. Lá, ele não incomoda tanto os colegas que querem estudar, e a professora pode visualizar bem suas ações. Mais jogado sobre a cadeira do que sentado, rasbisca uma folha de papel. Copia uma ou outra palavra do quadro-negro (ou verde?). Bilhetes começam a circular e a tomar formas, e o som de vozes aumenta lentamente. Fraqueza da vigilância, que não observou o Menino saindo da sua classe, chamando a colega da frente para pedir ajuda para o encaminhamento do bilhete, que não seria mais somente dele, um sinal para o colega já em pé do outro lado e rostos virados para todos os lados, menos para frente. O corpo adulto gira e se

volta para os fundos, fazendo a voz ecoar o nome do Menino por toda a sala de aula. Em instantes, o silêncio e a ordem fazem-se presentes. O controle estava, outra vez, instalado. De forma sutil, as práticas disciplinares passam a esquadrinhar, a classificar, a isolar para poder controlar.

O olhar da orientadora procura por mais dispositivos de controle e se defronta com um desafio pedagógico: o da tentativa de integração do Menino ao grupo e ao processo de aprendizagem. Entre uma ação e outra, vê-se a tentativa da inclusão. O esforço para manter o Menino na escola (e controlado!) aparece perpassando o currículo escolar. Ocupar o tempo e o espaço do sujeito é a meta. O que oferecer? Quem vai acompanhar o movimento do Menino? De que ajuda ele precisa? Para onde encaminhar? Aliás, a posição já está marcada no quadro. O Menino é desobediente, é... tudo aquilo que já está no pintado no quadro.

Era preciso escrever/pintar o diagnóstico. Verdade não questionada; figura naturalizada pelo discurso clínico. O nome? Sujeito não-aprendente com crise de identidade. Olhando bem, dá para ver a figura anterior aos poucos tornando-se mais clara, transparente, frágil. Há pouco espaço para mostrar a resistência aos “momentos de crise de identidade”, e, aliás, nem sei se é salutar identificá-los. Alguém aparece, figura tímida, pequena, um pedido de ajuda. O Menino precisa de encaminhamento. Necessita de outro tipo de auxílio, desta vez, além da escola. É para o SIAPEA que a orientadora educacional aponta, prevendo que o atendimento seria feito por alguém da área da psicologia.

Diante do saber clínico personalizado, aparecem, sentados, a mãe e o filho. O pai ausente não é mais lembrado pelo Menino, que faz uma cara de quem nem sequer o conheceu. Atrás do Menino, percebe-se uma sombra sendo descrita pela mãe como sendo a avó com quem o Menino mora durante a semana. Ao lado dele, duas crianças brincam. Pelo olhar do Menino, pode-se entender que são irmãos. Atrás do primeiro, a figura meio apagada de uma creche. Ao lado do segundo, uma escola e uma pessoa adulta. É mulher, mas não se parece com a mãe. Penso que são estes os lugares de ficar dos meninos enquanto o irmão está na casa da avó.

Vê-se um espaço mais alegre logo em seguida. O leve colorido demonstra certo bem estar; transpira um pouco mais de aconchego. Vê-se uma casa simples, pequena, mas é lá que mora a mãe e é onde o Menino aparece brincando em frente, na rua, com outros meninos, que ele chama de primos. Enquanto isso a mãe, toma chimarrão com seu companheiro e conversa com a vizinha.

Aos poucos, o sol enfraquece e denuncia o anoitecer. A escuridão parece levar com ela a descontração, as brincadeiras, os gritos. Aparecem todos dentro da casa: o padraсто fechando a janela e a mãe mandando os meninos tomarem banho, ao mesmo tempo em que lembra que o final de semana acabou.

Olhando para a metade inferior do quadro, vê-se a mãe do Menino falando muito. A psicóloga, sentada atrás de uma classe, não descansa o lápis. Da boca da mãe, saem palavras que denunciam o comportamento do Menino e justificam o encaminhamento ao SIAPEA: lê gaguejando! Apronta na escola! Muitas faltas na escola! Já rodou três vezes! Só quer aparecer! Conversa muito! Atrapalha a aula! Mata aula para ficar na rua!

Interessante é a cena que faz um contraponto com a anterior. No rosto do Menino, aparece o desejo incessante de se defender. Em torno de sua cabeça, as suas justificativas: Gosto de escrever na escola! Acho legal conversar!

Hora da cena das combinações entre o Serviço e a mãe. A exigência de disponibilidade da mãe para acompanhar o filho não muda o semblante desta, nem a explicação da psicóloga de que o SIAPEA não centraliza as dificuldades do Menino só nele. Parecendo concordante com o tratado feito, vê-se a mãe e o Menino em retirada, andando pelo pátio da antiga sede da UNISINOS.

II

Anamnese. Perguntar, falar e ouvir, ações que dependem da posição que o sujeito ocupa. A estagiária aparece com uma folha padronizada e uma caneta na mão. Posição de quem vai perguntar e ouvir. A mãe e o Menino, de mãos vazias, encontram-se sentados, um ao lado do outro. Posição de quem vai falar. Estratégias consideradas eficazes para o conhecimento da vida do Menino e da sua família e para a busca dos motivos para a não-aprendizagem.

Se fosse preciso dar nome às cenas, certamente esta se chamaria de “Um olhar sobre a vida familiar”. A mãe aparece trabalhando o dia todo, sem tempo para o acompanhamento do filho na escola. O pai? Ah, sim, presença marcada pela foto no porta-retrato do quarto. Talvez existam outras colocadas na parede, guardadas numa caixa esquecida sobre o armário ou coladas num álbum escondido numa gaveta. O olhar do Menino para o pai ausente deixa transparecer tristeza, saudade, raiva. Sentimentos que acabam misturando-se e constituindo um vazio, pois a possibilidade de conhecer o pai não parece tão remota assim. Afinal, ele está

próximo, morando em Capão da Canoa. Por que o pai não muda de lugar? Por que ele não vem para casa? Não quer ele conhecer uma das extensões do seu ser? Como seria ele? Terá ele braços fortes ou fracos? Seus passos também são largos e rápidos? Como será seu olhar, sensível ou rude? Aos poucos, os pontos do conjunto de interrogações vão desaparecendo no horizonte, e a esperança de que apareçam pontos de exclamação se dissolve.

Olhando ainda para a família, observa-se uma interrogação no ar quando a pergunta é sobre a sua constituição. Questão que induz a resposta para a configuração da presença da mãe, do pai, dos filhos como sendo indispensável para uma situação naturalizada na contemporaneidade. Mas há ainda a avó, o padrasto, a tia, os primos, os irmãos... A figura familiar não permite o consenso na definição de família, o que, no entanto, não impossibilita a configuração da próxima cena: a do entorno da vida do Menino. E a figura que parecia única divide-se em duas.

A família apresenta-se constituída em dois “lugares de ficar”, estes divididos pelo tempo mecânico. O primeiro vem composto de cinco dias, também chamado de semana. Vê-se a presença do Menino de segunda a sexta-feira na casa da avó materna, lugar que acusa a presença de um senhor sem maiores identificações. No final de semana, a casa da mãe e do padrasto vira seu lar, portanto, o segundo “lugar de ficar”. A pergunta por irmãos finaliza este conjunto de figuras sobre a família, e a mãe aparece indicando o Lúcio, de quatro anos, brincando na creche e o Dione, de nove anos, ficando na escola pela manhã e, à tarde, na casa da tia. Porém, a composição da família não termina somente com essas presenças. Há, ainda, os primos brincando com o Menino.

A pergunta à mãe pelo motivo do encaminhamento de Luiz aparece à espera de resposta. Em torno dela, as alternativas a favor dele aparecem coloridos:

- Em casa ele é outro! Ele não tem dificuldades no aprendizado! Quando vai à aula, é elogiado pelas professoras!

Logo abaixo, uma lista de expressões de cor acinzentada traz as justificativas para a presença deles no SIAPEA:

- Mata aula para ficar na rua! Ele apronta na escola junto com mais uma ganguezinha! Rodou três vezes na primeira série!

Voltando-se para a estagiária de psicologia, vê-se o braço em movimento, escrevendo sem parar. Uma folha de papel já bem preenchida recebe as últimas palavras, expressando a

sugestão decorrente do diagnóstico: participar do grupo do SIAPEA para trabalhar a agressividade, deslocando-a para outras criações.

Em seguida, vê-se a mãe, o filho e a estagiária de psicologia caminhando pelas instalações do Serviço com uma parada na sala de quatro paredes, duas janelas e uma porta – a sala que certamente o receberá no dia seguinte.

III

No meio do quadro, a tela recebe as cores da aprendizagem, ou melhor, da não-aprendizagem do Menino. Pode-se ouvir uma voz que parece querer gaguejar ao tentar decifrar as letras de um texto. Do outro lado, no entanto, a boca da mãe parece estar dizendo que ele não tem dificuldades de aprendizagem e que é elogiado pelas professoras quando vai à escola. Sim, quando vai à escola, porque a queixa principal da mãe é a de que o Menino falta muito, até três dias seguidos. Nesse momento, é interessante olhar para o outro lado do quadro. Ali, aparece a orientadora educacional, ora falando por telefone, ora escrevendo um bilhete, que parece sair dali em direção às mãos da mãe. É o aviso da ausência do Menino na aula. Figura do controle. Mas, prestando-se atenção, percebe-se algo estranho: enquanto o bilhete viaja, a boca do Menino se abre para dizer que gosta de escrever na escola. Voz que cai no silêncio e que nem sequer consegue produzir eco. O único som que se repete e que vem da figura da mãe é o da reprovação: três vezes na primeira série.

Mas as cores que dão um tom de colorido à cena do meio não são as únicas a preencherem o quadro. Há também a cor cinza, as sombras, o escuro. Aí aparecem figuras de meninos agitados, considerados pela mãe mais violentos do que o filho, fazendo companhia ao Menino. Não são apenas meninos. Eles são a ganguezinha, identificação apontada pelo dedo da mãe ao grupo em posição de acusação. São estes os responsáveis pelo envolvimento do filho em situações de indisciplina. São estes que convidam o filho a faltar aula e a ficar na rua. Rua que surge alegre, interessante, agitada, barulhenta. Lugar que permite o uso do movimento, da criatividade, de gritos. Rua que desafia o controle e que fica na frente da escola.

Ao mesmo tempo em que ela aparece como um lugar de brincar, de ficar, ela passa a ser caracterizada como perigo por um sinal em destaque na cor vermelha. E vê-se a pintura de uma cena com a presença de câmeras, de policiais nas esquinas e de um camburão. No chão e no céu, na calçada e nas esquinas, o espaço e o tempo aparecem sendo controlados de

diferentes formas. A ordem precisa ser mantida a todo custo. Nada pode ficar fora da normalidade. Esta cena evidencia a vida sendo capturada, o “ser melhor do que os outros” sendo considerado como desejo de “aparecer” do Menino e a diferença colocada como um risco à homogeneidade. É preciso trazer o Menino à normalidade.

Próximo dali, surge a indicação de um serviço de apoio pedagógico: SIAPEA. Serviço gratuito, mas condicionado à participação da família, para que o trabalho surta efeito. Olhando bem de perto, percebe-se a presença de uma das estagiárias do Serviço. Em torno dela, o desenho de muitas falas. Em um deles, a proposta do Serviço, anunciando que o trabalho não está centrado apenas no aluno. Em um segundo, vêem-se promessas que alimentam a esperança de um lugar para trocar experiências e de deslocamento da agressividade para outras criações. Ainda em um outro, há a predominância da exigência de parceria entre a escola e a família. A mãe volta a ser vista lendo os enunciados. Parece aliviada e, em pé, prontifica-se a comparecer ao Serviço uma vez por mês no momento em que se despede, convidando o Menino a iniciar a retirada. Este, ao sorrir, mostra esperteza, interesse e diz que gostou de conversar.

PRIMEIRA PARTE

O DESENHO DE UM PERCURSO

Trouxe do meu tempo de infância, de formação e de atuação como professora em escola de educação básica, os fios que teceram a escrita da primeira parte desta dissertação e que permitiram apresentar minha trajetória de vida, tramada em tempos e lugares diferentes, sempre seguindo o movimento da educação, considerada como fio principal da constituição de pessoas livres, autônomas e transformadoras da realidade. De certa maneira, no Capítulo 1, juntei fragmentos de memória ao apresentar alguns acontecimentos cujos efeitos tornaram possível pensar, constituir e eleger o tema das dificuldades de aprendizagem. Embora eu os traga de forma cronológica, não é tanto a seqüência que interessa para a minha argumentação, mas a forma como o tema foi fazendo parte do campo de minha visão. De algum modo, as dificuldades de aprendizagem foram se constituindo como tema de pesquisa pela convivência com pessoas ditas não-aprendentes na convivência familiar, durante minha formação acadêmica e no meu exercício profissional na educação básica.

Apresento também, nesse capítulo, a maneira como vou mudando o meu olhar sobre o meu objeto de pesquisa, em decorrência das leituras que passei a fazer no Mestrado e que instalaram a dúvida sobre as verdades constituídas de forma inquestionável até então.

Junto a isso, muitos conceitos apresentaram-se importantes na busca por formas de ler e interpretar a temática a ser desenvolvida durante o curso de Mestrado. No entanto, como se trata de uma pesquisa de Mestrado em que o aprofundamento de todos os conceitos que julgamos importantes se torna problemático, uma vez que o tempo disponível para a realização do estudo é curto, tomei a decisão de trabalhar mais detalhadamente com aqueles

conceitos que necessariamente precisavam fazer parte da investigação. A forma de eleição desses conceitos é apresentada na primeira parte do Capítulo 2, bem como seu uso operacional durante minha pesquisa.

Apresento, na segunda parte do Capítulo 2, as balizas metodológicas responsáveis pelo movimento de delinear o percurso da minha investigação sobre as condições que permitiram o aparecimento das dificuldades de aprendizagem. Ao conjunto de noções, modos de ver, de interrogar e analisar, de manejar com o discurso como uma ferramenta, adicionei a noção de corrigibilidade. Tal possibilidade fez-se presente porque entendo que a característica de uma investigação que considera o pensamento foucaultiano é a incerteza que rejeita verdades absolutas e obriga a uma vigilância constante do referencial teórico e dos procedimentos adotados, bem como o entendimento de que a forma de investigar deve ser tomada como contingente e passível de mudança durante a pesquisa.

Para discorrer sobre os problemas de pesquisa aos quais me dediquei mais amplamente, assim como sobre os aportes teóricos que me serviram de ferramentas conceituais a partir do referencial teórico adotado, considerando a postura investigativa de Foucault, decidi por uma articulação que se caracteriza como sendo um modo próprio de investigar.

CAPÍTULO 1

APROXIMAÇÃO DO TEMA

Ela não aprendeu nada, nem adiantou o tempo todo que ela esteve na escola⁴.

O meu tema de pesquisa não tem, necessariamente, uma origem, um ponto de partida. Foi sendo tramado como uma grande teia de relações, cujos nós foram se formando e sendo formados durante a minha trajetória de vida. Sem querer marcar um tom autobiográfico nesta escrita, começo a dizer de minhas razões, escolhas e rupturas na constituição deste trabalho.

Meu primeiro contato mais significativo com as dificuldades de aprendizagem deu-se na infância, quando do acompanhamento dos ditos problemas que um dos meus irmãos enfrentava na escola comum. Logo o irmão considerado o mais afetuoso, o mais preocupado com a família, o mais dedicado no cuidado com os irmãos e pais, o mais responsável nos afazeres domésticos não encontrava espaço na instituição que se dizia ter sido criada para formar e preparar para a vida. As dificuldades de leitura, de escrita e de memória classificavam-no como um aluno com problemas. Ele precisava realizar atividades de reforço com seu professor, que o atendia numa escola rural onde trabalhava no turno contrário. Havia necessidade de repetição das atividades escolares, pois sua aprendizagem não correspondia às

⁴ Código 00/E/8. Registro feito por uma estagiária de Pedagogia no momento da entrevista com uma mãe que estava encaminhando sua filha ao SIAPEA. O código é a identificação do aluno nos arquivos do Serviço, dado no momento da catalogação do material. O primeiro número refere-se ao ano de entrada do aluno no Serviço, as letras identificam o tipo de material, e o segundo número, o aluno. Tal referência será usada nesta dissertação para identificar o material separado para análise.

exigências de uma prática pedagógica centrada na transmissão de conhecimentos divididos em disciplinas.

A condição para se ter sucesso na vida passava, necessariamente, pela escola. Era preciso vencer as etapas escolares para alcançar a certificação que oportunizaria o ingresso no mundo do trabalho. Somente a permanência na escola e a aprendizagem escolar bem-sucedida legitimavam a posição de aprendiz e, portanto, de normalidade. As dificuldades de aprendizagem não permitiam o alcance da média escolar, colocada como condição para o avanço no processo educativo seriado, comprometendo o prosseguimento dos estudos. Para evitar a evasão escolar, instalaram-se mecanismos de repetição, e o encaminhamento a estudos de reforço tornou-se prática comum.

Sob essas condições, meu irmão continuava freqüentando a escola. Considerado incapaz e diferente, passou a ser tratado como alguém sem autonomia, um indivíduo em estado de correção que precisava de atenção especial constante. Tais representações e cuidados foram considerados suficientes até o momento em que o encaminhamento médico se apresentou como indispensável para o tratamento dos problemas. Após vários exames clínicos, a medicação passou a ser administrada como coadjuvante no seu processo de correção e educação.

Depois de alguns anos de escolaridade, muito deles repetidos, veio a decisão da família de saída da escola. Não porque meu irmão estivesse formado, mas por se entender que o investimento feito até então bastava para o exercício de um trabalho que pudesse torná-lo economicamente produtivo. Sucederam-se, em toda a sua vida, a procura incessante de trabalho e o desejo de desvincular-se do controle clínico. A vontade de vencer as ditas dificuldades de aprendizagem e os ditos problemas que o colocavam em posição de indivíduo a corrigir fez dele um verdadeiro guerreiro em busca da normalidade, mesmo que o acompanhamento clínico continuasse como uma condição imposta.

Tal persistência, que hoje passo a entender melhor, começa a delinear-se como um estado permanente e insistente de busca pela normalidade. As leituras e as análises que tenho feito na minha trajetória acadêmica e profissional possibilitaram-me visualizar um estado de correção constante que posiciona meu irmão como não-aprendente.

Com essas percepções, fui sendo introduzida na educação formal, acreditando que a escola, ao ajudar-me a sair da condição de ignorante, estaria me oportunizando a construção de uma vida considerada melhor. Afinal, para tornar-me culta, emancipada e autônoma, era

preciso dedicação e empenho na aprendizagem da lição. No entanto, o receio em relação à não-aprendizagem acompanhava-me e fazia-me pensar sobre minha condição como aluna. Teria eu também dificuldades para aprender e passar de ano? Seria eu considerada normal?

Aos poucos, fui percebendo o caminho das condições para estar na escola, quais sejam, dar conta da repetição mecânica, saber fazer como o modelo, conseguir ouvir calada, levantar o dedo para obter permissão para falar, entre outras estratégias pedagógicas pertinentes à didática adotada na época. Conheci o cantinho para pensar e o lugar para ajoelhar no milho; a culpa do aluno que não estudava ou não prestava atenção, quando não havia entendimento; o destaque para os que não apresentavam dificuldades. Ser considerada uma boa aluna exigia esforço pessoal, e era necessário fazer o que o professor mandasse sem questionar ou pestanejar. A classificação por lugares provocava a disputa, considerada positiva para aprender a ganhar e perder, o que me estimulava a fazer de tudo para ser a primeira colocada na turma.

Em 1975, movida pelo desejo de sair do interior e de conhecer a capital, conforme a visão de alguém marcado pelo lugar do interior, ingressei na então Escola Normal Evangélica, em Ivoti⁵. Mostrava-se inevitável a saída dos jovens do interior, que buscavam melhores condições de vida e acabavam fazendo parte da mão-de-obra dos parques industriais, mudança causada pelo êxodo rural que se acentuava no Brasil nessa época.

Marcada por essa escola confessional e sob os auspícios da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692/71⁶, não me foi difícil ser uma boa aluna nos termos da época: obediente, aplicada, disciplinada, apesar de uma ou outra dificuldade na área da aprendizagem que envolvia a memorização.

Ao terminar o então 2º Grau, hoje denominado Ensino Médio, optei pela continuidade dos estudos e ingressei na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), no curso de Pedagogia⁷, opção que se viabilizava como a possível no momento para quem havia decidido atuar no campo da educação e fazer o curso de Catequese no Instituto Superior de Catequese e

⁵ A Escola Normal Evangélica, hoje denominada Instituto de Educação Ivoti, localizada no município de Ivoti, é uma Instituição Escolar de Educação Básica, da Rede Sinodal de Educação da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), que oferece moradia escolar para jovens que desejam fazer o Ensino Médio, o Curso Normal, o Técnico em Informática e o Técnico em Informática Educativa.

⁶ A instituição da terminalidade no nível do então 2º Grau determinava que os concluintes de determinados cursos desse nível de ensino fossem considerados aptos a ingressar no mercado de trabalho, estando o Magistério presente na lista de mais de 50 cursos.

⁷ Ingressei no curso de Pedagogia em 1978 e me formei em 1981.

Estudos Teológicos (ISCET), da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)⁸. Aponto dois motivos para a tomada de tal decisão. Primeiro, dar conta da expectativa dos meus pais com relação a uma formação religiosa construída no envolvimento com a comunidade local. O segundo motivo diz respeito ao auxílio financeiro recebido para custear meus estudos na UNISINOS, oferecido pela IECLB a quem fizesse a opção pelo trabalho catequético-pedagógico em campos de atuação da Igreja. Dessa forma, essa trajetória foi balizada, primeiramente, pelos princípios ético-cristãos e, depois – e mais intensamente –, pela perspectiva crítica na educação.

Trago, neste momento, mais uma aproximação marcante das dificuldades de aprendizagem quando da realização da prática de ensino da disciplina de Dificuldades de Aprendizagem no curso de Pedagogia.

Para colocar a teoria em “prática”, fui desafiada a acompanhar um aluno com multirrepetência na primeira série da escola comunitária⁹ da IECLB, em Sapiranga, RS. Para fazer o diagnóstico do aluno, fiz uso de entrevistas com pais, professora e aluno, provas de sondagem operatória, diagnósticos da área da psicologia e médica. Acreditava que poderia levantar hipóteses que me possibilitassem proceder à classificação do aluno por nível de desenvolvimento, assim talvez provando a necessidade de encaminhamento a profissionais que viessem a sanar, corrigir ou tratar as dificuldades apresentadas. Tal crença e empenho oportunizaram-me a aproximação ainda maior da Psicologia do Desenvolvimento, por tratar dos níveis de abstração, dos estágios de desenvolvimento cognitivo, bem como do enfoque biológico, usado para explicar o fracasso escolar.

O enfoque biológico universaliza-se no momento em que o mundo científico se apresenta tomado pela teoria evolucionista de Darwin, em fins do século XIX. Na tentativa de encontrar os motivos biológicos para explicar as diferenças dos indivíduos, produzem-se saberes que permitem a sua classificação. Tais saberes, legitimados cientificamente, possibilitam o desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da Psiquiatria, as quais, partícipes das estratégias de poder, vão impor uma verdade possível de explicar a psicogênese de Jean Piaget, que apresenta os estágios de desenvolvimento infantil.

⁸ Paralelamente ao curso de Pedagogia, fiz o curso de catequese no Instituto Superior de Catequese e Estudos Teológicos (ISCET), da Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB), em São Leopoldo, RS. O meu ingresso no campo de trabalho como professora e como catequista ocorreu no ano de 1980.

⁹ Entende-se por escola comunitária aquela criada por pessoas de uma determinada comunidade religiosa, o que a caracteriza como sendo confessional em sua origem e a constitui como filantrópica, portanto, não visando ao lucro.

Atravessada pelo discurso da inclusão escolar, que toma como princípio organizador a idéia de que todas as pessoas têm direito à educação de qualidade, sugeri, no final do trabalho com o aluno multirrepetente, alguns caminhos que levavam à atividade de reforço, numa tentativa salvadora para impedir que o aluno ficasse fora da escola.

Ao concluir a graduação em Pedagogia e o curso de Catequese, a vontade de mudar a educação, a sociedade e o mundo apresentava-se como um forte poder transformador. Considerava-me crítica, autônoma e consciente, e a teoria crítica servia de orientação para minha ação pedagógica. Ingressei no campo de trabalho movida pelo desejo de tornar a sociedade mais humana e justa, bem como pelas idéias de progresso através do uso da razão, da ciência e da fé, que colocavam a escola e a comunidade religiosa como instrumentos para o desenvolvimento das potencialidades de um sujeito consciente e livre que pudesse ajudar na ampliação do espaço público por meio da cidadania, colaborando na emancipação e libertação política e social.

Decorria, daí, minha vontade de ajudar as pessoas em situação de exclusão social e crianças e jovens em situação de não-inclusão fora e/ou dentro da escola. Essa vontade levou-me a optar por um trabalho missionário que levasse esperança e fortalecesse o ânimo em busca de mudança. Pensava que, ao colocar a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso no indivíduo e a ascensão social por esforço próprio no uso da razão e da fé, estaria possibilitando outras condições para que se lutasse pela igualdade entre os cidadãos e pela diminuição do que considerava como injustiça social. Foi um pouco do meu espírito crítico que começou a empalidecer tais crenças e dos princípios fundamentados na perspectiva crítica social que me fizeram encontrar contradições nessa lógica estabelecida.

Nesse trajeto, percebia alunos inquietos diante da insistência do professor em passar o conteúdo universalizado e cobrar informações na aplicação de testes e provas. Via que a atitude passiva de ouvir, copiar e memorizar do aluno não garantia a aprendizagem, o que tornava necessário delegar à prática de recuperação o compromisso pela aprovação para evitar a repetição e a evasão escolar.

Ao lado desse movimento, são introduzidas novas concepções pedagógicas, nascidas das pesquisas de campo das teorias educacionais, como as dos autores Maria Montessori¹⁰ e

¹⁰ Médica e pedagoga italiana, realizou pesquisas sobre crianças anormais, o que a motivou a estudar uma pedagogia reparadora que estendeu seu interesse para as crianças normais. Sua concepção de educação inspira-se na natureza e nas leis do desenvolvimento infantil.

Ovídio Decroly¹¹. Estes, entre outros pensadores que integram a chamada Escola Nova, voltam-se para uma pedagogia que leva em conta as necessidades e os interesses infantis, a psicogênese de Jean Piaget com os estágios de desenvolvimento infantil. Fundamentada em Piaget, Emília Ferreiro¹² cria a psicogênese da escrita, que passa a ser adotada, principalmente, pelas, então, séries iniciais do Ensino Fundamental.

Essa tentativa de oxigenar, revitalizar e potencializar a escola aponta para a instalação de um estado permanente de tensão na história da educação escolar que marca forte presença nas instituições educativas. Gerada pela insegurança decorrente da percepção de que uma fase de transição possa ter se instalado no campo da educação, com a presença de novos movimentos culturais que questionam as certezas, é compreensível uma sensação de crise na atualidade. Segundo Bauman (2000), as incertezas e os desconfortos provocados por uma desordem social referem-se à ineficiência dos instrumentos hoje usados, como podemos ver a seguir.

Quando falamos de crise no sentido moderno de incompreensão e incerteza, a mensagem que passamos às vezes abertamente, porém mais comumente de forma implícita, é de que os instrumentos que nos acostumamos a usar com bons resultados e sem refletir parecem agora estranhos em nossas mãos e não parecem funcionar. Sentimos assim a necessidade de descobrir quais eram as condições que os tornavam eficazes no passado e o que deve ser feito para restaurá-las ou, então, mudar de instrumentos (BAUMAN, 2000, p.146).

A necessidade de “mudar de instrumentos” que Bauman coloca como tentativa para a saída da sensação de crise parecia-me um caminho viável para uma ação educativa mais efetiva. A introdução de novas descobertas, apresentadas em tempo instantâneo e de forma dinâmica, precisa e atualizada, desafiava-me como coordenadora pedagógica¹³. Passei então a propor outros procedimentos pedagógicos, como a ampliação do tempo da hora/aula com a

¹¹ Médico e pedagogo belga, observando o comportamento de crianças doentes que enfrentavam dificuldade na escola, criou a "escola para a vida, pela vida" e o Método Pedagógico de Decroly. Estendeu sua ação a todas as crianças, preconizando que as escolas fossem laboratórios e não auditórios. Buscou em Dewey confirmação de sua opção metodológica, que privilegia o brinquedo e o movimento. É considerado o pai dos Centros de Interesse.

¹² Emília Ferreiro, educadora argentina, realizou pesquisa no final da década de 70 com crianças de 3 a 6 anos de idade para observar a construção da escrita. Fundamentada em Piaget, constatou que a criança dispunha de um saber sobre a escrita mesmo antes de entrar na escola, construído através da sua participação em práticas sociais em que a escrita ganhava sentido.

¹³ O termo “coordenadora pedagógica” é usado na escola em que trabalho, Instituto de Educação Ivoti, para denominar a função que envolve a supervisão escolar e a coordenação das atividades educativas de um determinado nível de ensino.

introdução de aulas geminadas¹⁴ e de aulas especiais, o oferecimento de escola de tempo integral, a criação de laboratórios de informática e de salas de projeção.

Apesar dessas tentativas e de ter tido coragem de substituir práticas pedagógicas consideradas ultrapassadas, minha sensação de crise não diminuiu. Continuo percebendo a presença de dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, e a intranquilidade causada pela desconfiança com relação à não-concretização das esperadas mudanças acentua-se no momento em que vejo outras possibilidades apresentando-se ao meu redor. Falo, aqui, da oportunidade de ingresso no Programa de Pós-Graduação da UNISINOS, que procurei para fazer o Mestrado em Educação, inicialmente como aluna especial¹⁵. Buscava entender, na época, o que estava acontecendo com relação às questões que me acometiam no campo da educação escolarizada, principalmente a respeito da tensão vivida por mim e demais professores no interior da escola com relação aos processos de aprendizagem. Queria encontrar respostas para as indagações e mudar os instrumentos ineficazes na busca de resultados. Comecei, então, a fazer leituras que não se apresentavam como resposta imediata às minhas dúvidas; pelo contrário, inquietavam-me ainda mais. É sobre isso que falo a seguir.

1.1 - LEITURAS PERTURBADORAS

Os deslocamentos próprios da minha vida foram distanciando-me de cada um dos acontecimentos apresentados até aqui, provocando um mal-estar. Ainda mobilizada por um olhar que me impulsionava a resolver minhas angústias e os problemas da escola, comecei a fazer leituras que colocam em dúvida as verdades até então construídas. Essas leituras mostraram-me que eu não vivia uma crise passageira, mas um estado permanente de crise. Refiro-me, aqui, ao deslocamento que Bauman (2000) faz da crise quando diz que contemporaneamente esse termo aponta "antes e acima de tudo um estado no qual provavelmente nenhum formato emergente se consolida e perdura muito tempo. Em outras palavras, não é o estado de indecisão, mas o de impossibilidade de decisão" (BAUMAN, 2000, p. 148) que deixa a crise em estado permanente.

¹⁴ Por aulas geminadas, entende-se a junção de duas horas/aula seguidas para a mesma disciplina e professor. Aulas especiais são aquelas que perpassam o currículo de forma transversal, tais como música, canto coral, teatro, treinamentos esportivos, entre outros.

¹⁵ Passei a fazer parte do Programa de Pós-Graduação como aluna especial, no ano de 2003. O interesse pelas questões relacionadas às dificuldades de aprendizagem direcionou-me para a Linha de Pesquisa *Currículo, Cultura e Sociedade*. Participei, no primeiro semestre, da Leitura Dirigida *Currículo, Diferenças Culturais e Interculturalidade*, orientada pelo professor Lúcio Kreutz, e, no semestre seguinte, fui acolhida pela professora Gelsa Knijnik e suas alunas no I Seminário da Linha III, *Currículo, Cultura e Sociedade*.

Considerando ainda esse deslocamento conceitual proposto por Bauman (2000), é possível ver que as coisas, ao mudarem de lugar, fragilizam as posições consideradas fixas e estáveis, desafiando a ordem e instalando a insegurança. A "visão da ordem", trazida por Bauman (1999) para apresentar o desejo de pureza que define e localiza as coisas no mundo constantemente, fez-me ver que não há um campo seguro para trabalhar nem uma verdade única e universal. A presença do provisório nas relações, em que muito pode ser feito, mas nada para sempre, passa a marcar a indeterminação que fragiliza os laços na escola.

Perturbava-me, no início das leituras que comecei a fazer no Mestrado, o fato de que não havia mais como acusar uma ou outra pessoa como sendo responsável pela crise. A fluidez dos acontecimentos não permitia mais encontrar culpados na história. Nada mais parece seguro, pois a incerteza e a desconfiança que passam a governar a época levam-me a ver que preciso mudar a maneira de olhar o que se apresenta como verdade. Ao afastar-me do olhar fixado pela perspectiva crítica e da compreensão de um sujeito capaz de alavancar o progresso, logo percebi que as certezas constituíam o maior obstáculo a vencer, ao menos desde a perspectiva pós-estruturalista de pensamento que vim a conhecer no Mestrado.

Uma das primeiras certezas a serem colocadas em dúvida refere-se ao entendimento de cultura provocado por leituras que versam sobre a centralidade da cultura. Segundo Stuart Hall (1997), a cultura passou a ter um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social na segunda metade do século XX com a globalização, que proporcionou a formação de um "mercado global de ações" (HARVEY, apud HALL, 1997, p. 2), responsável por mudanças culturais globais que criaram uma rápida alteração na organização social. Essa centralidade precisa ser entendida aqui não como o centro em que a cultura ocupa um lugar de destaque. Como afirma Hall (1997, p. 5), ela "penetra em cada canto da vida social contemporânea, fazendo proliferar ambientes secundários, mediando tudo". Dessa forma, ela se faz presente em instituições, em todos os lugares, nas manifestações e nas relações sociais, na organização das atividades, enfim, em qualquer momento histórico particular.

Com esse entendimento de cultura, percebi que uma das questões que poderiam ser levantadas para o momento de tensão na escola referido anteriormente é que os grupos sociais começaram a reivindicar outras formas de se apresentarem na escola. A presença de outros estilos de vida, crenças e convicções que se refletem nos modos de viver, de sentir e de se relacionar provocam mudanças na vida cotidiana e passam a exigir outro entendimento de currículo escolar. Toda crise começa a ser entendida como condição necessária para embates culturais aconteçam – e, no campo de lutas no currículo, embates em que as diferenças lutam

para estarem presentes na constituição do currículo. Essa forma de olhar a cultura, entendida como constitutiva da vida social, está no centro das relações e é seu elemento organizador. Estando a cultura no centro dos processos, o sujeito passa a ser entendido como sujeitado, o que torna possível dizer que, na compreensão da centralidade da cultura, há a constituição de subjetividades e a produção de identidades e de posições de sujeitos.

Deslocando o meu olhar sobre a educação escolarizada moderna, passei a entender melhor a compreensão de Veiga-Neto (2000) de sujeito moderno, ou seja, que este se apresenta como entidade natural, incompleto, vazio e ainda não de todo realizado para os discursos, os campos de saber que, em determinados momentos, o constituíram. Entendi que o sujeito caracterizado como matéria-prima que precisa ser trabalhada pela educação para tornar-se civilizado é constituído por práticas discursivas que o sujeitaram. Nesse momento, perguntei, de forma ampla, sobre os modos de sujeição que acabaram por constituir o sujeito no campo da aprendizagem.

Com essa mudança de concepção, deixei de ver o grupo de alunos como um agregado de indivíduos que precisavam ser educados nas práticas sociais e passei a ver os sujeitos sendo constituídos por tais práticas, pelo olhar do outro, pelos saberes, pelas relações. Esses sujeitos passam a ocupar diferentes posições sociais que estão presentes na escola, e os ditos problemas que se apresentam podem estar sendo constituídos pelos saberes produzidos nesse espaço de relações.

Pensando dessa forma, ainda debatendo-me com as verdades que eu tinha, comecei a olhar para os alunos de um outro lugar e a viver o desconforto. Comecei a querer entender como eles, ou alguns deles, acabaram se tornando um problema na escola.

Enquanto eu participava do I Seminário da Linha de Pesquisa, passei a cogitar fazer a seleção para entrar no Mestrado, acrescentando às leituras que vinha fazendo as que poderiam me ajudar na elaboração de uma proposta de pesquisa. A escolha da temática das dificuldades de aprendizagem para a minha pesquisa de Mestrado deve-se à conjugação de minhas experiências escolares, minhas inquietações acadêmicas e à aproximação da professora Maura Corcini Lopes¹⁶, que também investiga o tema.

A pesquisa denominada *O currículo e a diferença na escola: crianças e jovens em posições de não-aprendizagem na busca por manterem-se incluídos na escola comum* é

¹⁶ A professora Maura Corcini Lopes é pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa concluído em janeiro de 2006 no SIAPEA. Além disso, é professora do curso de Pedagogia da UNISINOS e integra o corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da mesma Instituição.

coordenada pela professora Maura Corcini Lopes e envolve pesquisas associadas desenvolvidas por pessoas interessadas em algum tema decorrente da temática central¹⁷. Tal pesquisa tem como lugar de investigação o SIAPEA, localizado na antiga sede da UNISINOS. Foi criado em 1991¹⁸, após a constatação do alto índice de alunos considerados com problemas de aprendizagem pelas escolas da região do Vale do Rio dos Sinos, e constituiu-se como um projeto interdisciplinar, envolvendo as áreas de conhecimento da Pedagogia, da Psicologia e do Serviço Social. Tinha como objetivo inicial a avaliação dos sujeitos encaminhados e seu atendimento. Aos poucos, passou a envolver os professores da rede pública de ensino numa discussão sobre os problemas de aprendizagem, convertendo-se em um ponto de referência para o encaminhamento de alunos ditos com problemas de aprendizagem e tornando-se um Serviço também de pesquisa.

Lançado pelo Núcleo de Extensão do então Centro de Ciências Humanas da UNISINOS, o projeto foi denominado, inicialmente, de Serviço de Avaliação Interdisciplinar (SAI). Em 1994, a proposta do Serviço passa por um redimensionamento, por solicitação da IECLB, que desenvolvia um trabalho de reforço escolar em uma das escolas da rede municipal. O Serviço passa a olhar para a prática escolar numa tentativa de buscar entender a não-aprendizagem.

Num movimento constante de renovação, o projeto vem a ser um serviço oferecido pela Universidade, vinculado ao então Centro de Ciências Humanas, pela Ação Comunitária e pelo Curso de Pedagogia. Mantiveram-se o Curso de Pedagogia e o de Psicologia, e mudanças fizeram-se necessárias. Devido a sua dimensão, o Serviço ampliou seu trabalho e alterou o nome para marcar a nova fase. Passou a denominar-se Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem, contando com professores na coordenação e com estagiários de Pedagogia e de Psicologia no atendimento e na construção

¹⁷ Além da minha pesquisa, fazem parte desse grupo as pesquisas associadas: *Alfabetização e Identidades Culturais: algumas possibilidades de leituras de textos imagéticos*, desenvolvida por Raquel Terezinha Cardoso Borges no Curso de Especialização Ação Supervisora e Letramento, tendo como orientadora a Prof^ª Dr^ª Maura Corcini Lopes, concluída em dezembro de 2004; a pesquisa *Tempo e Espaço de Aprendizagem*, desenvolvida por Roberta Acorsi, durante o Curso de Especialização em Educação Especial denominado *O desafio da escola inclusiva*, sendo a Prof^ª Dr^ª Maura Corcini Lopes sua orientadora; a pesquisa *Disciplinamento de Corpos: o que os professores dizem sobre os alunos da 1ª série*, monografia apresentada por Patrícia Bortoncello Silveira como trabalho de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, tendo como orientadora a Prof^ª Dr^ª Maura Corcini Lopes, concluída em dezembro de 2005; a investigação de Patrícia Doria Pletsch sobre *Os Familiares dos sujeitos não-aprendentes*, monografia de conclusão do Curso de Graduação em Pedagogia, tendo como orientadora a Prof^ª Ms. Mirian Dazzi.

¹⁸ Nos documentos que comprovam a criação do SIAPEA, aparece o ano de 1991 como ano de fundação do Serviço. No entanto, os registros de atendimentos de alunos encaminhados iniciam no ano de 1993, fato que me faz tomar a decisão de considerar 14 anos de existência legal do Serviço e 13 anos de atendimento, dos quais considerei 12 anos na minha pesquisa, ou seja, o período de 1993 a 2004.

de novos olhares sobre a não-aprendizagem. Uma nova mudança aconteceu em janeiro de 2006, quando o SIAPEA passa de Serviço para Programa e passa a se chamar EDUCAS. Por entender que minha pesquisa foi realizada e concluída enquanto o Serviço se chamava SIAPEA, ao longo deste trabalho, continuarei a referir-me a ele por sua denominação anterior.

Os 13 anos de atendimento permitiram o arquivamento de 317 documentos elaborados quando do encaminhamento de crianças e jovens de escolas públicas do município de São Leopoldo e da região e/ou por serviços de atendimento na área da saúde e pelas famílias de alunos considerados não-aprendentes. Diante da possibilidade de acesso a esses documentos, pensei ser interessante fazer meu projeto de pesquisa integrado ao projeto de pesquisa em andamento no SIAPEA. Para isso, precisei mergulhar nos materiais arquivados para selecionar aquilo que seria meu material de pesquisa. Encontrei um universo de registros, como relatórios de avaliação de entrada, em que acontece uma entrevista com a família ou com as pessoas responsáveis pelo aluno encaminhado; solicitações de encaminhamentos e pareceres de profissionais da educação em escolas, de médicos, de psicólogos, de psicopedagogos, do Conselho Tutelar; relatos de reuniões com professores, orientadores educacionais e diretores de escolas; registros de encontros de psicólogos, professores de escolas e de monitores do SIAPEA. Em meio a tantas possibilidades, minha escolha constituiu-se em um recorte que privilegia os pareceres de especialistas¹⁹ e de estagiárias dos cursos de Pedagogia e de Psicologia sobre os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem que freqüentaram o referido Serviço.

Tais sujeitos apresentam-se no SIAPEA encaminhados por aqueles que falam mergulhados em conjuntos discursivos que definem lugares distintos para aprendentes e não-aprendentes. Considerando as diferentes posições ocupadas pelos sujeitos ditos não-aprendentes na escola, pareceu-me viável questionar, neste momento, como a dificuldade de aprendizagem tornou-se um problema que não pode ser ou que fica difícil de ser trabalhado na escola, necessitando do apoio pedagógico de serviços como o SIAPEA.

Tomada tal decisão, comecei a ver outras possibilidades de discussão de leituras e de análises, o que me fez decidir pela participação no Grupo de Estudos e Pesquisa em Cultura e Educação (GEPCE), que se reúne, semanalmente, para discutir leituras e analisar produções que poderiam ajudar no estudo de temas relevantes para a educação. Minha integração nesse

¹⁹ Denomino de especialista o professor, o médico, o psicólogo, o psicopedagogo, o orientador educacional, enfim, todo aquele que desenvolve saber sobre o sujeito com dificuldades de aprendizagem. Os termos *expert/expertise* serão usados, muitas vezes, como sinônimo de especialista nesta dissertação.

espaço oportunizou-me a aproximação ainda maior dos estudos pós-estruturalistas, mais especificamente, do pensamento do filósofo francês Michel Foucault.

O Grupo constituiu-se em um espaço decisivo para o desenho da minha pesquisa. Formado por graduadas do curso de Pedagogia e do curso de Fisioterapia, por mestrandas e doutorandas, por mestres e doutoras em educação, apresenta-se marcado pelo interesse comum em investigar, pesquisar temas relevantes para a educação. A perspectiva que permeia as pesquisas desenvolvidas pelas participantes desse Grupo de Pesquisa é apresentada pela ementa geral estruturada pelas idéias expressas nos seguintes dizeres: “Desenvolve pesquisas que analisam diferentes práticas educativas implicadas com a produção do sujeito. As investigações são desenvolvidas na articulação dos campos teóricos dos estudos culturais e do pós-estruturalismo, problematizando verdades sobre as políticas de inclusão, sobre a não-aprendizagem escolar, sobre as práticas de categorização da (a)normalidade e sobre os processos de gestão de tais práticas nas instituições de ensino e, mais especificamente, no currículo escolar”. Os encontros acontecem, semanalmente, na UNISINOS e são coordenados pela professora Dr^a Maura Corcini Lopes.

Os estudos desenvolvidos nos encontros desse Grupo possibilitaram-me a análise de conceitos que começavam a se atravessar na constituição do meu tema de investigação de Mestrado. Sendo o eixo temático do GEPCE Cultura e Educação, conceitos como sujeito, cultura, educação, discurso, diferença, inclusão/exclusão, norma/normalidade, tempo e lugar, desempenho escolar e gênero apresentaram-se na problematização de questões do currículo, entendido como um campo de tensões onde modos de estar na sociedade definem verdades, estratégias disciplinares e controles dos corpos no espaço da escola.

Apresento, no próximo capítulo, a definição e a operacionalização dos conceitos constituídos como balizas na elaboração do problema, das questões e hipóteses da minha pesquisa, tendo presente que o resgate dos aspectos pessoais que apresentei desempenha o papel de sinalizador colocado por um lugar, um tempo e um espaço que definem as condições de possibilidade para a realização desta investigação no campo da educação.

CAPÍTULO 2

DELINEANDO CAMINHOS

Estava na APAE para fisioterapia, veio pelo serviço de psicologia. Pai diz que é muito esperto, mas tem dificuldade para captar. Esquece com facilidade. Conhece letras, mas não consegue formar palavras. É muito esperto, quase hiperativo, incomoda. É inteligente, só que não quer aprender. É dengoso, chantagista, preguiçoso. Melhorou bastante na motricidade²⁰.

Para a elaboração da minha pesquisa, foram necessárias idas e vindas que envolviam escolhas tanto de conceitos que deveriam estar atuando como ferramentas de análise quanto de balizas metodológicas. Na medida em que aprofundava leituras e mergulhava mais profundamente nos materiais da pesquisa, comecei a entender que dificuldade de aprendizagem não poderia ser meu foco, uma vez que o que me interessava era conhecer e problematizar o que torna a dificuldade de aprendizagem um dos problemas mais recorrentes vividos nas escolas.

Orientada, em um primeiro momento, pela concepção de discurso de Foucault (2004a, p.55), que o entende como "práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam", passei a buscar, nos documentos arquivados no SIAPEA, enunciados sobre o que leva crianças e jovens com diagnóstico de dificuldades de aprendizagem, como, por exemplo, o da epígrafe citada, aos serviços de apoio pedagógico.

Percebi que um enunciado não existe sozinho. Ele aparece em associação e correlação com outros enunciados do mesmo discurso. Tratava-se, portanto, de mapear os ditos sobre as

²⁰ Relatório da estagiária de Pedagogia quanto ao desempenho do aluno nas atividades desenvolvidas no SIAPEA - 99/R/Ma/65.

dificuldades de aprendizagem visibilizados nos pareceres, multiplicando as relações aí sugeridas. Como o enunciado não está sujeito a regras gramaticais, nem preso às normas da fala e da escrita, o desafio estava em tentar capturar materialidades sobre as dificuldades de aprendizagem, tentando ver o lugar de acontecimento, as condições, o jogo e os efeitos da constituição dos sentidos que damos para eles. A compreensão de Veiga-Neto (2003, p.113) possibilita entender enunciado nessa perspectiva quando diz que "um horário de trens, uma fotografia ou um mapa podem ser um enunciado, desde que funcionem como tais, ou seja, desde que sejam tomados como manifestação de um saber e que, por isso, sejam aceitos, repetidos e transmitidos". Buscar pelos enunciados é buscar entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem como "uma manifestação de saber" registrada por todos aqueles que buscam entendimento sobre o sujeito não-aprendente, como os especialistas e as estagiárias de Pedagogia e Psicologia do SIAPEA. Nesse lugar de acontecimento, fazem-se presentes formas de luta, jogos de poder, vontades de verdade, enfim, produção do discurso que é controlada e selecionada, que Foucault (1996, p. 9) considera ser "organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade".

Acontecimento é entendido aqui como circunscrito na contingência e no acaso, o que lança o olhar para as condições da aparição dos discursos. Ele não é entendido como um acidente e muito menos como parte de um jogo de causas e conseqüências. Acontecimento e acaso são apresentados por Foucault (1996) como princípios que regulam, controlam, classificam, ordenam e distribuem os discursos. Por isso, o discurso não pode ser colocado fora do acontecimento, como bem lembra Veiga-Neto (2002, p. 111) ao dizer que "é justamente porque são contingentes que os discursos não podem se colocar por fora do acontecimento e, por isso, dos poderes que o acontecimento coloca em circulação".

Vale salientar que não me propus, ao buscar pelos enunciados sobre dificuldades de aprendizagem, a capturar o que é *mesmo* a dificuldade de aprendizagem, pois não há como conceituá-la, na perspectiva que estou trabalhando, de uma única forma. Como já referi anteriormente, não existe significado que seja construído fora das relações culturais e não existe uma essência que garanta um conceito universal independentemente da cultura. Partindo de Foucault, Veiga-Neto (2003) argumenta que a linguagem que cria as verdades na escola é constitutiva de nosso pensamento e do sentido que damos às coisas, às experiências e às verdades produzidas em determinados recortes temporal, geográfico e histórico. A

linguagem usada para descrever a dificuldade de aprendizagem inventa-a de diferentes formas, dependendo dos atravessamentos que constituem o grupo que dela se ocupa.

O manuseio dos materiais no início da pesquisa permitiu-me perceber que neles, além de questões de ordem pedagógica, como não saber ler, nem escrever ou calcular, existiam problemas de outros tipos, como os de ordem jurídica, de ordem clínica e, principalmente, de ordem disciplinar. Nos registros lidos por diversas vezes, inquietava-me, articulada com a não-aprendizagem, a presença de descrições sobre a indisciplina dos alunos e sobre problemas de ordem clínica registrados pelos professores e pelas estagiárias do Serviço por ocasião do encaminhamento do aluno ao SIAPEA. Destaco em *itálico* os enunciados que posicionam o aluno como não-aprendente nos fragmentos de discursos que passo a apresentar.

Na fala da mãe de um aluno encaminhado ao Serviço pela escola em que estudava, percebi a presença do enunciado possível de ser categorizado como discurso clínico.

Quadro 1: Fragmento de discurso clínico

Fala da mãe ao se referir a seu filho:

“[...] ele fez uma triagem no posto de saúde, o caso dele é que *ele fala errado e escreve errado*. Fez um acompanhamento no posto com fonoaudióloga, mas ela disse que o caso dele era com uma psicóloga. A professora diz que *ele é inteligente, mas tem esse problema*. No neurologista, não deu nada, mas o doutor Maurício²¹ deu um remédio para ele.”

Fonte: SIAPEA – ficha de entrevista com a família – 99/Em/F/15

A leitura desses enunciados aponta para o empenho da mãe em encontrar as causas para a posição do seu filho como não-aprendente, buscando nos saberes da medicina as explicações que certamente seriam consideradas científicas e, por isso, verdadeiras. A escola, por sua vez, demonstra igual interesse em saber a “origem” das dificuldades do aluno, como se elas estivessem presentes *a priori*, o que aparece na continuidade da fala da mãe do aluno citado.

Quadro 2: Fragmento de discurso clínico

“Como teria que ficar esperando e a escola também pedia para eu dar um jeito, resolvi não esperar e fiz um monte de exames com neurologista, mas não deu nada. O único problema dele é esse: *ele sabe que está pronunciando e escrevendo errado, só que a gente diz como é que é, daí ele corrige*. A escola encaminhou para cá [referindo-se ao SIAPEA].”

Fonte: SIAPEA – ficha de entrevista com a família – 99/Em/F/15

²¹ Faço uso de nomes fictícios para substituir as identificações que aparecem citadas nos pareceres do SIAPEA, a fim de preservar a identidade das pessoas envolvidas.

A referência à reprovação quando a mãe comenta a opinião da professora de que seria melhor o aluno repetir a série permitiu-me visibilizar a condição de não-aprendente do aluno e o estado de correção permanente se instalando. A correção das suas dificuldades se apresentava atrelada à condição das causas consideradas de fundo biológico e à repetição do ano escolar.

Quadro 3: Fragmento de discurso pedagógico

“A professora comentou que *ele está tão fraco que é melhor fazer ele repetir de novo.*”

Fonte: SIAPEA – Ficha de entrevista com a família – 99/Em/F/15

Os problemas disciplinares apareciam seguidamente nas falas dos pais e das professoras das escolas responsáveis pelo encaminhamento. Ao ler os registros sobre a aluna Alice, visualizei na fala dos pais o enunciado que a posicionava como não-aprendente por motivo comportamental.

Quadro 4: Fragmentos de discurso comportamental

“Ela parece que *fica muito distraída com as coisas, fica desatenta também [...]*, mas o principal é que *ela dá nos colegas, bate neles, ela é muito danada, conversa muito dentro da sala de aula.* As tias me chamavam quase todos os dias por isso. Outra coisa é que *ela é muito desorganizada* com as coisas dela [...]”.

“O Márcio não dava em ninguém, não brigava, *a Alice está sempre brigando.* O Márcio sempre foi mais quieto, *a Alice é mais agitada, adora conversar*”. [...] “ela gosta de brincar de jogos que guris gostam: futebol, corrida, luta e não é chegada a brincar de boneca ou outras brincadeiras de guria”.

Fonte: SIAPEA – Ficha de entrevista - 99/Em/F/4

Percebi também que, no registro sobre Alice, havia referência comparativa entre ela e o irmão, apresentado como “mais quieto”. O parecer das estagiárias do SIAPEA continuou apontando tais questões, provocando meu interesse cada vez mais aguçado pelos achados sobre as condições relacionadas à indisciplina que apresentavam Alice como não-aprendente. O registro da estagiária de Pedagogia é mais uma amostra do que venho referindo aqui.

Quadro 5: Fragmentos de discurso comportamental

[...] em relação às dificuldades da menina o pai começa a dizer que sente muito, *pois já tentou de tudo, já conversou, até já bateu quando precisou.* Pensa no futuro dela. A mãe faz uma série de *comparações entre a Alice e o irmão mais velho, o qual abandonou os estudos.*

Fonte: SIAPEA – Ficha de entrevista - 99/Em/F/4

A recorrência desses enunciados mobilizou-me a escolher os conceitos que articulo com o tema da pesquisa, para poder debruçar-me com mais atenção sobre o sujeito pedagógico, como ele está constituído, formado e regulado pela ordem, pelas posições e

diferenças que esse discurso estabelece. Sendo o discurso pedagógico que constitui os sujeitos escolares, determinando o que chamamos de rendimento escolar, busquei olhar, atentamente, para os documentos que materializavam visões sobre os sujeitos em questão.

Para tal, procurei caminhos metodológicos que me auxiliassem na investigação, que analisa a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldade de aprendizagem na escola inclusiva. Apresento esses caminhos na seqüência deste texto, juntamente com a articulação dos conceitos indispensáveis para a leitura dos enunciados referentes aos alunos com dificuldades de aprendizagem.

2.1 - ARTICULANDO CONCEITOS

A compreensão foucaultiana de discurso permite o entendimento de que o sujeito é constituído por diferentes práticas discursivas e campos do saber em processos de subjetivação e objetivação em que o “eu” se torna objeto de si mesmo. Determinado de forma temporal e espacial, o discurso consegue diagnosticar, explicar, classificar, enfim, constituir o sujeito moderno. Como diz Corcini Lopes²² (2002, p. 146), ao se referir aos diferentes discursos que estão presentes na descrição e definição do sujeito, tal entendimento “leva-nos a investigar e a estudar as condições de possibilidade inscritas em diferentes tempos históricos envolvidas na produção de verdades e de práticas disciplinares que dizem da loucura, da prisão, da doença, da (a)normalidade, entre outras coisas”. São os diferentes discursos que participam de tais condições de saber que permitem, no recorte das dificuldades de aprendizagem, ver possibilidades de articulação de compreensões centradas em classificações interessadas no ordenamento e enquadramento.

A compreensão de linguagem e de discurso como proposto exige que entendamos de outra forma o próprio conhecimento sobre as coisas de que falamos e produzimos. O conhecimento deixa de ser entendido como dado *a priori* e passa a ser visto como um produto de discursos que, articulados em tempos e espaços específicos, geram posições distintas na vida social. Segundo Foucault (1997), as "coisas ditas" estão amarradas às dinâmicas de poder e saber de seu tempo. Isso equivale a dizer que um conjunto de práticas discursivas, de diferentes áreas conectadas, presentes na escola ou fora dela, estão produzindo diferentes sujeitos, ditos aprendentes e não-aprendentes, colocados sob a mesma ordem discursiva.

²² Optei pela permanência do segundo nome da autora Maura Corcini Lopes nas referências que indicam citações de sua autoria para diferenciá-la da autora Maria Isabel Lopes.

Continuando as leituras em Foucault, tive necessidade de aprofundar a noção de discurso como uma ferramenta de análise. Junto com ela, outros conceitos, além dos que já haviam atravessado minha intenção de pesquisa, tornaram-se importantes de serem desenvolvidos. Refiro-me aos conceitos de enunciado, média, norma, normalidade/anormalidade, normalização; de indivíduo a corrigir, de subjetividade, de risco, de vigilância, entre tantos outros. Sei da complexidade de cada conceito e do tempo que levaria para trabalhar com um pouco mais de segurança com cada um deles. Como se trata de uma pesquisa de Mestrado, aprofundei alguns dos conceitos citados na medida em que os utilizava e tratei outros de forma não menos comprometida, mas de maneira mais passageira, deixando-os, quem sabe, para pesquisas futuras.

Minha análise direcionou-se, inicialmente, para os discursos que problematizam as dificuldades de aprendizagem como sendo um problema do indivíduo, focando as mudanças nas possibilidades de ler e de significar a posição de não-aprendente na escola dita regular. Num primeiro movimento de análise dos materiais, percebi que são descritos como tendo dificuldades de aprendizagem aqueles sujeitos ditos normais que se encontram, por diferentes motivos, em uma linha imaginária que divide os ditos com dificuldades de aprendizagem em indivíduos a corrigir próximos ou bem abaixo da média escolar, numa zona de normalidade.

A compreensão de norma que Ewald (2000) indica como referência de medida, que permite a comparação e a classificação do sujeito dito normal, permitiu-me apresentar a zona de normalidade como um marcador imaginário de divisões na norma para que eu pudesse entender a forma como esta opera nos materiais da minha pesquisa. Caracterizado como um território normativo que absorve tanto aquele que se encontra na média quanto aquele considerado fora da média, percebi que, dentro da norma, existem classificações, hierarquias, categorias; nestas, alguns sujeitos, que eu digo que estão localizados na zona de normalidade, apresentam-se próximos do que é visto como normal, enquanto outros se encontram bem abaixo da referência de medida usada para a comparabilidade. Ambos vivem na zona de normalidade e existem para mostrar quem está dentro e quem está fora do parâmetro considerado normal. Os saberes classificam e avaliam através de pareceres, notas ou menções, orientados por uma referência almejada de desenvolvimento cognitivo e social, entre outros, servindo de referência que pode ser vista aqui como a que determina um tipo de sujeito desejado, um tipo que reside no que chamo, dentro de uma curva de desenvolvimento escolar, de zona de normalidade.

Com o interesse voltado para a homogeneização das diferenças, que busca na individualização a possibilidade do exercício de poder capaz de classificar segundo uma determinada referência que vai constituir a individualidade, surgem os testes sobre os quais se constrói a psicologia escolar, usados como base comparativa para determinar a existência de dificuldades de aprendizagem em um sujeito. Lopes (2003, p. 25) cita o psicólogo Catell, contemporâneo de Galton²³, como fundador do movimento estado-unidense dos testes, sendo ele a empregar, pela primeira vez, “o termo ‘*mental tests*’ para designar instrumentos que permitiam mensurar [...] a quantidade de função [mental] possuída por um indivíduo em relação à média de um grupo de pessoas”. Em decorrência dessa iniciativa, surge o primeiro teste de inteligência conhecido no mundo ocidental, elaborado pelo psicólogo francês Alfred Binet em parceria com o médico Pierre Simon e publicado em 1905. O teste Binet-Simon é considerado capaz de calcular a idade mental de um indivíduo a partir de problemas lógicos e também de caracterizar a diferença como um desvio patológico da normalidade.

No momento em que Binet elabora seu teste, com o propósito de determinar a condição intelectual das crianças para que o controle social tivesse êxito em novos espaços de correção, instala-se um sistema de classificação. É utilizando-o no campo da educação que ele se autoriza a apresentar uma lista de crianças consideradas anormais, caracterizadas como "as insolentes, as indisciplinadas, inquietas, faladoras, turbulentas, imorais e atrasadas" (BINET, apud VARELA, 2002, p. 89). Estava posta, assim, a possibilidade de se classificarem os sujeitos por medidas exatas para adaptar aqueles considerados a corrigir às atividades educativas e ao mundo adulto. A média²⁴ – esta medida exata – se encarregaria de classificá-los para que saberes pudessem ser construídos sobre eles, tornando-os conhecidos e passíveis de correção.

A observação dos alunos com dificuldade de aprendizagem que vivem nessa condição oscilante beirando a normalidade permite a problematização da possibilidade, conferida pelos especialistas, de mudança de posição, ou seja, de um sujeito não-aprendente passar a ser um sujeito aprendente. Os especialistas, ocupando uma posição específica, mas que funciona no nível geral de regime de verdade, essencial para o funcionamento da escola e da sociedade, autorizam-se e são autorizados a falar e a produzir saberes sobre os sujeitos ditos com

²³ Francis Galton é visto como um dos primeiros estudiosos a falar no desenvolvimento tanto da Estatística quanto do estudo das diferenças no momento em que o mundo científico era envolvido pela teoria evolucionista de Darwin, no final do século XIX. Galton desenvolveu a “técnica de correlação”, que explicava pela hereditariedade as diferenças entre os sujeitos.

²⁴ Aprofundo as questões relacionadas à média mais adiante, especificamente no Capítulo 3, quando falo da invenção da média escolar.

dificuldades de aprendizagem. Fazendo uso do poder/saber e instituindo a média construída pela regra que abrange a todos (a norma), classificam ao compararem os sujeitos da aprendizagem de acordo com o padrão estabelecido como normal. A possibilidade de mudança de posição dá-se pela autorização dos especialistas que se orientam pelo que os regimes de verdade colocam como sendo padrão de normalidade.

Os saberes produzidos pelo corpo de especialistas, voltados para as condições das dificuldades de aprendizagem, servem, entre muitas outras finalidades, para constituir os sujeitos pedagógicos passíveis de processos de normalização numa articulação entre discursos que os nomeiam e as práticas institucionalizadas que os capturam. Tais saberes, estabelecidos nas relações de poder, proporcionam o conhecimento individual necessário à classificação, à vigilância e ao controle dos corpos desses sujeitos. Por constituírem uma população de risco social, pela ameaça da não-permanência na escola comum em função das dificuldades encontradas, os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem tornam-se alvo de práticas disciplinares que alcançam e organizam o corpo social, buscando enquadrar a todos.

Regido por esse entendimento, o sujeito da aprendizagem é posicionado e reposicionado em lugares diferentes na sociedade, de acordo com os limites colocados para sua ocupação. Assim, pareceu-me particularmente importante a realização de um estudo que tratasse da articulação da norma, pois ela serve de referência para todos que ocupam um dado espaço em um dado tempo. Olhar para a norma não significa tê-la como parâmetro, mas tê-la como uma espécie de sinalizadora de posições de sujeitos em uma trama social – nesse caso, sinalizador de posições de aprendentes e não-aprendentes, de normais e anormais, de indivíduos a corrigir e incorrigíveis. Deixo essa questão como possibilidade de futuros desdobramentos, quando for falar especificamente da norma como referência de uma medida instituída para tornar a comparação possível.

Foucault (2002), ao tentar entender como nos constituímos naquilo que somos, depara-se com uma das figuras que ocupa a sociedade moderna – o indivíduo a corrigir. Na aula de 19 de março de 1975, Foucault esclarece que o aparecimento desse indivíduo deu-se na mesma época em que surgiram as técnicas de disciplina que se fizeram presentes no exército, nas escolas, nas oficinas e mais tarde nas próprias famílias durante os séculos XVII e XVIII. Nessa época, a normatividade não é mais a soberania da lei e a "interdição" que constituía a medida judiciária de correção. Ela é substituída "por um conjunto de técnicas e de procedimentos mediante os quais se tratará de disciplinar os que resistem ao disciplinamento e de corrigir os incorrigíveis" (FOUCAULT, 2002, p. 415). Dessa forma, a normalização é vista

como um conjunto de estratégias de disciplinamento, com possibilidades de regulação da vida. Tal entendimento, historicamente decisivo, requer o estudo do aparecimento das diferentes instituições de correção e das categorias a que elas pertencem para que se entenda toda a dinâmica que envolve as práticas de normalização.

Seguindo a linha de pensamento de Foucault, percebi que os saberes científicos não surgiram pela vontade iluminista de tornar a espécie humana mais evoluída, no sentido de uma razão cada vez mais avançada e elaborada. Surgiram pela necessidade de entender as coisas e pela vontade de poder sobre as ações do outro e de potencializar e regulamentar a vida da população. É o biopoder tomando a multiplicidade de sujeitos como uma massa global em relação aos fenômenos da vida, que inclui a anomalia, e é desses sujeitos que vai extrair seus saberes e definir os campos de intervenção.

Os mecanismos de previdência em torno desses fenômenos gerais da população tornam necessário fixar um equilíbrio e manter uma zona de atuação considerada pela medida da população adequada para regulá-la, regulamentá-la, vigiá-la e controlá-la, como argumenta Veiga-Neto (2001, p.114):

[...] essa novidade enquanto problema ao mesmo tempo científico (da ordem da vida) e político (da ordem do poder) passa a ser entendida como um novo tipo de corpo, um corpo de múltiplas cabeças sobre o qual são necessários novos saberes (que hoje chamamos de Estatística, Medicina Social, Demografia, Saúde Pública, Ciências Atuariais, etc).

A necessidade de incluir todos e de, em última instância, tornar todos iguais enquanto se diferencia o sujeito não-aprendente pela vontade de inclusão pode ser vista como uma tecnologia de controle e de governo dos sujeitos. É justamente a "sociedade de normalização" que permite o entrelaçamento social das formas de governo dos sujeitos pela disciplina e das formas de regulamentação biopolítica da população.

Indo nessa direção, Bauman (1999) oferece seu pensamento sobre questões voltadas à busca de ordem na modernidade. O movimento de colocar em ordem as coisas do mundo requer, primeiramente, entender que existe um conjunto de elementos a ser ordenado. Num segundo momento, é necessário criar saberes que dêem conta do que faz parte desse conjunto desordenado e de como pode ser organizado. E é justamente por essa vontade de ordem, subsidiada por uma gama de saberes científicos e especializados sobre o homem, que se criaram algumas condições para que a vontade de inclusão fosse tomando corpo na modernidade. A partir de saberes constituídos sobre as dificuldades de aprendizagem, a

correlação entre poder e saber tornou-se um eixo de compreensão acerca de como se desenvolvem as práticas discursivas e não-discursivas sobre a inclusão.

Para definir o indivíduo a corrigir, tracei um paralelo com a idéia de Skliar (1999, p.25), que, ao discutir a inclusão/exclusão do sujeito surdo, diz que, em todas as definições e indefinições sobre inclusão/exclusão, aparece sempre a idéia de que se trata de uma propriedade ou de uma carência do indivíduo, de ser possuidor ou não de alguns dos atributos fundamentais considerados necessários para a escolarização, a profissionalização, a inserção no mercado de trabalho, etc.

Conforme o autor Skliar (1999), a relação entre inclusão e exclusão apresenta-se voltada para uma análise que responsabiliza o indivíduo e ignora as relações, ou seja, o sujeito da aprendizagem é classificado de acordo com um conjunto de saberes que conforme seu desenvolvimento cognitivo, observado em testes, provas e outros trabalhos escolares. O resultado expresso em notas, conceitos ou menções cristaliza e expressa o “nível” do aluno ou de sua aprendizagem na escola. Tais resultados, ao comporem a média escolar, vão dizer se o aluno está na condição de inclusão ou de exclusão. Assim, para o sujeito não-aprendente conseguir sua inclusão na zona da normalidade, é preciso que, em um primeiro momento, esteja excluído. O que quero dizer é que, para incluir, é preciso criar estratégias de exclusão. Esse binômio funciona como um marcador em que o exercício das relações de poder fixa a divisão entre o que é considerado normal e anormal, fazendo aparecer o outro, o que permite pensar a objetivação de um grupo. Segundo Ewald, (2000, p. 111), é a referência de uma medida "que se institui a partir de um princípio geral de comparabilidade; e também aquilo que abre o campo de visibilidade do comparável", tornando o indivíduo passível de comparação.

É preciso dizer que todos estão incluídos, todos estão na norma, mesmo distinguindo-se uns dos outros e opondo-se entre si. Sujeitos à norma, todos os indivíduos da aprendizagem não se opõem por suas qualidades, mas por diferenças no interior da qualidade, diferenças que aparecem numa escala de graus que "estabelece classes de equivalência que, enquanto permite igualizar, também desigualiza" (LUNARDI, 2003, p. 108). No momento em que se afirmam as diferenças e os desvios, a igualdade normativa passa a ser efetivada sem, no entanto, pretender essencializar a individualização. A norma, no caso deste estudo, pretende mostrar a construção discursiva da anormalidade.

A norma é capaz de provocar um estranhamento que coloca os considerados fora da normalidade a uma distância tal que as estratégias de normalização passam a buscar a ordem,

estabelecendo práticas de exclusão e de normalização. Ao mesmo tempo em que inclui – sem "pretender-se exterior", na compreensão de Ewald (2000, p. 87), para reivindicar uma "alteridade que o torne um outro", acolhendo as variações possíveis do padrão médio –, a norma exclui ao classificar e diferenciar para tornar conhecido. Conforme explicação de Veiga-Neto (2001, p.113), "no nosso caso, se o normal depende do anormal para sua própria satisfação, tranquilidade e singularidade, o anormal depende do normal para sua própria segurança e sobrevivência", o anormal "é multiplicado numa infinidade de tipos e sub-tipos" enquanto o normal aparece concentrado em um único tipo. Faz-se necessário que não se coloquem todos num mesmo plano para que as peculiaridades culturais possam ser observadas.

Popkewitz (2001), ao pesquisar o modo como as práticas discursivas produzem a urbanidade/ruralidade da criança, refere que as práticas lingüísticas funcionam para separar e comparar as crianças por meio de um contínuo de valores organizado em categorias que se apresentam como efeitos de poder. O autor defende a idéia de que os discursos "constroem sistemas de distinção e representação que qualificam e desqualificam as crianças da participação e da ação" (POPKEWITZ, 2001, p. 19), produzindo meios que dirigem e moldam sua conduta. São as normas que estão presentes no discurso no momento da separação que classifica as crianças de acordo com as qualidades que lhes são atribuídas. Em continuidade a esse pensamento, Popkewitz combina média com progresso porque entende que, além de a norma dizer o que a criança é, ela também diz o que deve vir a ser. Dessa forma, o "normal não é apenas o que é a média, mas o que deve proporcionar progresso e avanço pessoal" (POPKEWITZ, 2001, p. 132). Seguindo esse pensamento, temos sob a norma os que aprendem e os que não aprendem porque não sabem ler e escrever, os que não sabem calcular, os indisciplinados, os hiperativos, os com déficit de atenção, os que apresentam problemas clínicos sérios, entre outros, constituindo um espaço de produção de um território normativo que tudo absorve e que tudo inclui.

A vontade da ordem na modernidade gera um mal-estar diante das diferenças, já que estas não são facilmente capturáveis, como nos mostra Bauman (1999) quando fala acerca das ambivalências, que acabam gerando mais desordenação. Surge o esforço pela busca da ordenação, que se dá pelo uso de instrumentos de classificação, seriação, hierarquização e normatização numa tentativa de eliminação dessas ambivalências e diferenças.

Esse movimento apresenta-se voltado para as práticas da inclusão das diferenças, caracterizando a fronteira institucional instalada entre a escola comum e a escola especial.

Segundo Skliar (1999, p. 26), "a aparente oposição entre escola especial e escola regular somente remete a um aspecto, que é o da institucionalização ou, dito de outro modo, o da localização – melhor ou pior – dos deficientes nos sistemas de ensino oficiais e não oficiais". O que se pretende é a homogeneização do espaço regular, que apenas irá localizar as diferenças de outro modo.

Sob o discurso da inclusão e do direito de educação para todos, a prática disciplinar alcança as formas da diversidade para que o processo de normalização/homogeneização possa ser exercido. Assim, o controle sobre os corpos torna-se mais eficiente e menos oneroso ao Estado.

O processo homogeneizador do espaço passa pelo discurso historicamente construído, que não envolve apenas aqueles considerados com dificuldades de aprendizagem. Skliar (1999), próximo do pensamento de Silva (1998), diz que tal processo regula também a vida das pessoas ditas normais ao colocar no mesmo sistema de representação e significação a deficiência e a normalidade. Como tal discurso volta-se para a constituição de sujeitos homogeneizados, infantilizados, considerando "as representações sobre aquilo que está faltando em seus corpos, em suas mentes e em sua linguagem" (SKLIAR, 1999, p. 19), o indivíduo a corrigir aparece com a idéia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser corrigido. Isso porque os indivíduos com dificuldade de aprendizagem continuam levantando a suspeita de que há algo errado neles que precisa ser localizado e tratado.

Faz-se necessário perguntar, neste momento, pelas posições que esses indivíduos ocupam na escola. Será que a prática e os discursos sobre a inclusão mudam a posição de crianças e jovens excluídos de uma média de normalidade por não conseguirem acompanhar as atividades elaboradas para os ditos normais numa escola comum? Cabe olhar para o interesse das políticas públicas que se voltam, num esforço concentrado, para a questão da não-interrupção dos estudos em escola comum e para o controle da evasão escolar, colocando em ação mecanismos de controle dos alunos a corrigir que representam a possibilidade do risco social. Embora o anormal e o indivíduo a corrigir sejam uma possibilidade para saber da normalidade, eles também são uma ameaça, tanto para o normal quanto para aquele que luta para permanecer na posição de ser corrigido.

Seguindo esse raciocínio, autorizei-me a dizer que o indivíduo incorrigível, tendo já passado por diferentes instituições de seqüestro – entre elas, a escola –, ocupa uma posição onerosa para o Estado, que deve mantê-lo em condições consideradas dignas de vida – tal indivíduo acaba se tornando um peso social. Lutar para que o sujeito se mantenha na escola e

em condições de ser corrigido é lutar por sua normalização antes que ele caia na posição de anormal, diagnosticada também pelos fracassos escolares sucessivos.

Tanto o normal quanto o indivíduo a corrigir estão na norma do ser aprendente. Governando a todos, a norma cria mecanismos que determinam lugares, posições e diferentes condições de possibilidade para que medidas comuns sejam criadas para apontar quem é o indivíduo a corrigir. Tais medidas não são produzidas para eliminar as dificuldades de aprendizagem, mas para distinguir as anomalias de forma que elas sejam visibilizadas e passem a ser estigmatizadas.

Para Goffman (1988), o estigma é a maneira pela qual o indivíduo se apresenta a si mesmo e a outras pessoas: "os meios pelos quais dirige e regula a impressão que formam a seu respeito e as coisas que pode ou não fazer, enquanto realiza seu desempenho diante delas" (p. 9). Há uma mistura de real e de simulação presente no palco em que o indivíduo denominado pelo autor como ator representa o papel que sofre polimento dos papéis desempenhados pelos outros atores presentes²⁵. Trata-se de um comportamento desviante, assim rotulado pela sociedade. Com base nele, diz Goffman (1988), vários tipos de discriminação podem acontecer, uma vez que se constrói uma impressão capaz de explicar a inferioridade do indivíduo se comparado com outras diferenças.

As práticas discursivas, ao constituírem o sujeito a corrigir, o determinam como aquele que é julgado e estigmatizado enquanto desviante da média que regula o padrão de normalidade da aprendizagem. Posicionado como não-aprendente, tal sujeito é colocado em situações de reforço pedagógico nas quais se desenvolvem atividades voltadas para uma possível recuperação e eliminação das ditas dificuldades encontradas. Tal procedimento, observado nos pareceres analisados, acaba colocando o sujeito dito com dificuldades de aprendizagem em uma permanente busca de solução para os seus "problemas" na escola comum, constatação que me fez levantar a hipótese da existência de um *estado permanente de corrigibilidade*²⁶ no aluno que não aprende.

²⁵ Touraine (1994), ao apresentar o conceito de ator, diz que o sujeito moderno constitui-se como aquele que controla suas ações e sua situação social sentindo "seus comportamentos como componentes de sua história pessoal e de vida" (p. 220), o que o faz conceber a si mesmo como indivíduo que é tomado pela vontade de agir e de ser reconhecido como ator. Nessa linha de pensamento, não é possível separar a idéia de "ator social" da idéia de sujeito, pois ambos, sujeito e ator, são noções inseparáveis. O cenário está dado *a priori*, e ao sujeito-ator apenas é dada a condição de nele atuar.

²⁶ Destaco em itálico a noção que criei a partir da observação da recorrência da necessidade de correção dos sujeitos encaminhados ao SIAPEA e que passei a usar como ferramenta para operar no momento da análise dos materiais.

Corrigibilidade é entendida aqui como um estado permanente de correção vivido pelo sujeito a corrigir. Entendendo-o como alguém com dificuldades de aprendizagem que se apresentam no momento da recorrência de estados em relação a uma média daquilo que se chama de desenvolvimento normal para determinar as condições sociais, etárias e escolares, ele passa a se constituir como um sujeito que requer cuidado específico, bem como pedagogias específicas. Nesse momento, ele é marcado por um caráter de corrigibilidade. Ou seja, o sujeito a corrigir é colocado em estado permanente de correção por se apresentar em um estado que não é de doença, mas de desvio em relação a uma normalidade.

Posicionado como “a corrigir”, o sujeito passa a sofrer intervenção pedagógica na esperança de que sua condição de não-aprendente possa ser alterada. A insistência na correção, no reforço e acompanhamento pedagógico vem a ser uma constante em sua vida por se acreditar que, mesmo diante das dificuldades apresentadas, ainda há investimento possível capaz de trazê-lo para a média estipulada pela escola como sendo aquela desejada para todos os alunos atingirem. Por apresentar um histórico escolar que classifica, baseado nos argumentos pedagógicos centrados na preocupação com o número de avaliações que demonstram que o aluno não atingiu o mínimo desejado para a sua aprovação, tal sujeito não pode ser dispensado do acompanhamento pedagógico fora da escola por correr risco de reprovação, mesmo posicionado dentro dos limites colocados pela média escolar. Dessa forma, friso que mantê-lo em condições de corrigibilidade exige seu comparecimento na escola, se estiver em idade escolar obrigatória, e serviços que lhe dêem o apoio necessário para que possa continuar na escola comum, sendo sujeitado à zona de normalidade de desenvolvimento daquele grupo. Ocupar a zona entre o normal e o indivíduo a corrigir exige também um esforço pessoal e de profissionais capacitados para conduzir esse sujeito à normalidade ou para mantê-lo em um *estado permanente de corrigibilidade*.

A busca pelos serviços de apoio, nessa perspectiva, provocou a pergunta pela invenção das dificuldades de aprendizagem como necessárias para garantir a possibilidade de correção e para enviar os alunos a esses serviços sem necessidade de escola especial. Tais questões fizeram-me refinar minhas preocupações analíticas iniciais quando passei a problematizar os discursos que estão produzindo as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. Com essas outras tramas apresentadas neste capítulo, notei que, além da primeira questão sobre os discursos que podem ser vistos operando nos pareceres, era preciso ver as condições inventadas para a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. Para

tanto, passei a operar com mais uma ferramenta, além da noção de discurso de Foucault. Assumi o conceito de corrigibilidade, que referi acima, como uma ferramenta de análise porque sua materialidade pôde ser vista nos pareceres pedagógicos operando na classificação e correção dos sujeitos. As minhas questões apresentaram-se, então, direcionadas às *condições que produzem o estado de corrigibilidade do indivíduo a corrigir, sem esquecer, no entanto, que, para a constituição desse estado, faz-se necessário ver os discursos que produzem sujeitos com dificuldades de aprendizagem e que, por isso, são considerados a corrigir e encaminhados a serviços de apoio*²⁷.

Tal desafio não me foi fácil de encarar, já que sempre atuei como alguém de dentro, que está tomada por essa lógica no desempenho da função de professora. No entanto, o olhar sobre a minha conhecida experiência com os olhos de alguém que passou a usar outras lentes para poder ver o já visto tornou o trabalho de investigação possível. Foi motivada por esse olhar que me empenhei em buscar possibilidades de realização de uma pesquisa que pudesse reunir a análise discursiva das dificuldades de aprendizagem com a análise do *estado de corrigibilidade*, passível de ser visto nos registros arquivados no SIAPEA.

Foi nessa trajetória, que mescla experiência, formação acadêmica, empiria e análise, que constituí esta pesquisa. Optei por problematizar o tema das dificuldades de aprendizagem para que ele possa provocar rupturas e possibilitar outros olhares sobre a não-aprendizagem no sentido de encontrar contribuições que vão em direção da inspiração foucaultiana de pensar sobre a "vontade de viver" e a "vontade de saber". São essas "vontades" que me impulsionam a pesquisar sobre as dificuldades de aprendizagem na escola para todos e que, para serem problematizadas, precisam de certa organização, caráter inerente ao ato de pesquisar. Assim, apresento a problematização, as questões de pesquisa, as ferramentas, o *locus* e o *corpus* desta pesquisa na seqüência deste texto.

Durante a realização da pesquisa, voltei várias vezes e em diferentes momentos à escrita da investigação propriamente dita. Os argumentos sobre meu entendimento de caminhos metodológicos para pesquisas na educação que aqui apresento tornam minhas afirmações e decisões mais compreensíveis.

²⁷ Grifo em itálico a hipótese ao longo do texto para melhor visualização da sua constituição durante a pesquisa.

2.2 - APONTANDO BALIZAS METODOLÓGICAS

A resistência em adotar um método único sinaliza a multiplicidade de formas de escrita e de argumentação possíveis que Foucault anunciava como possibilidades metodológicas para a realização de pesquisas. A inexistência de um método universal e de uma teoria geral no entendimento foucaultiano aponta para alguns indícios dentro da pluralidade, os quais não são e nem querem ser instrumentos teóricos e metodológicos a determinar a linearidade do caminho a ser percorrido pela investigação, muito menos a verdade definitiva como ponto de chegada.

No entanto, podemos encontrar em Foucault "orientações" investigativas se tomarmos a arqueologia e a genealogia como procedimentos que permitem o uso próprio de instrumentos na pesquisa que pretendemos fazer. Em um primeiro domínio, Foucault usou a arqueologia como ferramenta para fazer aparecer formas de saber; em um segundo domínio, fez uso da genealogia para evidenciar as relações de poder. Há, ainda, um terceiro domínio, em que os procedimentos arqueológicos e genealógicos são combinados para fazer aparecer o que ele denominou de modos de relação consigo (VEIGA-NETO, 2003).

Para discorrer sobre os problemas desta pesquisa, assim como sobre os aportes teóricos que me serviram de ferramentas conceituais a partir do referencial teórico adotado e considerando a postura investigativa de Foucault, decidi por uma articulação metodológica que se caracteriza como sendo um modo próprio de investigar.

O entendimento de que os sujeitos vão se constituindo nas contingências das relações de saber/poder torna difícil o estabelecimento de instrumentos metodológicos *a priori* no processo de pesquisa. O que caracteriza uma investigação que considera o referencial apontado é a incerteza que rejeita verdades absolutas e obriga a uma vigilância constante do referencial teórico e dos procedimentos adotados. Ao conjunto de noções, modos de ver, de interrogar e analisar, de manejar com o discurso como uma ferramenta, adicionei a noção de *corrigibilidade*.

Com o intuito de apontar a minha maneira de investigar, esclareço a seguir o caminho metodológico que usei para desenvolver esta pesquisa. Muitos pontos investigativos foram tomados como contingentes e passíveis de mudança durante sua realização, apesar de eu não desconsiderar as exigências acadêmicas nem minha abordagem teórica. Entendo que as metodologias usadas nas pesquisas são sempre construídas a partir do material de análise, que, manejado de diferentes formas e por diversas vezes, permite a elaboração de hipóteses de

estudo como sinalizadores da investigação. No caso desta pesquisa, tal entendimento oportunizou-me a criação de mais uma ferramenta analítica.

Tomei as dificuldades de aprendizagem como constituídas por um conjunto de práticas em torno das quais elaborei as minhas interrogações. O que me inquietava, em termos gerais, era: que condições contribuíram para o aparecimento da necessidade da escola e, dentro dela, para o surgimento da média escolar como sendo um dos parâmetros para posicionar o sujeito com dificuldades de aprendizagem como um indivíduo a corrigir na escola inclusiva? Quais são as verdades, produzidas por especialistas, que podem estar determinando diagnósticos capazes de manter algumas crianças e alguns jovens em posições de não-aprendizagem na escola inclusiva e outros não?

Nesse sentido, reafirmo o que já disse de outra maneira: o que me interessou, mais diretamente, foi identificar e apresentar as condições que constituem verdades sobre a não-aprendizagem escolar, fazendo aparecer a média que classifica e posiciona o sujeito. Apresento a seguir um dos discursos problematizados nesta pesquisa para mostrar o que venho trazendo como caminho investigativo.

Quadro 6: Fragmento de discurso pedagógico

Evidenciou pouca concentração durante a realização de atividades, o que prejudicou sua aprendizagem [...]. Foi reprovado, já que não apresentou pré-requisitos suficientes para a 2ª série.

Fonte: SIAPEA – Ficha de parecer de escola - 00/P/E/7

No registro desta ficha, encontra-se a fala da professora, que posiciona a condição de não-aprendente do aluno a partir do entendimento de que ele, por não ter atingido a média necessária para ser aprovado, precisaria repetir o ano escolar. Era preciso ter aprendido um conjunto de saberes considerado como parâmetro, como média para a mudança da sua posição de repetente, o que ele não conseguiu fazer. A fala da professora aparece na ordem do discurso pedagógico, em que o enunciado se apresenta para mostrar as condições que regulam a vida do aluno, posicionando-o como um sujeito a corrigir, já que, entre outros comportamentos, não apresentou concentração. O “problema” aparece focado no sujeito, e, por isso, ele precisa de reforço.

Entender discurso dessa forma implica considerar o momento em que foi enunciado; ler o discurso situado requer entender que "é justamente no discurso que vêm a se articular poder e saber" (FOUCAULT, 1988, p. 95). Ou seja, no caso citado, considerar o momento significa entender que o aluno é avaliado por saberes constituídos em um determinado tempo

e lugar, presentes no campo da educação, que dizem o que pode ser considerado normal e anormal. Percebe-se a presença do discurso biológico quando a professora, usando da posição de poder/saber, diz que o aluno não tem concentração e por isso não aprende. Já os pré-requisitos denunciam a presença de uma educação classificatória – e, por isso, excludente – por valer-se de uma média para regular a vida dos alunos. É por essa razão que busquei os enunciados que interessavam a minha pesquisa no jogo que envolve relações de poder e saber.

Considerando as idéias de Foucault (1999b) sobre a constituição do sujeito, "que não é dado definitivamente, que não é aquilo a partir de que a verdade se dá na história, mas de um sujeito que se constitui no interior mesmo da história e que é a cada instante fundado e refundado pela história" (FOUCAULT, 1999b, p. 11), entendi que a escolha de um *locus* acontece vinculada a uma história que muitas vezes nos escolhe. Dessa maneira, o pós-estruturalismo e algumas contribuições do pensamento de Michel Foucault apresentaram-se como referencial teórico e conduziram-me ao SIAPEA, isso por possibilitarem a análise dos discursos que remetem para os enunciados que produzem as condições para a invenção das dificuldades de aprendizagem. Ou seja, o pós-estruturalismo oferece ferramentas que permitem olhar para as condições que as produziram, localizadas historicamente no tempo e no espaço.

Quanto ao SIAPEA, posso dizer que um dos motivos para sua escolha diz respeito à abrangência do Serviço, que se constitui em um espaço de desenvolvimento da extensão, do ensino e da pesquisa na UNISINOS e que atinge um número expressivo de escolas e de professores da região do Vale do Rio dos Sinos, mais especificamente do município de São Leopoldo²⁸. Um segundo motivo que justifica a escolha do SIAPEA como lugar da minha investigação é a proposta de trabalho desenvolvido por esse Serviço Interdisciplinar. A atuação desse Serviço está centrada em um trabalho que envolve questionamento e suspeita das tradicionais justificativas de fracasso escolar, numa perspectiva de significação cultural em que o sujeito é visto como ser plural, constituído pelas contingências históricas. Buscando ressignificar a história escolar e familiar do sujeito, o SIAPEA cria espaços de efetivação das aprendizagens que vêm ao encontro da perspectiva desta pesquisa na medida em que esta se volta para o domínio da maneira de olhar para as dificuldades de aprendizagem e para os sujeitos em posição de serem corrigidos. O entendimento do SIAPEA de que a posição do sujeito não-aprendente é determinada pelos discursos familiares, clínicos e pedagógicos,

²⁸ As informações históricas sobre o SIAPEA foram retiradas de registros feitos no momento da solicitação de criação do Serviço, como Projeto de Pesquisa, junto a UNISINOS e de relatórios feitos para a Pró-Reitoria de Ensino e Pesquisa da Universidade sobre o trabalho desenvolvido e das pesquisas realizadas e em andamento.

portanto, localizados historicamente, mostra a concordância com a compreensão de que não há posições fixas e permanentes. Elas são contingentes e apresentam-se de acordo com as condições apontadas por uma referência de medida que classifica e localiza o sujeito conforme o acontecimento.

Como já referi no início deste texto, meu interesse pelas questões de aprendizagem levou-me a trabalhar com os pareceres dos especialistas e das estagiárias dos cursos de Pedagogia e Psicologia sobre crianças e jovens encaminhados ao SIAPEA por estes apresentarem dificuldades de aprendizagem nos anos iniciais de escolaridade. Tais pareceres fazem parte do conjunto de materiais que servem para a análise de pesquisas específicas que se desdobram da pesquisa maior em andamento no SIAPEA, já citada e explicada nesta dissertação. Todo o universo de documentos existentes no Serviço foi catalogado como material da pesquisa, fazendo parte deste os seguintes registros: pareceres de encaminhamentos de médicos, psicólogos, psicopedagogos, professores e conselho tutelar; fichas de entrevistas com familiares, professores e alunos preenchidas pelas estagiárias dos cursos de Pedagogia e Psicologia; fotografias (instantâneos anônimos) retiradas em diferentes situações de trabalho com os alunos e com os professores das escolas; relatórios de atividades desenvolvidas com os alunos pelas estagiárias do curso de Pedagogia e Psicologia e pareceres pedagógicos que encaminham ao atendimento os alunos considerados não-aprendentes. Esclareço que o *corpus* desta pesquisa foi composto pelos pareceres de encaminhamento dos especialistas, pelos registros feitos no SIAPEA e pelos pareceres pedagógicos. Do total de 317 sujeitos que buscaram atendimento em 13 anos de atendimento do Serviço, 12 anos foram analisados. Tais pareceres proporcionaram-me a compreensão das formas de subjetivação e regulação que os discursos conseguem articular para determinados grupos e também tornaram visíveis formas de resistência que se instalam em relação a um determinado discurso, desencadeando as práticas corretivas, como bem lembra Foucault (1993, p. 96):

É preciso admitir um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder, e também obstáculo, escora, ponto de resistência e ponto de partida de uma estratégia oposta. O discurso veicula e produz poder; reforça-o, mas também o mina, expõe, debilita e permite barrá-lo. Da mesma forma, o silêncio e o segredo dão guarida ao poder, fixam suas interdições, mas também afrouxam seus laços e dão margem a tolerâncias mais ou menos obscuras.

Foi a partir da leitura que é "feita pela exterioridade dos textos, sem entrar propriamente na lógica interna dos enunciados, mas procurando estabelecer as relações entre

esses enunciados e aquilo que eles descrevem" (VEIGA-NETO, 1996, p. 185), que descrevi a relação entre os sentidos dos registros que analisei e como se distribuíram os enunciados sobre as dificuldades de aprendizagem.

Para a realização dessa leitura, tomei o propósito de usar metodologicamente a noção de discurso e de corrigibilidade como ferramentas para descrição dos discursos quando da problematização das verdades sobre a não-aprendizagem. O valor dado à noção de corrigibilidade, nesse caso, foi o de ferramenta porque vi uma materialidade se constituindo no momento em que a correção do sujeito dito com dificuldade de aprendizagem se apresentava como um fenômeno necessário e freqüente, o que Foucault (2002) apresenta como sendo o primeiro paradoxo do indivíduo a corrigir: o de ser, de certo modo, regular na sua irregularidade. Tal afirmação implica dizer que, mesmo o indivíduo a corrigir estando "próximo da regra", continuará existindo certa dificuldade para determiná-lo, pois o seu reconhecimento se dá por "evidência familiar, cotidiana". Isso favorece, por um lado, a sua apresentação, mas não permite uma demonstração mais efetiva de que ele é incorrigível por falta de evidências que poderiam comprovar tal estado. Esse entendimento trazido por Foucault (2002) produz uma estreita relação entre a possibilidade de correção e o estado de incorrigibilidade por permitir a visualização de uma zona de normalidade que abriga o indivíduo que se apresenta como a corrigir ao mesmo tempo em que há uma constante busca de normalização, tornando-o incorrigível.

No caso desta pesquisa, a corrigibilidade caracteriza-se como um jeito de se apresentar ou ser apresentado, um modo de estar no mundo relacionado com a condição de não-aprendente. O sujeito em *estado permanente de corrigibilidade* é aquele posicionado abaixo da média ou próximo dela, considerado problemático por apresentar problemas neurológicos e cognitivos. Visto como esforçado, dedicado, estudioso e com problemas neurológicos sérios, encontra-se em situação permanente de dificuldades de aprendizagem, o que o posiciona na margem do corrigível. Estar nessa margem significa ser considerado a corrigir por não conseguir efetivar de vez o processo de cura para sair da situação de não-aprendizagem. Trata-se de marcas que acompanham o sujeito a corrigir e que o colocam em estado permanente de correção.

O parecer da professora Joana sobre o aluno Francis apresenta enunciados que marcam o estado de ser do sujeito como não-aprendente, que considerei na formulação da noção de corrigibilidade.

Quadro 7: Parecer pedagógico

A professora diz que na escola ele é tímido, no recreio brinca normalmente com os colegas. Em sala de aula fala muito baixinho. Não consegue separar as sílabas. Diz que separou os mais fracos e mandou para reforço. Nos numerais não tem dificuldade. Fala que a mãe de Francis foi até a escola dizendo que ele tem problema na cabeça. Ela diz que diante do comentário da mãe tratou de modificar o modo de tratá-lo. Procura não exigir muito dele, acha que deve preservá-lo. Diz que ele faz copia muito bem.

Fonte: SIAPEA – Ficha de entrevista na escola - 99/EM/E/3.

Este estado de correção descrito pela estagiária ao ouvir a professora na entrevista realizada no SIAPEA nasce na instância do poder disciplinar e de um saber construído a partir das técnicas pedagógicas relacionadas à educação coletiva. Com esse entendimento, busquei descrever os discursos, ancorada na corrigibilidade ao analisar o modo como se processa a produção das condições para a invenção e a permanência dos sujeitos em *estado permanente de corrigibilidade* em articulação com o poder disciplinar e o biopoder.

Assim, a elaboração das minhas hipóteses de trabalho tornou-se possível por ter-me debruçado sobre os materiais desde o início da proposta de investigação e de ver neles as possibilidades de pesquisa. Elas não foram estabelecidas *a priori* com o intuito de “descobrir as causas” sobre as condições do aparecimento da média escolar que classifica e posiciona o sujeito a corrigir em um estado permanente de correção para estabelecer o que é comprovadamente verdade. Como já mencionado, elas foram estabelecidas pelo movimento de mexer nos materiais de investigação, o que provocou interesse e dúvida sobre o que o problema levantado estava apontando. Estou considerando as hipóteses como questões norteadoras colocadas para evitar a dispersão durante a pesquisa; são como caminhos que levam a algumas possibilidades de entendimento sobre o tema escolhido. Apresento-as separadamente apenas para torná-las didaticamente visíveis, mas estão metodologicamente relacionadas entre si por entender que se constituem em balizas que orientam a pesquisa.

A primeira hipótese foi a de que *os sujeitos com dificuldades de aprendizagem são necessários para mostrar o lugar de normalidade daqueles que estão incluídos e que estão na média escolar*. Como segunda suspeita, *o que vem sendo proclamado pelos discursos clínicos e pedagógicos como dificuldade de aprendizagem é condição necessária para a manutenção do status do projeto moderno de escola inclusiva*. A terceira hipótese referiu-se à *necessidade de se manter o estado de corrigibilidade para que possamos distinguir aqueles que podem estar próximos de uma normalidade daqueles que estão próximos da anormalidade*.

Para que se tornasse possível problematizar as verdades sobre a não-aprendizagem escolar produzidas pelos discursos a partir dessas hipóteses de trabalho, fez-se necessário olhar para os elementos que compõem o cenário desta pesquisa. Para a construção das condições para o surgimento das dificuldades de aprendizagem na escola, considerei que discursos produzem diferentes condições de possibilidade para o aparecimento de alunos em *estado permanente de corrigibilidade* a partir da classificação que se dá pela comparação dos sujeitos a partir de um referencial que se deseja que todos alcancem.

É justamente a objetivação da corrigibilidade no interior da escola inclusiva, mais especificamente no campo da não-aprendizagem, que se torna uma ordem para que aconteça uma suposta correção dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem. Entretanto, percebe-se que essa ordenação, ao mesmo tempo em que se caracteriza como possibilidade de “cura”, intensifica a procura pela correção, fazendo aparecer os serviços de apoio pedagógico. Diante dessa afirmação, é possível dizer que a inclusão é excludente por desenvolver práticas que, ao mesmo tempo em que incluem, criam mecanismos de exclusão. Na seqüência deste texto, analiso as condições que criam as possibilidades para o surgimento dos especialistas e dos serviços de apoio pedagógico a fim de garantir a permanência do sujeito a corrigir na escola inclusiva em tempos de educação para todos.

SEGUNDA PARTE

A CONSTRUÇÃO DAS CONDIÇÕES DE (A)NORMALIDADE NA ESCOLA

Esta parte da dissertação é constituída por dois capítulos, apresentados separadamente, mas sem serem independentes um do outro. Trata-se apenas de uma tentativa de tornar mais fortes os argumentos que construí para mostrar a invenção do *estado de corrigibilidade* que vejo sendo criado e mantido na escola.

Num primeiro momento, focalizo como as condições sociais contribuíram para a emergência da necessidade da escola e para o aparecimento, dentro dela, da média e dos sujeitos considerados fora da média escolar. Entendo que a (a)normalidade na escola não apareceu subitamente, nem foi colocada como se existisse *a priori*. Ela foi inventada juntamente com um conjunto de outras invenções escolares e sobre a escola que, em diferentes momentos históricos e contextos sociais, ganharam sentidos e distintas proporções.

Procurei conhecer e apresentar alguns acontecimentos que julguei terem sido de referência para o surgimento, na História da escola ocidental, do normal e do anormal, bem como acontecimentos que produziram a necessidade de sutilezas classificatórias que subdividam aqueles ditos normais e os ditos anormais. Esses não são grupos homogêneos, são categorias constituídas por margens sensíveis que, além de separar um grupo do outro, também separam os que vivem no espaço do a ser corrigido (FOUCAULT, 2002). Alguns dos sujeitos a serem corrigidos na escola vivem em uma fronteira sensível que ora os localiza na zona da normalidade, ora na zona de recuperação de algo que está faltando para que sejam, definitivamente, alunos normais ou alunos considerados anormais. Direcionei a minha atenção para o que se diz desses sujeitos. É sobre eles que pareceres de especialistas são

escritos e encaminhados a serviços específicos. Interessou-me, aqui, o que é escrito sobre eles uma vez que, dependentes de apoio pedagógico para que consigam se manter na escola comum com um rendimento dentro do estabelecido como sendo a média, vivem sob a ameaça de não serem corrigidos. O estar sendo permanentemente corrigido/normalizado é uma condição de vida para eles dentro da escola proclamada na modernidade como escola inclusiva ou escola para todos.

O discurso de escola para todos, que aparece em 1990 com a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, para dar sustentação à idéia de inclusão no sistema regular de ensino como um dos maiores compromissos do sistema oficial de educação, provoca o investimento em ações voltadas para a manutenção do aluno na escola. O objetivo principal diz respeito ao lançamento de uma ação destinada a satisfazer as necessidades educativas fundamentais de crianças, jovens e adultos e melhorar o serviço de educação mundial voltado ao desenvolvimento humano, principalmente com a erradicação do analfabetismo²⁹.

Para buscar as diferentes condições de possibilidade para o que denominei *estado de corrigibilidade*, recorri à história na tentativa de mapear, em diferentes momentos e em recortes não-lineares, o que os especialistas têm dito sobre seus alunos que apresentam o que a escola vem chamando de dificuldade de aprendizagem. Não pretendi colocar a história em uma posição de privilégio, mas utilizei-me dela para fazer recortes localizados no tempo e em espaços específicos a partir de uma perspectiva que me ajudou a conhecer as condições de (a)normalização da escola do presente.

No segundo capítulo desta parte, estreitamente relacionado ao primeiro, faço uma análise do surgimento dos serviços de apoio pedagógico, para mostrar que sua invenção é uma condição para manter o lugar de normalização da escola e garantir um projeto econômico viável em tempos de globalização econômica e cultural e de escola para todos. Parti da idéia

²⁹ Nesse evento, “1.500 participantes dos quatro cantos do mundo debateram e aprovaram os dois textos mais importantes da conferência: a Declaração Mundial de Educação para Todos e o Plano Decenal de Ação” (MEC/INEP, 2000, p. 18). No Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos passou a ser colocado em ação em 1995, quando foram criados instrumentos e definidas metas para tal. Foram dados passos com a Emenda Constitucional nº 14, que explicitou as responsabilidades educacionais da União, dos Estados e Municípios e instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 1996 – proporcionou, segundo o documento de avaliação da década do MEC/INEP (2000, p. Apresentação), o surgimento de instâncias não-governamentais em defesa do direito de todos à educação, o acesso ao Ensino Fundamental quase universalizado, o aumento da matrícula no Ensino Médio e a ascensão educacional das mulheres. Aprofundo essa discussão no Capítulo 4.

de que o projeto social, histórico e governamental de escola para todos ou de inclusão escolar possui na invenção do estado de corrigibilidade uma de suas garantias. Mecanismos de vigilância e de controle sobre os sujeitos e instituições de ensino são criados e explicitados se olharmos para tais produções a partir de um campo teórico que permite colocar sob suspeita aquilo que é dito como verdade no cotidiano escolar, mais especificamente, no caso sobre o qual me debruço, se olharmos para o que dizem os pareceres dos especialistas e das estagiárias sobre alunos com dificuldades de aprendizagem encaminhados aos serviços de apoio e à recuperação pedagógica.

CAPÍTULO 3

AS CONDIÇÕES PARA O APARECIMENTO DAS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM NA ESCOLA

Aqui se procurará mostrar que a escola primária, enquanto forma de socialização privilegiada e lugar de passagem obrigatório para as crianças das classes populares, é uma instituição recente cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência.

(VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 68).

Essa passagem do texto *Maquinaria Escolar* indica que a escola é uma invenção recente e que ela foi criada para iniciar de modo precoce a instrução da criança, considerada um ser inacabado, carente e individualizado. Com o intuito de problematizar o caráter natural impregnado na escola atual, Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 69) esboçam "as condições sociais de aparecimento de uma série de instâncias" responsáveis pelo programa educativo que se volta, inicialmente, para a possibilidade de tornar os filhos de trabalhadores sujeitos civilizados, garantindo, dessa forma, a perpetuação do sistema de classes e a ordem social burguesa. Para tal intento, a definição de um estatuto de infância, a necessidade de um espaço fechado e de um corpo de especialistas para cuidar da infância e a descaracterização de outros modos de educação permitiram, no entender dos autores, o aparecimento da dita "escola nacional", que surgiu para governar os filhos das classes desfavorecidas. Como uma instituição que nem sempre existiu, é possível buscar algumas das condições históricas da sua constituição e procurar, dentro dela, as necessidades criadas para o surgimento do não-aprendente.

Faço referência às idéias desses autores por entender que a escola enquanto uma "maquinaria" foi criada para disciplinar os indivíduos que começam a fazer parte de uma nova configuração social a partir do século XVI. A função de cuidado em nome da humanização do ser humano, além de disciplinar, chama a natureza educável do indivíduo e instala a concepção de infância que apresenta a criança como um ser dependente e maleável. Sua educação torna-se imprescindível, e todos, crianças e jovens, são capturados pela escola e precisam fazer sacrifício para nela permanecer.

Veiga-Neto (1996, p. 250-251), ao referir-se à disciplinaridade como a “divisão e a hierarquização dos saberes em categorias” que impõem um ordenamento ao mundo moderno, apresenta a idéia de que “várias máquinas”, grande parte delas em torno da escola, estão envolvidas na produção de um tipo de pensamento que determina a forma disciplinar de pensar o mundo. Remetendo as “disciplinas-saber” ao pensamento voltado para a epistemologia social apresentada por Popkewitz (1998, p. 251), o autor refere-se ao ordenamento como resultado “tanto do entendimento que se tem sobre o mundo, quanto do tipo de sujeito que cada um é – como *se vê* e *se é visto* – e do tipo de vida que cada um vive *no mundo moderno*”³⁰.

Concordando com Varela e Alvarez-Uría (1992) quanto à existência de uma maquinaria escolar que compõe a assim chamada escola moderna, Veiga-Neto (1996) acrescenta o conceito de causa imanente, que não permite apontar a preexistência de um conjunto de máquinas e peças à instituição, e a idéia de que a instituição as inventou para disciplinar. O que fica definido é que a educação institucionalizada, através do disciplinamento, se estende a todo o corpo social, buscando “uma maior homogeneidade e uma maior previsibilidade em termos de comportamentos individuais, tempos, espaços, ritmos, etc.” (VEIGA-NETO, 1996, p. 251).

A homogeneização pretendida pela narrativa de educação para todos é também responsável pelo aparecimento daqueles que respondem às exigências escolares e que foram tomados como uma referência, considerando o número da população que a escola atingia. Tal referência é necessária para a identificação do normal, aquele considerado dentro de uma zona de normalidade ou dentro de uma média escolar, e do anormal, o que se encontra fora da média, e que necessita de correção. A produção desses sujeitos e dos saberes sobre eles dá-se de forma complementar pelo poder disciplinar e vai dar condições para o aparecimento dos

³⁰ Grifo do autor.

especialistas, dos serviços de apoio, enfim, dos procedimentos de correção dos que precisam ficar na escola por caracterizarem uma ameaça social que deve ser evitada pelas instâncias educativas e judiciárias. Permanecendo na escola, tais sujeitos serão mantidos sob vigilância e controle a um custo menor ao Estado e estarão sendo disciplinados.

Aprofundo essas razões entendendo que, assim como foram criadas instâncias para o surgimento da escola, os fatores que mencionei anteriormente tornam possível o aparecimento de condições para a constituição das dificuldades de aprendizagem dentro das instituições escolares. As condições que apresento para o surgimento do aluno a corrigir na escola ou do aluno com dificuldades de aprendizagem são decorrentes de leituras feitas por mim até o momento e de uma imersão no material de pesquisa no SIAPEA. Por isso, estão sujeitas a alterações ou modificações. São elas: a natureza educável do indivíduo; a invenção da escola; a metanarrativa de escola para todos; os saberes sobre os não-aprendentes e a evasão escolar como ameaça social.

3.1 – A NATUREZA EDUCÁVEL DO INDIVÍDUO

A importância dada à educação e, em especial, à escola nem sempre foi assim como a conhecemos. Para colocar sob suspeita sua origem e necessidade, faz-se necessária, antes disso, a análise das condições que proporcionaram seu surgimento, como a concepção de uma natureza educável do indivíduo, o que permitiu a definição de uma nova compreensão de infância.

A sociedade, a partir do século XVI, começa a dar sinais de um desejo de mudança que inclui o interesse numa nova forma de organização social com o surgimento de uma camada média localizada entre a nobreza e o povo. Atentos à intranqüilidade que toma conta da sociedade, os políticos da época prometem paz e equilíbrio social através do programa que coloca a família e a educação como peças-chaves para a mudança. A infância é destacada como um dos pontos de investimento para se atingir tal propósito, provocando uma discussão sobre uma nova criança e assim articulando um novo conceito de infância.

A compreensão de infância da Idade Média, em que a criança participava da vida comunitária, fazendo parte de um grande corpo coletivo, altera-se no momento em que a criança passa a ser percebida como um ser individualizado. Vista como um objeto problemático, segundo Narodowski (1994), a criança necessitaria de proteção, uma vez que é colocada em uma situação inferiorizada, causada pela instituição da diferenciação entre

mundo infantil e mundo adulto, mesmo que a idade não tenha sido o recurso usado de forma imediata para tal separação. Disso resulta a iniciação de sua instrução bem cedo, considerada um bem para a sua criação.

A diferenciação caracterizava-se inicialmente pelas mutações da natureza, idéia que Comenius usa quando se refere à natureza educável do indivíduo, como demonstrou Narodowski (1994, p. 50) na discussão detalhada que fez sobre a transformação da criança em adulto, dizendo que “o apego que na concepção comeniana se tem em relação às mutações da natureza e a pouca utilização do quantificador da passagem do tempo” demonstram que existiam outras formas de delimitação da infância que não fosse a da idade. De qualquer maneira, diz Veiga-Neto (1996, p. 257) que “no século XVIII a idade está convertida no grande marcador distintivo da infância e na variável independente do discurso pedagógico moderno (para usar uma expressão que é cara a esse próprio discurso)”.

A discussão sobre o desenvolvimento do que era considerado normal durante a história da escola moderna ocidental fez muitos pensadores, entre eles, Comenius, Rousseau e Kant, investirem esforços na produção de sujeitos que fossem capazes de aprender e se desenvolver de acordo com determinados padrões preestabelecidos. Surgiram, assim, práticas e estratégias que atuaram para transformar aquele que era visto como “um selvagem” em “um humano” (ROUSSEAU, 1999).

No século XVII, Comenius, ao introduzir o método pedagógico capaz de formar um único pensamento e ao defender a idéia de escola para todos, parte do argumento de que todo ser humano é naturalmente educável. Kant apontava o disciplinamento e a instrução como condições para o desenvolvimento consciente do sujeito da aprendizagem. Já Rousseau defendia um ensino aberto e livre que possibilitasse o exercício da experiência e da liberdade pela ação da escolha. As ênfases desses pensadores, que recaíam sobre o corpo do sujeito por conta da disciplina, do controle e da correção, voltavam-se para o interesse em manter o sujeito aprendente dentro dos padrões considerados de normalidade.

Para Comenius, a infância apresenta-se “como um corpo não pedagogizado”, ou seja, a infância é uma conseqüência da ação adulta que apenas vive “uma fase própria da evolução de um ser genérico”; é um “ponto de partida na evolução, motivo pelo qual a diferença entre adultos e crianças consiste no grau de desenvolvimento humano” (NARODOWSKI, 2002, p. 112), que acontece numa continuidade natural da ordem das coisas. Para um desenvolvimento natural da criança, em que ela é responsabilizada pelo seu desenvolvimento, Comenius sugere

que ela seja colocada sob o método na escola, onde todos devem estudar tudo, uma vez que a família só consegue educar o filho até certo ponto.

Por sua vez, os humanistas e reformadores dos séculos XVI e XVII vêem na infância a possibilidade de modelar a criança de acordo com seus princípios e interesses, entendendo que, ao mesmo tempo em que a criança está apta a ser educada, pode ser vista também como carente de razão e marcada pelo estigma do pecado. Considerando sua "fragilidade biológica e seu incipiente processo de socialização" (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 70), os católicos e protestantes tornam a criança especialmente apta para ser um "objeto de inculcação e de moralização". Com tal interesse, surgem muitas práticas educativas com o propósito de localizar e dirigir a formação daqueles que podem se tornar os futuros católicos e protestantes.

A afirmação a seguir, que considero oportuna neste momento da análise, apesar de longa, mostra essa concepção do fim do século XVI e início do século XVII:

Em geral, as características que vão conferir a esta etapa especial da vida são: maleabilidade, de onde se deriva sua capacidade para ser modelada; fragilidade (mais tarde imaturidade) que justifica sua tutela; rudeza, sendo então necessária sua "civilização"; fraqueza de juízo, que exige desenvolver a razão, qualidade da alma que distingue ao homem dos animais; e, enfim, natureza em que se assentam os gérmenes dos vícios e das virtudes - no caso dos moralistas mais severos converte-se em natureza inclinada para o mal - que deve, no melhor dos casos, ser canalizada e disciplinada (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992, p.71).

A concepção de natureza como sendo instável e maleável, mais a "falta de razão" e a "inocência" que Rousseau atribui à infância mais tenra revelam uma criança que se apresenta com características próprias e dotam-na de aptidões, talentos, dons vistos como naturais. Essa condição diferenciada coloca a criança sob o olhar da desconfiança, uma vez que, ao mesmo tempo em que se apresenta como possibilidade para as mudanças de ordem social, ela passa a ser vista também como ameaça e risco à sociedade. Reforça-se a idéia de que ela precisa ser humanizada, e a educação é considerada o melhor caminho para tal empreendimento.

Indo nessa direção, podemos lembrar de Descartes, que apresenta a falta de razão na criança como sendo sinal de selvageria, de animalidade. Segundo esse pensador, sua natureza está voltada para o prazer, o instinto, a desordem, o que não a torna confiável. É preciso "curvá-la à obediência" e trazê-la para a razão, sendo necessária, para isso, uma intervenção

no seu processo de desenvolvimento para que as práticas educacionais consigam transformar a selvageria em humanidade.

É nesse contexto que surge *Emílio*, escrito por Rousseau e publicado em 1762. As iniciativas de educação das crianças, nos séculos XVI e XVII, vão sofrer alterações com a educação de Emílio, caracterizando-se em mais uma das condições que apontam a natureza educável do indivíduo.

Ao referir-se à educação que Rousseau propõe a Emílio, Streck (2003, p. 86) diz que "o que justifica a educação é a nossa inaptidão para a vida". Logo adiante, apresenta "três [instâncias] das quais procede toda a educação: a natureza, os homens e as coisas" (p. 87). O problema está centrado no controle das três, ou seja, Rousseau, ao dizer que não há controle sobre as duas primeiras, apresenta a educação dos homens como a única saída. Todo o empenho de Rousseau na educação de Emílio "será para minimizar o papel dos homens (sic) como educadores no sentido de substituir a educação das coisas" (SIMON apud STRECK, 2003, p. 44). As "coisas" referem-se àquilo com que Emílio tem contato e que lhe é apresentado pelo tutor, sendo produzidas pela sociedade e pela cultura.

Ao sugerir que a criança precisa ser educada de acordo com os estágios naturais de seu desenvolvimento, Rousseau (1999) descreve um sistema de educação de acordo com a natureza, referindo-se a uma educação mais aberta. No entanto, para tal intento, torna-se necessária uma ação disciplinar capaz de emancipá-la, uma vez que

Nascemos fracos, precisamos de força; nascemos carentes de tudo, precisamos de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer e de que precisamos quando grandes nos é dado pela educação (ROUSSEAU, 1999, p. 8).

A tentativa de descrever um sistema de educação de acordo com a natureza que Rousseau apresenta com a educação de Emílio não quer dizer que ele se refira ao retorno ao homem natural³¹. O que ele se dispôs a pensar é a distinção entre as "potencialidades" que fazem parte da individualidade do homem e as "qualidades artificiais" produzidas pela sociedade e cultura. Ele sabe muito bem que tal discernimento não é fácil de realizar; no entanto, a visão de utopia que ele apresenta mostra em que consiste o "estado de natureza" do qual fala.

³¹ Por uma questão de fidedignidade aos pensadores mencionados, uso apenas a expressão *homens* para marcar a exclusão das mulheres das discussões que se faziam na época.

O que Rousseau propõe é a dicotomia entre homem natural e homem social, contrapondo-se e produzindo uma tensão que Donald (2000) aponta como sendo dois pólos: o do "homem natural" e o do "cidadão". O "homem natural" deve ser educado contra a sociedade para permanecer fiel ao seu desenvolvimento inato, enquanto os cidadãos devem ser educados contra a natureza para atenderem às exigências da sociedade, voltando-se para a vida em comum, para o coletivo. Como a natureza humana é essencialmente boa, a criança precisa ser afastada das influências que poderiam conduzi-la para o mal.

A educação que Rousseau aponta em *Emílio* envolve a manipulação de uma "liberdade bem regulada" que vai necessitar de uma autoridade externa "à qual a criança (o cidadão) está sujeita e que, contudo, a autoriza a agir como agente livre" (DONALD, 2000, p. 71). Para não deixar a natureza agir livremente, o "Tutor e o Legislador" aparecem como figuras para observar Emílio, autorizando ou não sua ação no interior da sociedade, de modo a manterem um controle cuidadoso de seu desenvolvimento pela educação e pelo ambiente em que vive.

A necessidade de preservar a natureza da criança indica que, no pensamento de Rousseau, o conhecimento dos estágios naturais de seu desenvolvimento "permite ao mestre colocar em ação a disciplina capaz de emancipá-la" (BUJES, 2001, p. 59), tornando-a um "cidadão virtuoso" que vive os vínculos intersubjetivos de união, amor e respeito como sendo próprios de suas aspirações e culpa, "manifestando, assim, uma capacidade para o autodisciplinamento" (DONALD, 2000, p. 73). Dessa forma, a criança que apresenta um comportamento considerado indisciplinado é entendida como a que não internalizou os "vínculos intersubjetivos" e, por isso, é localizada fora da média e passa a ser vista como a que necessita de correção. Tal entendimento permitirá que numerosas teorias e práticas sejam assentadas pela educação individualizada. Para que se torne possível liberar a criança da sua essência de caráter negativo, surgem novos saberes, tanto psicológicos quanto pedagógicos, que vão constituir um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento do indivíduo a corrigir.

Considero importante ressaltar aqui o conceito rousseauiano de "educação negativa" que Narodowski (2002, p. 114) comenta ao analisar a origem da infância no processo de construção pedagógica. Segundo esse autor, a negatividade da educação estaria centrada na "possibilidade de seguir a ordem natural relativa à capacidade de aprender". Tal intento precisa da "intromissão violenta ou antinatural na natureza infantil" para levá-la ao esquecimento de sua "essência dependente e heterônoma e, [assim, poder] realizar-se finalmente como adulto: independente, autônomo, livre". Esta seria a tarefa da educação:

conduzir a criança para a autonomia, transformando-a em um adulto que já não precisa mais ser educado. Nesse sentido, o autor considera que, graças a sua condição de dependência, a criança heterônoma precisa do adulto para ser transformada, pela educação, em um ser autônomo, o que justifica sua dependência da ação do adulto.

Como o exercício dessa ação não se dá de forma individual, pois requer uma "associação entre os adultos comprometidos" com o ato de ensinar, o professor aparece como o adulto especializado que passa a receber plenos poderes para atuar na educação da criança. O professor, com a autoridade a ele delegada, torna-se aquele que vai operar com os mecanismos de vigilância e de controle que classificam os alunos como autônomos/heterônomos, dependentes/independentes, normais/anormais, aprendentes/não-aprendentes, de acordo com a média, que vai destacar os que precisam de correção.

Seguindo esse pensamento, recorro mais uma vez a Kant (2002)³² para encontrar mais elementos que possam contribuir para o aparecimento da escola e, dentro dela, da média escolar considerada ideal para todos. Ao referir-se à educação como condição para tirar o homem do estado de selvageria, Kant aponta para o direito de acesso à racionalidade que o homem tem. Por não ter instinto capaz de, por ele, tomar todos os cuidados necessários na transformação de tudo o que pode vir a ser, o homem "precisa formar por si mesmo o projeto de sua conduta" (KANT, 2002, p. 12) e, por isso, precisa da ajuda dos outros. Por ter o homem nascido em estado bruto, Kant afirma que ele é a "única criatura que precisa ser educada, necessitando de cuidados para que não se torne nocivo e para que transforme sua animalidade em humanidade. Somente pela educação o homem pode tornar-se verdadeiramente humano, pois ele é aquilo que a educação dele faz" diz Kant (2002, p. 15), completando a idéia anterior, que coloca o disciplinamento como uma intervenção necessária para impedir que o homem se afaste da sua humanidade através de suas "inclinações animais". É a educação que vai tirar o homem da sua selvageria. A instrução deve iniciar bem cedo para colocá-lo na média da normalidade muito antes de ele se acostumar com os seus caprichos e desviar-se do caminho que leva à perfeição. O desvio pode ser entendido aqui como afastamento da normalidade, da regularidade colocada como média que controla os efeitos dos mecanismos usados para disciplinar.

³² Cito Kant por ser ele considerado um dos principais pensadores a traduzir os ideais iluministas para a educação, na sua obra *Sobre a Pedagogia*, escrita entre 1790-1800, traduzida para a língua portuguesa por Francisco Cock Fontanella.

O desenvolvimento das "qualidades naturais" do homem cabe às diferentes gerações aperfeiçoarem, ou seja, considerando os conhecimentos precedentes e a experiência e usando a razão para discernir o bem do mal, a educação tornar-se-á cada vez melhor e o homem, por extensão, também. Isso precisa ser feito com arte, e não de forma mecânica, "uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas" (KANT, 2002, p. 21). A meta de tornar o homem sempre melhor passa pela educação, que é considerada por esse pensador como uma arte "raciocinada", ou seja, que não contém "erros e lacunas" por ter por objetivo desenvolver a natureza humana, obedecendo ao plano de alcançar seu destino de buscar um estado melhor no futuro, a perfeição à que está destinada a humanidade (KANT, 2002).

Ao falar de liberdade, Kant não hesita em dizer que ela deve ser alcançada através da submissão a regras, através da colocação de limites e das leis sociais que vão sendo internalizadas pela experiência. É o aparecimento de novas formas de controle que vão perpassar o sujeito único e singular que aparece no centro dos processos sociais. Conforme Donald (2000), a idéia de liberdade em Kant não é a de que ela exista de forma inata, localizada num sujeito transcendente, mas produzida pela negociação. A liberdade negociada dá-se pela internalização de regras, pela submissão a limites e a leis sociais. Trata-se da administração de regras que vão construindo a autonomia do sujeito e instituindo, no decorrer da história, novas formas de controle que envolvem a disciplina exterior e a autodisciplina.

Para Kant, somente uma "boa educação", que prima pela razão, pode proporcionar ao sujeito o alcance da sua maioridade. A hipótese de que a educação se torne cada vez melhor no que se refere ao desenvolvimento da natureza humana, através das gerações que darão a forma necessária ao que convém à humanidade, "abre a perspectiva para uma futura felicidade da espécie humana" (KANT, 2002, p. 17). Conduzir a humanidade à perfeição, eis o que uma boa educação almeja ao procurar domar a selvageria pela disciplina; ao tornar o homem culto e prudente; ao cuidar da moralização para que ele saiba escolher os bons fins. No entanto, "não é suficiente treinar as crianças; urge que aprendam a pensar" (KANT, 2002, p. 27). No momento em que o homem usa sua razão de forma a governar a si e aos outros de acordo com tais princípios, ele passa a exercer sua autonomia e liberdade, demonstrando sua maioridade.

Essas novas formas de conceber a infância a partir do entendimento de que a natureza do homem é educável vão ser responsáveis pelas profundas alterações que os sistemas de ensino sofrerão durante sua constituição. Essas concepções, associadas a uma gama de dispositivos socializadores, aparecem como marcadores da instalação de novas práticas,

relações e expectativas para com o trabalho com as crianças. As condições de possibilidade para o surgimento de uma delimitação cronológica de etapas da vida do ser humano, mesmo longe de uma precisão, fazem aparecer as noções científicas de desenvolvimento biológico individual, assim como o arsenal jurídico de proteção à infância.

A inscrição da cientificidade na educação abre a possibilidade de produção de condições para o surgimento do discurso de que todos, sem exceção, podem ser educados. Colocando essa narrativa no contexto da educação que busca a normalização, apoiada pelos ideais iluministas enaltecidos pela Revolução Francesa, que oferecia "educação laica gratuita para todos", vê-se a instauração das condições que possibilitam o aparecimento da necessidade da escola e, dentro dela, da instauração da média, responsável pela classificação dos sujeitos da aprendizagem. Tem-se, assim, a classificação dos sujeitos em aprendentes e não-aprendentes, em normais e indivíduos a corrigir. Os normais são assim considerados por se encontrarem na média; os indivíduos a corrigir o são por estarem fora da média ou próximos dela. Para cuidar da natureza educável destes últimos, surgem diferentes estratégias, que passam a controlar, a vigiar, a medicar, enfim, a cuidar de quem se acredita necessitar ser educado para tornar-se humano.

3.2 - A INVENÇÃO DA ESCOLA

A constituição da infância anormal a partir da idéia que se estabelece no momento em que o ambiente da família proletária é considerado, pelas autoridades de governo e pelos médicos-higienistas do século XVIII, como um local não-saudável para a infância, torna possível o aparecimento de diferentes instituições – escola, manicômios, prisões, hospitais, quartéis – para controlar a ordem social.

Para cuidar da infância proletária de modo que a criança e o jovem se tornem dóceis e úteis e se tornem produtivos na sociedade industrial, a escola constitui-se como um espaço de normalização. Organiza-se aquele que foi o primeiro espaço fechado destinado à produção de bons cristãos e à preparação dos súditos a serem "submissos da autoridade real".³³

A função de ordenar e regulamentar o papel que o convento apresentava serve de exemplo à produção de outros espaços fechados destinados à captura e à instrução de crianças e jovens, como colégios, albergues, hospícios, hospitais, casas de prisões, entre outros. A

³³ Para trazer tal informação histórica, Varela e Alvarez-Uría (1992) buscaram nas idéias de Ariés entendimento sobre a função do convento.

criança, pensada como um ser individualizado e inacabado, é separada dos adultos no momento em que tais espaços passam a recolhê-la e a instruí-la. As ordens religiosas nos países católicos agilizam-se na realização de tal tarefa e constroem colégios que passam a funcionar sob a proposta de formar bons cristãos.

No entanto, tais espaços não se apresentam de forma tranqüila e homogênea como poderia parecer. A posição social dos educandos irá influenciar nos modos de organização dos espaços de acordo com o objetivo da formação. Varela e Alvarez-Uría (1992) chamam a atenção para o fato de que os colégios dos jesuítas vão servir para os filhos dos nobres, interessados em um "enclausuramento moral", enquanto os filhos dos trabalhadores, os órfãos, os pobres e desamparados serão seqüestrados para o isolamento, onde o que interessa é o disciplinamento e nem tanto o saber transmitido. A escola assume a tarefa de normalização dos indivíduos e o faz pelo adestramento dos corpos através da reclusão, do confinamento e da vigilância constantes.

A diferenciação entre educação das categorias sociais não se refere somente ao conteúdo e às atividades desenvolvidas nas instituições educativas. O que aparece muito forte é "a dureza do enclausuramento, o rigor dos castigos, o submetimento às ordens, o distanciamento da autoridade e a autopercepção que se lhes inculca [...]" (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 79). No entanto, o que me interessa, particularmente, é olhar para os processos que levaram à pedagogização e à disciplinarização dos saberes, em geral aceitos como naturais, para ver a arbitrariedade dessa organização.

Ao analisar a educação oferecida nesses espaços, Varela (2002, p. 88) observa que o enclausuramento faz surgir a "necessidade de controlar os saberes que [os mestres jesuítas] iam transmitir e de organizar tais saberes" por nível e dificuldade crescente. Para tal, levou-se em consideração o critério do caráter moral, incorporado "no discurso dos moralistas, dos reformuladores, dos ideólogos sociais que paulatinamente se difundia e foi apropriado por outras instâncias e instituições sociais" (BUJES, 2001, p. 64). Trata-se do currículo disciplinar³⁴ que sucedeu a organização dos saberes nas instituições de ensino medievais, onde novos sujeitos passam a ser governados por uma nova concepção e organização do tempo e do espaço, atributos que proporcionam a forma e as condições de relacionamento dos indivíduos entre si e destes com os outros.

³⁴ Aprofundo as questões relacionadas às tecnologias disciplinares mais adiante quando analiso o surgimento dos serviços de apoio voltados para a correção do sujeito a corrigir.

É o poder disciplinar que torna a vigilância e o controle do indivíduo possível, ao mesmo tempo em que a disciplina que individualiza totaliza para melhor controlar a população. É preciso marcar as diferenças, tornar o indivíduo dizível, comparável para que seja vigiado permanentemente e localizado com vistas à produção, como podemos encontrar no texto *Maquinaria Escolar* de Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 77):

O programa de governo dos pobres proposto por Vives será colocado em ação nos países católicos, sobretudo após o édito outorgado em Roma em 12 de março pelo Papa Pio V, com o que se inicia um recolhimento e vigilância de pobres, de um e de outro sexo, “tanto grandes como pequenos”, de uma amplitude sem precedentes.

O conjunto de acontecimentos que se confirmavam na sociedade do século XIX possibilitou o aparecimento de projetos educacionais por onde todos deveriam cruzar para serem disciplinados. São esses elementos que fazem surgir o projeto pedagógico moderno, que coloca a escola como aquela que teria a função de acompanhar, mediar e subsidiar o desenvolvimento da natureza educável do indivíduo, possibilitando sua humanização pela educação.

Veiga-Neto (2002) destaca o currículo disciplinar como aquele que sucedeu a organização dos saberes e coloca-o como "um artefato que foi engendrado tanto 'a serviço' da ordem e da representação quanto 'a serviço' das novas lógicas espaciais e temporais que se estabeleceram nos limiares da Modernidade" (VEIGA-NETO, 2002, p. 170). Interessado em atender às tecnologias de individualização e de regulação das populações, o currículo disciplinar pretende "alcançar uma sociedade disciplinada e produtiva" (VARELA, 2002, p. 82), tornando possível o aparecimento de novos dispositivos de poder, como o da norma. Por serem construções sociais, o espaço e o tempo têm uma história que se apresenta ligada a uma função social de organização da vida que se dá no exercício das relações de poder. Nesse sentido, pode-se afirmar que existe uma relação intrínseca entre espaço, tempo e poder.

Essas considerações pretendem identificar a invenção da escola como um mecanismo necessário para a normalização de crianças e jovens pela pedagogização. Aqui é preciso citar Comenius, que, ao escrever sua obra mais conhecida, a *Didática Magna*, marcou o nascimento pedagógico moderno.

Comenius, ao preocupar-se em encontrar a ordem no funcionamento da instituição escolar, vê na criança a possibilidade de disciplinamento por ela representar a maior capacidade para aprender, uma vez que é compreendida como "o espaço monopólico da

ausência ou, em termos positivos, a promessa de desenvolvimento futuro" (NARODOWSKI, 2002, p. 112). A dependência do adulto torna a criança obediente por supor que precisa dele para protegê-la do que sua natureza, por si mesma, não pode resolver. Tal dependência deve ser transformada em independência, sendo os melhores meios para tal o ensino e a aprendizagem.

A educação institucionalizada é, portanto, responsável pela constituição de novos saberes que objetivam a disciplina e a normatização das populações desde a mais tenra idade. Há mecanismos, entre os quais, a família e a escola, que se estruturam em torno do ideal da ordem naquilo "que Michel Foucault denominou de instituição de seqüestro" (NARODOWSKI, 2002, p. 13). Esse projeto de cunho científico, em que a infância é o elemento essencial, quer tornar-se universal para poder difundir a racionalidade moderna na formação dos seres humanos e dos grupos sociais.

Uma nova abordagem para a infância inicia com a necessidade de adaptação social, considerada fundamental para a sobrevivência da sociedade européia no início do século XX. É na época em que a idéia evolucionista de Darwin se encontra no auge da valorização da Ciência que Jean Piaget constrói a epistemologia genética, que apresenta o sujeito como aquele que age sobre o objeto da aprendizagem elaborando conhecimento sobre ele. Esse sujeito é visto como capaz de construir-se na interação com o meio. Piaget, interessado pela maneira como surge e desenvolve-se o pensamento até constituir o pensamento científico, faz um minucioso estudo, desenvolvido em parceria com o zoólogo Paul Godet, que resulta na elaboração dos estágios de desenvolvimento. "Com a invenção destes saberes, cria-se a necessidade de modificar as práticas pedagógicas" (LOPES, 2003, p. 43), que se voltam para as etapas de desenvolvimento cognitivo.

Considero oportuno agregar aqui a análise de Bujes (2001) sobre a participação do campo psi no governo das populações quando fala das psicologias que inventam saberes voltados para a normalização dos sujeitos. A autora destaca a adaptação na teoria de Piaget e traz a questão da sublimação de Freud como o que nos torna civilizados. Para reforçar o desenvolvimento infantil por etapas, de forma gradual e progressiva para todos os sujeitos, parafraseando Burman, Bujes (2001, p. 78) acrescenta que o campo da psicologia estaria se voltando para antigos debates que levantavam questões como "o que é inato?", "o que é adquirido?", "qual o papel da experiência na construção/aquisição do conhecimento?".

O entendimento de aprendizagem segundo as idéias de Piaget remete a práticas pedagógicas para a classificação e ao quadriculamento pela condição cognitiva do sujeito de

tal forma que este é forçado a obedecer à escalada da aprendizagem de acordo com os estágios de desenvolvimento. Os avanços precisam obedecer à ordem da classificação segundo seu desenvolvimento cognitivo. Se o sujeito não alcançar a média determinada para ir adiante, será considerado fora da média e estará estigmatizado como aquele que apresenta dificuldades de aprendizagem. Como tentativa de busca de resposta aos motivos para tal dificuldade, seguindo a teoria de Piaget, a pergunta passa a ser sobre uma possível deficiência estrutural ou sobre uma perturbação em uma das etapas do processo de desenvolvimento cognitivo.

Segundo Lopes (2003, p. 43), “a força argumentativa do enfoque cognitivo, principalmente no final do século XX, naturalizou os estágios de desenvolvimento incorporados a todos os sujeitos”. Da mesma forma como a escola e a infância são construções sociais e históricas, as etapas de desenvolvimento também o são.

A escola caracteriza-se como uma maquinaria que surgiu para governar a infância constituída no século XVI. Conforme Klaus (2004, p. 74), “trata-se de uma maquinaria que está envolvida no disciplinamento dos corpos, dos tempos e espaços, através dos mais variados dispositivos”. Uma série de condições sociais está implicada no surgimento da infância, da escola e, dentro dela, da média e das dificuldades de aprendizagem, como podemos ver na continuidade da análise de Klaus (2004, p. 75-76):

A infância no século XVI não estava delimitada enquanto etapa, fase precisa (de tal a tal idade). Da mesma forma, não estava claro em que momento ensinar o letramento aos pequenos, especialmente à infância pobre, para quem era preciso ensinar a fé e os bons costumes.

Considerando-se que a escola se torna o lugar onde crianças e jovens são vistos como sujeitos da aprendizagem no uso da razão, elemento essencial na formação de homens livres, autônomos e críticos, a lógica presente nessa instituição está fortemente comprometida com a produção de sujeitos disciplinados para uma atuação produtiva. O que pode acontecer, no entanto, é o desvio da lógica disciplinar, provocando o aparecimento da média como estratégia de classificação dos sujeitos em normais, aqueles que conseguem acompanhar a aprendizagem, conforme as etapas de desenvolvimento, e de correção dos que se encontram fora da zona de normalidade por apresentarem dificuldades de aprendizagem.

Como nenhuma criança e nenhum jovem pode ficar fora do alcance das práticas disciplinares, o que significa estar fora da escola ou sem possibilidade de educação, surge a

metanarrativa de escola para todos e a ordem comeniana de que todos devem estudar tudo. Abarcados pelo pensamento de que a natureza do indivíduo é educável, compreensão responsável pelo surgimento da concepção de infância que vai produzir o sujeito moderno, a criança e o jovem passam a ser capturados pela escola e enclausurados, para que sua educação se efetive de acordo com as concepções modernas. Para isso, é preciso que todos estejam na escola, permanência que o direito à educação e de escola para todos passa a garantir.

3.3 - A METANARRATIVA DE ESCOLA PARA TODOS

O pensamento pedagógico que nasce entrelaçado com a filosofia, mais especificamente no ocidente, com os pensadores gregos Sócrates, Platão e Aristóteles, é responsável pelo surgimento da educação da Idade Média, principalmente no "período em que o cristianismo dominou o mundo das idéias" sob os princípios da "revelação da verdade, da idéia de perfeição e da transcendência" (FERRARI, 2004, p. 7). Vem daí a concepção racionalista da educação, que, restrita a nobres e religiosos, não era para todos. Voltada inicialmente para nobres e burgueses, somente sob a influência do poder político a Igreja estende a educação aos leigos, acesso que, na Reforma de Martinho Lutero, é ampliado a todos, provocando o surgimento das primeiras universidades. Estas vão dar atenção ao conhecimento científico, no século XIV, quando o humanismo toma o lugar de valor que o espírito possuía na época. Ganha expressão uma educação hoje classificada como sendo de cunho humanista, que entende a criança de forma individualizada e a escola como aquela que tem a função de torná-la culta e útil.

É com os filósofos das luzes, no século XVIII, época que consagra os direitos civis, como a liberdade, a privacidade e a propriedade, e coloca o momento da defesa do ir e vir e da igualdade de oportunidades, que a educação se torna um direito de todos. Aparece a racionalidade como responsável pelo desenvolvimento de leis que vão ao encontro do interesse de todos. Trata-se de um período em que se acredita na idéia de que o mundo, guiado pela razão, avançará em direção a um futuro menos desigual e mais promissor para todos. Como esse processo não se desenvolve por si só, Cury (2004, p. 9) lembra que a instrução deve abrir caminho para que o indivíduo passe a olhar para o coletivo, cabendo ao Estado tal iniciativa, uma vez que nem sempre este reconhece a importância desse processo.

O pensamento de Comenius aparece com interesse ao apresentar a idéia de que "todos deveriam aprender tudo", colocando o indivíduo inacabado, incompleto no centro dos

processos sociais³⁵. Veiga-Neto (2002, p. 50) diz que, para alcançar a plenitude, "faz-se necessário um projeto pedagógico que o tire [o indivíduo] da menoridade e o transforme num dono de sua própria consciência e um agente de sua própria história", para que se torne reflexivo, crítico e consciente, como prevêem o Cristianismo, o Humanismo e o Idealismo alemão.

Para efetivar tal projeto, é preciso constituir-se um espaço capaz de capturar e sujeitar o indivíduo aos interesses sociais. A escola pública, obrigatória e gratuita, que emergiu no último terço do século XIX, viria a constituir-se nesse espaço, que, para Alvarez-Uría (1996), se caracteriza como um espaço civilizatório, disciplinador, normalizador das crianças da classe trabalhadora. A família e a escola, requisitadas como instâncias produtoras de normalidade, substituíram o protagonismo dos cárceres e dos manicômios enquanto instituições que visavam a resgatar a normalidade, reduzindo, dessa forma, o risco social que representava um ônus financeiro ao Estado. "É mais rentável vigiar que castigar; domesticar, normalizar e fazer produtivos os sujeitos do que segregá-los ou eliminá-los", afirma Varela (2002, p. 41) ao referir-se a essa lógica disciplinar da infância como uma noção moderna, voltada para a produção de sujeitos disciplinados.

A educação, em que a moral vai ser o princípio normalizador que pode impedir rebeliões por parte da classe trabalhadora, é colocada como o que deve capturar o indivíduo, considerado um "capital potencial", para resolver as questões sociais. Entendido como aquele que precisa de cuidados, de proteção e de educação, o indivíduo torna-se presa da metanarrativa de educação para todos, vindo a fazer parte de "uma série multiforme de medidas destinadas ao controle das classes populares" (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 88).

Ainda segundo esses autores, a escola pública seria uma imposição da classe burguesa para impedir que programas de "auto-instrução operária que atacavam a divisão e a organização capitalista do trabalho" pudessem firmar-se. Coloca-se a escola como uma "invenção da burguesia para 'civilizar' os filhos dos trabalhadores" sob o princípio do direito de educação para todos (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 92).

Ao identificar os grupos não beneficiados pelo bem público, o discurso de escola para todos é atravessado pelas idéias de participação, que Popkewitz (1998, p. 164) apresenta

³⁵ Comenius não se referia à educação de todas as pessoas ao apresentar a idéia de que "todos deveriam aprender tudo", mas aos que na época tinham direito de acesso à educação garantido por sua condição social, como, por exemplo, os homens e os abastados da época.

como "uma noção que emergiu nos últimos tempos construída a partir de conceitos burgueses europeus de democracia e capitalismo e, mais recentemente, nos EUA, a partir da administração pelo estado das questões sociais, tais como as da 'pobreza'". Percebe-se, assim, a metanarrativa de escola para todos operando em muitos setores, por diferentes discursos, que produzem artefatos para que o controle e a vigilância dos indivíduos possam ser efetivados de forma eficiente. O que garante a vigilância é a distribuição espacial dos indivíduos, a observação constante da movimentação do corpo e da expressão das emoções por meio de técnicas e registros de forma que, como diz Fonseca (1995a, p. 53), ao referir-se à observação das ações, "nenhuma destas atitudes permaneça em segredo, ou seja, permaneça oculta aos 'olhos' da vigilância".

Para que isso se torne possível, é preciso dividir os espaços a serem ocupados pelas crianças a fim de que a homogeneidade do grupo seja garantida. A criança é transformada em objeto de observação e, principalmente, em fonte de informação que torna possível o controle constante sobre seu modo de pensar e agir, seus desejos e interesses. O jeito como as crianças falam, se relacionam e se comportam, principalmente com relação ao uso do corpo, são atitudes observadas e visadas pelo julgamento.

Orientada pelo pensamento de Foucault (1999b), posso observar que essas ações fazem parte dos sistemas disciplinares, que, ao operarem como sanções, se aproximam de um modo penal. São as "micro-sanções" a que Bujes (2001, p. 141) se refere, quando diz que "as disciplinas funcionam no espaço deixado vazio pelas leis, estabelecendo um conjunto articulado de micropenalidades". Ao que se visa, nesse caso, é o ajustamento de comportamentos e atitudes a regras estabelecidas, para que os comportamentos desviantes possam ser controlados e adequados por meio de penalizações ou de gratificações no processo que quer normalizar a criança. Ainda, conforme Bujes (2001 p. 145), "os comportamentos podem, então, se encontrar num pólo positivo, quando são recompensados, ou serem classificados como um desvio, quando devem ser redirecionados através do exercício".

Aqui é preciso falar do "exame", que Foucault (1999b) apresenta como uma estratégia política que na escola se torna uma espécie de aparelho para permitir a produção de novos saberes ao mesmo tempo em que classifica, normaliza e exclui. Na medida em que o exame processa a análise individualizada de cada criança, esta torna-se "um objeto de descrição e documentação que, por receber esse tratamento, pode ser controlada e dominada, a partir de um processo constante de objetivação e sujeição" (FONSECA, 1995a, p. 60).

A objetivação é possibilitada pelo exame, mecanismo disciplinar que atua de forma sutil porque torna possível lançar um olhar atento e permanente sobre o indivíduo a corrigir para tirar-lhe o máximo de informação. Ao mesmo tempo em que a tecnologia disciplinar constitui o indivíduo como objeto, torna-o elemento da norma que, como medida, permite a comparação a outros e a si em sua própria individualidade.

Ao dizer que "cada indivíduo torna-se um caso", Ewald (2000, p. 111) refere-se ao fato de o indivíduo a corrigir tornar-se conhecido e possível de ser descrito, podendo ser colocado em comparação para dar visibilidade aos desvios e às diferenças. Tal processo de objetivação permite ver a norma separando e igualizando os que estão fora de uma zona estipulada pela média porque fornece uma medida comum ao ato de comparação.

A noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber constitui novas formas de sujeitos através de práticas discursivas e não-discursivas. O sujeito da não-aprendizagem, produzido no interior da educação institucionalizada, deixa de ser visto como aquele em quem se centraliza todo o conhecimento e a verdade para ser "produto e efeito" (FONSECA, 1995a) dessa produção. Isto é, o binômio poder-saber é que determina as condições de aparecimento do indivíduo a corrigir, que se apresenta como efeito e objeto e mostra como se dá sua constituição de submeter-se a si e ao outro. Tem-se, assim, o indivíduo sujeitado pelas práticas discursivas e não-discursivas, o indivíduo a corrigir tomando forma, recebendo marcas e "encontrando as características que determinarão suas possibilidades e também seus limites" (FONSECA, 1995a, p. 76) no campo da educação institucionalizada.

O enclausuramento e o controle do espaço e do tempo são operadores fundamentais para que os mecanismos disciplinares alcancem a meta de operar de forma economicamente menos dispendiosa, mais discreta, atingindo um número cada vez maior da população. Confinar significa "isolar para localizar e tornar imediatamente acessíveis os indivíduos infantis" (BUJES, 2001, p. 151) para que se tornem observáveis e assim se possam produzir conhecimentos sobre eles, tornando-os conhecidos. Para que, da observação, se extraiam conhecimentos úteis que dêem sentido à intervenção e à potencialização do corpo, é preciso que cada indivíduo esteja em seu lugar – uma estratégia das operações de vigilância que Foucault (1999b) diz terem sido aplicadas às escolas, à moda militar, por permitirem uma visão total e permanente.

Não é novidade que a escola, desde sua institucionalização, vem se deparando com dificuldades e desajustes, tendo em vista que muitos alunos não acompanham o assim chamado ritmo de aprendizagem normal. As disfuncionalidades são atribuídas, na maior parte

das vezes, a déficit de atenção ou de inteligência, a desequilíbrios psíquicos, a problemas neurológicos que impedem a aprendizagem, a distúrbios sociais, entre tantos outros, e fazem com que os alunos ditos não-aprendentes sejam vistos como “crianças anormais” e os que preferem as ruas ao ambiente escolar como “crianças delinqüentes”. Essas duas categorias de alunos – anormais e delinqüentes – são apresentadas por Alvarez-Uría (1996) no momento em que analisa a criação das chamadas instituições totais de controle, ou seja, os reformatórios e os institutos psicopedagógicos. Segundo ele, cria-se uma "miniaturização da lógica, que não é exclusivamente um prolongamento, mas também uma mudança de paradigma, já que se produz uma flexibilização dos códigos, uma ampliação das populações abrangidas" (ALVAREZ-URÍA, 1996, p. 104).

Em síntese, a metanarrativa de escola para todos constitui-se em uma das condições para o surgimento da escola e, por extensão, para o aparecimento de sujeitos com dificuldades de aprendizagem quando obriga todos, de igual modo, a freqüentar o mesmo espaço que pretende homogeneizar e diferenciar para normalizar. Uma vez conhecidos tais sujeitos, são apresentados como desviantes da normalidade, o que requer uma ação controladora sobre o que é considerado de risco à sociedade. É sobre estes que os mecanismos de correção irão atuar e assim dar condições para o surgimento dos serviços de apoio³⁶. Tais serviços vão agir de forma aliada à escola na tarefa de conter crianças e jovens na instituição educativa considerada oficial, garantindo que todos passem por ela e que lá permaneçam parte do tempo sob controle e vigilância para oportunizar a efetivação de sua educação.

3. 4 – OS SABERES SOBRE OS NÃO-APRENDENTES

O discurso de educação para todos, anunciado pelas políticas educacionais interessadas em mudar o mapa da educação atual, pode contar com as práticas pedagógicas para alcançar os sujeitos que, por várias razões, não se encontram localizados nos espaços normativos da sociedade. Poderíamos referir aqui as pessoas com necessidades educativas especiais, os excluídos por questões culturais, raciais, sociais, entre outros. Mas o interesse desta proposta recai sobre sujeitos vistos como indivíduos a corrigir, porque, diferentemente dos anteriores, apresentam dificuldades de aprendizagem que os colocam sob a ameaça de não serem corrigidos, o que pode posicioná-los em um *estado permanente de corrigibilidade*. Para entender esse contingente populacional a partir da perspectiva educacional, configuram-se

³⁶ Aprofundo a discussão de escola inclusiva como condição para a necessidade da criação de serviços de apoio no Capítulo 4.

necessárias a definição de dificuldades de aprendizagem e a apresentação de alguns sedimentos de acontecimentos históricos que ajudam no entendimento do surgimento dos especialistas e da invenção da média escolar.

As dificuldades de aprendizagem têm sido definidas de várias maneiras, principalmente as consideradas específicas, como as relacionadas à leitura e à escrita. Buscando uma definição, Sternberg e Grigorenko (2003) fazem referência a uma visão consensual apontada no *Diagnostic and Statistical Manual* da American Psychiatric Association. Dizem os autores que, segundo esse manual,

As dificuldades de aprendizagem são danos marcantes no desenvolvimento de habilidades específicas, como as habilidades de leitura, com relação ao nível esperado de habilidades, tendo como base a educação e a inteligência de um indivíduo (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 15).

Pode-se observar que tal definição não considera os "déficits físicos" nem as "condições neurológicas adquiridas". O que está em questão são as habilidades e as aptidões relacionadas à escolarização e à inteligência, o que leva os autores a acreditar que as dificuldades de aprendizagem "raramente podem ser diagnosticadas antes do fim da pré-escola ou do início do ensino fundamental" (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 15).

Tal entendimento é problematizado e ampliado por Sternberg e Grigorenko (2003) no momento em que formulam a tese de sua obra *Crianças rotuladas*³⁷, que inclui a discussão do rótulo colocado nos que não conseguem acompanhar o processo da aprendizagem imposto na educação. Diferentemente da concepção da American Psychiatric Association, esses autores afirmam que são poucos os indivíduos rotulados com dificuldades de aprendizagem em função da multiplicidade de aptidões existentes e da sua forma de estruturação. A compreensão de dificuldades de aprendizagem, segundo eles, não se apresenta restrita a diferenças específicas porque "virtualmente, todo mundo tem uma dificuldade de aprendizagem em alguma coisa, mas a sociedade decide identificar apenas alguns indivíduos com o rótulo de dificuldade de aprendizagem" (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p.15). Nessa observação, podemos ler a banalização da dificuldade de aprendizagem e entender a dimensão tomada hoje do conceito de dificuldade de aprendizagem. Para exemplificar, é possível citar o indivíduo como um leitor capaz, porém um músico sem sucesso e vice-versa.

³⁷ Não vou aprofundar nesta dissertação a questão do rótulo que Sternberg, R.; Grigorenko, E. L. apresentam em seu livro *Crianças rotuladas*. O que é preciso saber sobre as dificuldades de aprendizagem. Trad. Magda França Lopes. - Porto Alegre : Artmed, 2003.

Isso porque cada um possui um "padrão complexo de aptidões e fraquezas", o que o torna mais proficiente em algumas habilidades e menos em outras³⁸.

Essa compreensão está vinculada à concepção de habilidade, de aptidão como sendo de origem individual, e ao rótulo em função das dificuldades de aprendizagem como resultado da valorização do conjunto de habilidades destacadas na escola e no trabalho. A sociedade é que decide quem deve ser descrito, "principalmente quando considera determinada aptidão, não presente nos indivíduos, importante para a vida adaptada àquela sociedade" (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 17). Tem-se aí a identificação das dificuldades de aprendizagem pela interação do indivíduo com o ambiente social.

Para aprofundar a análise do conceito de dificuldades de aprendizagem, considero oportuno trazer alguns fragmentos históricos, apresentados por esses autores em sua obra já citada. Começo fazendo referência ao encontro de um grupo de pais, em Chicago, em 1963, cada qual com pelo menos um filho com dificuldades de leitura. A busca para uma condição de normalidade para seus filhos levou esses pais a fazerem encaminhamentos a vários especialistas – médicos, psicólogos, especialistas em aprendizagem – numa iniciativa particular, mas que não teve resultado satisfatório porque as crianças continuavam correndo risco de serem reprovadas por não conseguirem acompanhar os estudos da forma como a escola organizava as situações de aprendizagem.

Numa época em que termos como “lesão cerebral” ou “disfunção cerebral mínima” eram comuns, tais crianças não recebiam ajuda especial por não terem sido descobertas ainda pela Ciência, o que as deixava sem posicionamento definido. A não-identificação científica das dificuldades de aprendizagem que deixou tais crianças e jovens sem uma caracterização específica colocava-os em um estado de anormalidade que incomodava os pais. Veio então a proposta do psicólogo Samuel Kirk, presente na reunião. Este sugeriu que as crianças que apresentavam "algo de errado" fossem consideradas como tendo dificuldades de aprendizagem para que a identificação fizesse algum sentido e forçasse o atendimento diferenciado. Surge aí a Association of Children With Learning Disabilities - ACLD, em

³⁸ Observo uma contradição estabelecida na comparação do que os autores dizem sobre o número de sujeitos com dificuldades de aprendizagem com a quantidade de alunos posicionados como não-aprendentes nas escolas e com o número de alunos encaminhados ao SIAPEA. Parece que vivemos uma redução da dificuldade de aprendizagem como sendo qualquer não-aprendizagem demonstrada na escola. Entender dificuldades de aprendizagem na perspectiva de que todos temos alguma dificuldade e de que o rótulo é decorrente da interação social faz-me ver o quanto tal conceito pode-se prestar para a produção de excluídos e para contrapeso de incluídos.

Chicago, que passa a pesquisar e a reconhecer crianças com dificuldades, principalmente de leitura e escrita, como carentes de um atendimento diferenciado.

Considerando que o campo das dificuldades de aprendizagem agrupa uma variedade de conceitos, critérios, teorias, modelos e hipóteses, mesmo que já haja estudos avançados e que relevantes associações tenham surgido, Fonseca (1995b) apresenta a definição do National Joint Committee of Learning Disabilities - NJCLD, 1988, como a que presentemente reúne maior consenso em nível internacional. Esse autor compreende a expressão “dificuldades de aprendizagem” como uma interpretação generalizada

que se refere a um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático. Tais desordens, consideradas intrínsecas ao indivíduo, presumindo-se que sejam devidas a uma disfunção do sistema nervoso central, podem ocorrer durante toda a vida (FONSECA, 1995b, p. 71).

Tal definição apresenta ainda a idéia de que problemas de comportamento na ordem da percepção social e da interação social podem existir com as dificuldades de aprendizagem. No entanto, as influências extrínsecas, tais como diferenças culturais, bem como a ocorrência junto com outras deficiências – sensorial, mental, distúrbios socioemocionais – não podem ser consideradas responsáveis pelo surgimento das dificuldades de aprendizagem, mesmo que aconteçam simultaneamente.

É preciso fazer referência à compreensão de dificuldades de aprendizagem que se tinha antes da época da reunião de pais em Chicago, referida anteriormente. Tal compreensão tem suas raízes na medicina, o que a caracteriza como uma abordagem científica, subdividida em intrínseca e extrínseca. Sternberg e Grigorenko (2003) apresentam tais abordagens separadamente, mesmo entendendo que elas interagem na produção de indivíduos com dificuldades de aprendizagem.

A abordagem intrínseca nasceu com o médico francês Marc Dax, que, ao tratar de pessoas com afasia (desprovidas de fala), estabeleceu uma relação entre esse problema e uma lesão no hemisfério esquerdo do cérebro. Como seu artigo não despertou interesse científico, acabou ficando sem o aval da ciência. No entanto, mais tarde, em 1864, Paul Broca, também francês, deu continuidade à linha de pensamento dessa pesquisa e apresentou esse hemisfério como sendo fundamental para a fala e a visão. Recebendo o reconhecimento do mundo

científico, tal pesquisa passou a ser conhecida; hoje, quando se fala em "área de Broca", sabemos que se está fazendo referência à localização da fala no cérebro.

O pesquisador neurologista alemão Carl Wernicke, por sua vez, localizou a área da linguagem no hemisfério esquerdo do cérebro numa região específica conhecida como a "área de Wernicke". A base conceitual de dificuldades de aprendizagem "é que uma pessoa pode ter uma disfunção específica que deixe outras funções intactas", dizem Sternberg e Grigorenko (2003 p. 34). Tanto Dax quanto Broca e Wernicke conseguiram a aprovação dos seus resultados pelo meio científico, ao contrário de outros, como Franz Josef Gall, líder do movimento da frenologia – estudo do caráter e das funções intelectuais humanas de acordo com a conformação do crânio –, que, não tendo o apoio do mundo científico, encontrou o reconhecimento na área da psicologia.

As disfunções específicas foram pesquisadas por um número grande de pesquisadores no início do século XX, na maior parte na área médica, como Samuel Orton. Autor do conceito de estrofossimbologia – símbolos invertidos – acreditava que a dificuldade de leitura poderia se dar pelas trocas de letras, como d por b, ou pela indefinição da criança em ser destra ou canhota. Sabe-se que tal entendimento teve efeitos prejudiciais à criança que teimava escrever com a mão esquerda na escola e a usá-la para os principais movimentos motores. Vista como anormal, era forçada a usar a mão direita pelos reforços entendidos como necessários na reeducação de tal mania.

No entanto, nem todos os pesquisadores seguiram a lógica da visão intrínseca. Acreditando que as dificuldades de aprendizagem estão relacionadas com o ambiente e não com o indivíduo, Carol Christensen afirma que o rótulo “dificuldades de aprendizagem” permite desviar a atenção de problemas da escola e do ensino para a criança. Seria como um dispositivo legitimador que as escolas usam quando não dão conta de ensinar a ler e escrever.

Trazendo essa discussão para mais perto, faço referência ao fracasso escolar que se impõe há séculos no Brasil. Embora tal fracasso busque justificativas em várias esferas, entre elas, o despreparo do professor, os baixos salários, a precariedade das condições funcionais e estruturais das instituições escolares, as dificuldades individuais ainda aparecem como sendo as responsáveis pelo insucesso na escola.

Podemos encontrar em Patto (1990) esclarecimento sobre o pensamento educacional brasileiro, que atribui, nas últimas décadas do século passado, a fatores individuais a capacidade de aprender, numa associação binária de sucesso/fracasso e

normalidade/anormalidade. A autora constata também que a política educacional brasileira buscava enfatizar as aptidões naturais do indivíduo para explicar as diferenças de rendimento escolar entre as classes sociais, o que colocava a psicologia a justificar o acesso desigual a graus educativos mais avançados.

Nesse contexto, surge a teoria das diferenças culturais, que anula a idéia de que as pessoas menos favorecidas são portadoras de deficiências. Passa-se a entender que elas apenas apresentam padrões de vida diferentes. Aqui, o que muda é a compreensão de cultura. Os pobres, antes considerados sem cultura, passam a ser valorizados no momento em que se apoderam da cultura dos considerados normais.

Na passagem da década de 1970 para a de 1980, aparecem as teorias de reprodução, defendidas por Althusser, Bourdieu e Passeron, Establet e Baudelot. Conforme Scoz (1994), esses pesquisadores chamaram a atenção para o "mito da neutralidade" no processo educativo quando denunciaram que o saber dos grupos dominantes reforça a hegemonia de determinados grupos sobre outros. Dessa forma, estava descaracterizada a escola como tendo uma postura neutra em se tratando de questões sociais, até porque a neutralidade também significa estar posicionado nas relações de poder.

Apesar do entendimento de que a escola possui uma função social e de outros avanços no campo educacional, Patto (1990) afirma que o fracasso escolar não deixou de ser responsabilidade do aluno. Ele apenas foi acrescido pelas considerações sobre a má qualidade do ensino oferecido pela escola pública. Acredita a autora que a superação do problema das dificuldades de aprendizagem poderá acontecer com o aperfeiçoamento dos professores, que, com maior conhecimento, poderão auxiliar os alunos a alcançar sucesso na escola.

A psicopedagogia, além de dominar a patologia e a etiologia dos problemas de aprendizagem, aprofundou conhecimentos que lhe possibilitam uma contribuição efetiva não só relacionada aos problemas de aprendizagem, mas também na melhoria da qualidade do ensino oferecido nas escolas (PATTO, 1990, p. 34).

O desejo presente nesse pensamento é o de encontrar soluções para as dificuldades de aprendizagem através da qualificação dos professores, pela centralização das patologias e pela melhoria funcional e estrutural da escola. Esse conjunto de ações seria responsável pela diminuição dos índices relacionados ao fracasso escolar, que coloca a cada ano mais alunos na condição de serem corrigidos. Dados estatísticos têm demonstrado a rigidez da média nas instituições escolares como responsável pelo alto número de repetência e de evasão escolar.

Carvalho (2001), ao empreender estudos sobre as análises estatísticas divulgadas que apontam para a situação das políticas públicas para a educação, chama a atenção para a sua manipulação. Segundo ela, os números falam muito, porém é preciso olhar para além deles. A advertência para se ter cuidado no culto aos números, que parecem vir ganhando espaço no sistema escolar, requer que se olhe para o modo de produção desses dados e para seus efeitos no interior da escola sem, no entanto, insinuar a desconsideração de pesquisas voltadas para o controle do sistema educacional brasileiro. As estatísticas são formas de mostrar interesses materializados e devem ser analisadas cuidadosamente, levando-se em conta as relações de poder que as constituem.

A questão do sucesso e do fracasso de meninos e meninas é analisada por Carvalho (2001) na busca por explicações para a constatação de que a frequência da reprovação e da evasão é maior entre os meninos, segundo os dados a que teve acesso³⁹. Como hipótese, a autora afirma que os meninos abandonam a escola em maior número para trabalhar, mostrando desinteresse pelo estudo e, conseqüentemente, apresentando dificuldades de aprendizagem, enquanto que as meninas permanecem mais tempo na escola. No entanto, é preciso considerar que tais dados precisam ser problematizados, pois há poucas pesquisas sobre o significado do "trabalho doméstico" no desempenho das meninas e o "peso que o trabalho remunerado tem sobre os meninos" (CARVALHO, 2001, p. 189).

A discussão de gênero aparece instalada no campo da aprendizagem e aberta para o aprofundamento. Fazendo uso desse viés, alguns pesquisadores têm-se dedicado a olhar para a questão de gênero no campo da educação, relacionando-o com o sucesso e o fracasso na escola. Cito a pesquisa de Walkerdine (1999a), que discute o desempenho matemático de meninas e meninos⁴⁰, e a de Dal Igna (2005), que analisa os modos como o gênero é constituído nos discursos de professoras sobre desempenho escolar nos anos iniciais de escolarização e considera os pressupostos de masculino e feminino implicados nas práticas

³⁹ A questão de gênero relacionada com o fracasso escolar apenas é referida nesta dissertação para apontar mais uma possibilidade de pesquisa, já levada a termo por muitos pesquisadores. Faço referência a alguns deles para mostrar que existem pesquisas que aproximam o tema das dificuldades de aprendizagem com a questão de gênero, buscando um outro viés em suas pesquisas.

⁴⁰ Valerie Walkerdine aprofunda a questão do desempenho matemático de meninos e meninas em sua pesquisa publicada na *Revista Estudos Leopoldenses*, "Diferença, cognição e educação matemática". Tradução de Gelsa Knijnik. Série Educação. São Leopoldo, v.3, n.4, p. 07-19, jan./jul. 1999. O bom rendimento das meninas é associado ao esforço, enquanto os meninos são apontados como brilhantes, mesmo que apresentem baixo rendimento.

discursivas⁴¹ que classificam os sujeitos a partir de uma média escolar, problematizando os significados culturais que constroem o sucesso e o fracasso escolar.

Em continuidade às questões acima, faço a seguir uma análise da formação de um corpo de especialistas em não-aprendizagem, para logo em seguida apresentar a invenção da média escolar e a forma como se processa o estar na média no campo da educação. Opto por subdividir esse ponto em duas partes apenas para tornar didaticamente visível a análise dessas questões.

3.4.1 - A formação de um corpo de especialistas sobre a não-aprendizagem

A previsão de comportamentos e de condutas humanas é uma ação que faz parte do projeto educacional moderno, uma vez que este, ao apresentar-se como um projeto civilizador, tem por objetivo principal "operar o distanciamento entre homem e natureza – vista como um estado de selvageria – individualizando cada vez mais o sujeito" (BUJES, 2001, p. 64).

A produção de novos modos de educação, voltados principalmente para o disciplinamento dos sujeitos infantis, para essa autora, decorre da concepção moderna de infância que aparece no discurso dos moralistas, dos reformadores, dos ideólogos sociais que permitiram a introdução de novos aparatos de controle e regulação da infância. Institucionaliza-se a infância a partir da concepção de indivíduo como um ser em estado bruto que precisa ser lapidado, permitindo, junto com outros movimentos sociais, atribuir outro significado ao que era considerado natural e normal até então.

Nesse quadro de mudanças, a idéia de população permite olhar para os diferentes grupos que a compõem de forma que se possa agir sobre eles. Os ditos anormais e os indivíduos a corrigir são grupos sobre os quais se passa a exercer poder voltado para a ordem do considerado produtivo. Aparecem novas formas na vontade de verdade que se apóia em instituições como a Escola, a Igreja, a Medicina e o Judiciário, "ao mesmo tempo, [em que é] reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia" (FOUCAULT, 1996, p. 17).

⁴¹ Maria Cláudia Dal Igna (2005), além do propósito de perguntar sobre os discursos que atravessam o desempenho escolar e constituem diferenças entre meninos e meninas, posicionando-os de modo distinto, faz referência à questão das relações de poder, numa compreensão foucaultiana, em que o poder é apresentado como sendo produtivo na medida em que seu exercício tem efeitos sobre os sujeitos. A autora mostra isso ao descrever alguns dos modos pelos quais o poder se exerce na produção de sistemas usados na avaliação do desempenho escolar de alunos e alunas.

Seguindo essa análise, a implantação do moderno dispositivo pedagógico provoca "uma cisão cada vez maior nos comportamentos individuais, associados a formas de autocontrole e à distinção das condutas apropriadas a uma esfera de vida pública e outra, privada" (BUJES, 2001, p. 65). O código social de conduta passa a ser elemento constituinte do indivíduo, o que, segundo Elias (1994), difunde normas reservadas apenas aos círculos aristocráticos a todas as camadas sociais, tarefa das ordens religiosas.

A Igreja passa a ter uma grande parcela na constituição do indivíduo, principalmente no início do século XVI, quando o movimento da Reforma, encabeçado por Martinho Lutero, provoca a crise que coloca a Igreja Romana em estado de alerta e a leva à reconstrução do seu prestígio. Como tática de intervenção, a Contra-Reforma desenvolve um amplo movimento de escolarização, voltada para a alfabetização e a evangelização da cristandade protestante. Inicia-se, assim, um modelo de educação que controla o tempo, o espaço e a atividade pedagógica. Trago aqui, mais uma vez, Bujes (2001, p. 66), que diz: "para garantir que os códigos disciplinares, ditos civilizados, fossem estendidos a toda a sociedade", os colégios das ordens religiosas, especialmente dos jesuítas, deram força à Pedagogia que hoje conhecemos.

A formação dos especialistas já era uma preocupação dos jesuítas quando nos colégios começavam a ensaiar-se "formas concretas de transmissão de conhecimentos e de modelação de comportamentos" (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 79). Percebe-se que a invenção da infância trouxe consigo a formação de especialistas no campo da educação, uma vez que inúmeros grupos profissionais, de diferentes iniciativas, passam a interessar-se pela educação de crianças e jovens. O professor jesuíta torna-se um "modelo de virtude" no sistema de ensino que privilegia o relacionamento amoroso, o desenvolvimento da fé, a organização do espaço e do tempo, além da transmissão de saberes acumulados. Como essa proposta exige um número reduzido de alunos, o professor passa a ser visto também como tutor da infância, aquele que deve ocupar o aluno e mantê-lo constantemente ativo.

Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 80) argumentam que somente o mestre, enquanto autoridade moral, "tem as chaves de uma correta interpretação da infância assim como do programa que os colegiais têm de seguir para adquirir os comportamentos e os princípios que correspondem à sua condição e idade". O professor é detentor único do saber; só ele conhece, escolhe, censura e diz quem pode ser considerado bom aluno. O exame, a rígida organização

do espaço e do tempo escolares e as práticas disciplinares fazem parte do que os autores chamam de “pedagogias corretivas”⁴², transformando as disciplinas em autodisciplinas.

Influenciada pela teoria evolucionista de Darwin, que tenta encontrar coerência entre a pedagogia e a natureza humana, ergue-se a pretensão de transformar a educação escolar em uma pedagogia científica, em fins do século XIX, quando o movimento da Escola Nova encontra-se em pleno andamento⁴³. Para Darwin, as causas para os problemas educacionais passam a ser de responsabilidade individual e são marcadas no corpo do indivíduo. Tal visão levou os educadores dessa época a perceberem a necessidade de definir uma pedagogia voltada para a natureza humana e atenta ao processo de desenvolvimento infantil de tal forma que "despertou a preocupação com as potencialidades dos educandos como indivíduos que diferem entre si quanto à capacidade de aprender" (SCOZ, 1994, p. 8). Esse entendimento torna-se responsável pelo surgimento dos processos psicométricos e mostra-se aliado no esforço da preparação individual.

Legitimadas cientificamente, as explicações para as diferenças dos indivíduos fundadas no biológico criam formas para medir, enquadrar e regular o indivíduo considerado naturalmente biológico. Por atuarem na medicina, muitos dos representantes dessa concepção educativa começam trabalhando com crianças consideradas anormais. Seu interesse volta-se para a reação das crianças diante das intervenções pedagógicas que vão sendo introduzidas, o que permite dizer que a ação de tais educadores passa a ser olhada pelo modo experimental. As crianças recolhidas em instituições especiais são observadas com o propósito de se perceberem as leis que regem seu desenvolvimento.

Varela (2002) lembra que a psicologia, inicialmente tida como "psicofisiologia enquanto psicologia experimental", e, pouco depois, a Psicologia Genética vão ajudar a pedagogia na busca de um estatuto científico. Abre-se, a partir desse encaminhamento, uma importante estratégia para o governo das populações quando da proliferação dos saberes psi, tais como a Psicologia Infantil, a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Genética e a

⁴² Sobre essas pedagogias, falo mais no capítulo a seguir.

⁴³ Fazem parte do grupo da corrente escolanovista os europeus Montessori, Decroly e Freinet, o americano Dewey e os brasileiros Anísio Teixeira e Lourenço Filho. Anísio Teixeira, pedagogo, pensador e administrador baiano, aderiu ao experimentalismo e funcionalismo de Dewey para dar resposta aos problemas educacionais brasileiros num momento de renovação e readaptação social do Brasil. Lourenço Filho, nascido em São Paulo, dedicou sua vida ao movimento da reforma da instrução pública. Suas principais idéias podem ser reunidas em cinco temas: nacionalismo, democracia, educação popular, educação integral, sistema escolar.

Psicanálise, que, entre outros, vão se ocupar com o processo que procura dar conta de tornar a criança um ser civilizado⁴⁴.

Ao falar da questão da formação de um corpo de especialistas, considero importante lembrar que, no Brasil, Arthur Ramos, médico formado pela faculdade de Medicina da Bahia, discípulo de Raimundo Nina Rodrigues, nome de destaque na formação de especialistas em medicina social, foi pioneiro no estudo das dificuldades de aprendizagem. Esse destaque aconteceu quando se tentava explicar hereditariamente o desenvolvimento humano, estudo reforçado na década de 60 pela abordagem psiconeurológica que apresentou as noções de Disfunção Cerebral Mínima e de dislexia.

A referência à formação do profissional psiquiátrico dizendo que, inicialmente, os professores de Psicologia, em sua grande maioria, eram médicos com formação em Psiquiatria, Psicopatologia, etc., justifica a realização dos primeiros estudos com os testes psicológicos europeus no Brasil feitos por médicos.

Ao falar sobre “a medicalização do problema de aprendizagem”, Scoz (1994, p. 21) faz referência à entrada da psicopedagogia, na década de 60, no campo educacional com uma “conotação nitidamente patologizante, que encara os indivíduos com dificuldades na escola como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas”. A autora anuncia ainda que, na década de 80, a psicopedagogia se reestrutura e passa a ser um importante campo de estudos multidisciplinares.

Não se pode esquecer da grande influência da literatura estrangeira, principalmente de Johnson & Myklebust (1987), que apresentaram os Distúrbios de Aprendizagem, ou seja, as afasias, disgrafias, discalculias, dislexias e a Disfunção Cerebral Mínima (DCM). Ao chegarem na escola, esses conceitos desencadearam a classificação dos alunos que apresentavam dificuldades em categorias presentes até hoje no meio educacional. As crianças, ao apresentarem dificuldades para ler e escrever, eram classificadas como sendo disléxicas,

⁴⁴ A pesquisa de Maria Isabel Lopes (2003), *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*, aponta três enfoques que, inscritos no campo das práticas discursivas, vão produzir, no seu entender, uma psicopedagogia que se constitui em uma ortopedia. São eles: o enfoque organicista, que é trazido pela autora como um saber legitimado cientificamente em fins do século XIX, quando o saber médico passa a dizer sobre os problemas de aprendizagem; o enfoque cognitivista, que tem suas raízes calcadas na teoria de Piaget (1896 – 1980), estabelecendo relação entre eficiência e deficiência com a cognição e construindo a “epistemologia genética” a partir da teoria da adaptação; e o enfoque psi, que desloca o foco de aprendizagem ou não-aprendizagem do orgânico e do cognitivo para o psicológico, voltando-se para as experiências do sujeito em contato com o mundo das relações e dos afetos como determinantes da capacidade de elaborar informações que deveriam ser processadas para se tornarem aprendizagens.

com déficit de atenção; as curiosas e mais agitadas eram consideradas hiperativas e, quando não, classificadas como indisciplinadas.

A medicalização neurológica apresenta-se, dentro desse contexto, como solução para as dificuldades encontradas na prática educativa, uma vez que traz conforto para o professor, que justifica o fracasso escolar do aluno como doença que precisa ser tratada com medicação.

O enfoque orgânico passa a fazer parte do campo da educação institucionalizada quando o tratamento das dificuldades de aprendizagem se volta para os consultórios, mais especificamente dos neuropediatras e psiquiatras. Scoz (1994, p. 19) sugere a época dos séculos XVIII e XIX para o seu surgimento, quando houve um "grande desenvolvimento das ciências médicas e biológicas, especialmente da Psiquiatria", que orientou durante muitos anos a ação de educadores e terapeutas em contato com sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem. Os encaminhamentos para o tratamento das dificuldades de aprendizagem, denominadas como "acomodações" por Sternberg e Grigorenko (2003), que começaram como uma busca por justiça para serem posteriormente percebidas como um direito, apresentam-se como um campo para a atuação dos especialistas e para o surgimento de serviços de apoio direcionados para a escola, visando à ação dos educadores, considerados despreparados para tal função.

Muitas discussões sobre as dificuldades de aprendizagem voltam-se para os aspectos que seriam os responsáveis pelos problemas que permitem o surgimento da não-aprendizagem. Como vimos anteriormente, as mais variadas abordagens apresentam-se constituídas pela idéia de média, capaz de quantificar as condições de aprendizagem e de posicionar o sujeito da aprendizagem como aprendente ou não-aprendente.

O teste de QI – Quociente de Inteligência – tem sido usado, freqüentemente, como base comparativa no campo da educação para determinar a existência de dificuldades de aprendizagem numa escala quantificada. Originalmente definido "como a proporção da idade mental de uma pessoa em relação a sua idade cronológica (física), vezes 100, com a idade mental definida como o nível médio do desempenho de uma determinada idade no teste de QI" (STERNBERG; GRIGORENKO, 2003, p. 40), o teste serve para medir as habilidades consideradas necessárias para a constituição da inteligência, o que leva à comparação, que diferencia, classifica e posiciona o sujeito aluno.

A natureza da média escolar e sua relação com o surgimento das dificuldades de aprendizagem no currículo disciplinar é o que vou analisar na parte seguinte, sobre a construção das condições de (a)normalidade na escola.

3.4.2 – A invenção da média escolar

A média escolar surge com as práticas de classificação e ordenamento quando se procura diferenciar os que aprendem dos que não aprendem, construindo-se conhecimentos sobre esses sujeitos, que passam a ser sujeitados à vigilância e ao controle. É a partir da norma, introduzida no currículo disciplinar, que se estabelecem valores para identificar aquele que está na média e aquele que se encontra fora dela. Denominando de “espécie” os sujeitos pertencentes a um grupo em relação à norma, Canguilhem (2002, p. 120) diz que, "para imaginarmos uma espécie, escolhemos normas que são, de fato, constantes determinadas por médias. O ser vivo normal é aquele que é constituído de conformidade com essas normas".

A noção de norma não se constitui como um estado *a priori* natural das sociedades modernas. "Através da disciplina surge o poder da norma", diz Portocarrero (2004, p. 141), referindo-se ao surgimento da norma como "um dos grandes instrumentos de poder a partir do final da época clássica". Com o estabelecimento de técnicas de coerção sobre o corpo, as disciplinas passam a constituir-se num forte poder de dominação ao lado do desenvolvimento da "biopolítica da população".

Foucault (2000, p. 302) argumenta que "a norma é o que pode tanto ser aplicado a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar". Isso permite afirmar que poder disciplinar e os mecanismos regulamentadores da biopolítica constituem a norma ao se articularem no controle da ordem disciplinar do corpo e dos acontecimentos dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem. Como o autor propõe, a norma deve ser tomada do lado da Medicina, da Psiquiatria, e não do judiciário enquanto "padrão de comparabilidade" e "medida comum", pois se trata de um saber que está voltado para "as disciplinas [que] vão trazer o discurso que será o da regra; não da regra jurídica que será o da soberania, mas o da regra natural, isto é, da norma" (FOUCAULT, 2000, p. 45).

Segundo Varela (2002, p. 82), as tecnologias disciplinares tornaram-se responsáveis pelo surgimento de novos dispositivos de poder que "não se serviram para seu funcionamento tanto da lei e da proibição, como da norma. Ao lado do aparato jurídico passaram, portanto, a ter maior importância as instâncias de normalização". O saber constituído sobre as

dificuldades de aprendizagem, associado aos efeitos de poder, voltando à concepção de Foucault (2002), passa a ter um caráter produtivo e positivo que atravessa os sujeitos aprendentes de modo a regulá-los e a constituí-los enquanto tais. Trata-se de controlar o grupo de alunos ditos anormais enquanto "população", de estar atento ao governo dos seus corpos através da inclusão de todos e de cada um, possibilitando que cada sujeito possa ocupar um determinado espaço, estando todos os espaços numa mesma sociedade. É um poder que otimiza um estado de vida ao abandonar o lema soberano "deixar viver e fazer morrer" e iniciar uma organização social que "fizesse viver e deixasse morrer" (FOUCAULT, 1996). O poder, nesse sentido, aparece de forma contínua, centrado no enfoque científico, exercido sobre o sujeito enquanto ser vivo.

Essa compreensão de poder associado a outros atravessamentos discursivos permite constituir o que Foucault (2002, p. 302) chama de "sociedade de normalização", na medida em que se "cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação". A junção destes é o biopoder, um poder complexo, normalizador, em que a vida é o objeto.

Ao analisar esse entendimento foucaultiano sobre o papel da norma, Ewald (2000, p. 86) afirma que "a norma é um princípio de comparação, de comparabilidade, uma medida comum que se constitui 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, o processo de trazer à norma não comporta exclusões, pois ela não trabalha com qualquer exterioridade. Tudo está na norma, o que significa dizer que todos os sujeitos estão na norma.

Seguindo ainda a compreensão desse autor, a norma apresenta-se como múltipla, ou seja, não há uma norma maior e outras menores, mas infinitas normas que se cruzam e se complementam, cobrindo, assim, todo o corpo social. De acordo com esse raciocínio, é correto dizer que todos estão na norma, que não há ninguém fora dela, pois ela acolhe dentro de si todas as variações possíveis do padrão médio. O que acontece é que, como cada grupo possui uma variedade de normas, cada indivíduo se compara com todos, provocando infinitas subjetivações, posições distintas para os sujeitos. Esse movimento, que Deleuze (1992) denomina de objetivação e de subjetivação, torna divisíveis as posições dos sujeitos em relação às normas estabelecidas.

Nesse sentido, estão na norma todos os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem que se mantêm na escola. Estes aparecem divididos em duas ordens, fortemente marcados pelos discursos sobre as dificuldades de aprendizagem que estão produzindo os

sujeitos da aprendizagem, quais sejam, os que estão na média escolar e, por isso, são vistos como normais, e aqueles posicionados abaixo da média ou, no máximo, na média escolar, considerados problemáticos.

Foucault (2002, p. 61-2), ao referir-se ao texto de Canguilhem sobre "O normal e o patológico", diz que "a norma não se define absolutamente como uma lei natural, mas pelo papel de exigência e de coerção que ela é capaz de exercer em relação aos domínios a que se aplica". Esse domínio diz respeito ao poder que a norma pretende alcançar. Ela não é "simplesmente um princípio" que apresenta as dificuldades de aprendizagem, mas se constitui como em "elemento a partir do qual certo exercício de poder se acha fundado e legitimado" na relação com a não-aprendizagem.

A necessidade de incluir o anormal em moldes considerados normais acaba constituindo os sujeitos ditos não-aprendentes a partir da perspectiva da negatividade e improdutividade. Isso faz com que se busque a correção com vistas a uma preparação, mesmo que mínima, para o exercício de uma ocupação produtiva. É por isso que o que não é considerado normal precisa ser transformado, remediado. Dessa forma, também se compreende o dispêndio de esforço no sentido de trazer para o compreensível o diferente, o fora dos padrões, ou seja, o sujeito considerado a corrigir, através de um processo de normalização que inclui a correção, mas, principalmente, o esforço de todos para estar na escola. Para manter-se na escola, é preciso o sacrifício de cada um individualmente e de todos, uma vez que tal empenho significa manter controle e constante vigilância.

Esse padrão que deseja alcançar o sujeito a corrigir está vinculado ao conceito de normal, que, por sua vez, se aproxima da concepção de média obtida a partir da quantificação das medidas humanas (EWALD, 2000). O homem normal seria aquele cujas características se enquadrassem na estatística de ser humano médio. Ewald (2000) ajuda a entender que existe diferença entre normalidade e norma. Normalidade é circunscrito, é restrito e, por isso, acaba deixando de fora a grande maioria, se não a totalidade dos sujeitos. Já a norma impõe um constante reordenamento e constantes movimentos que visam a novas rupturas normativas. As diferenças vão sendo normatizadas e passam a ser um referencial de constituição de subjetividades. Por exemplo, sabemos que somos mulheres por não sermos homens, que não temos dificuldades de aprendizagem porque somos aprovados, somos normais porque não somos anormais. É dessa forma que se passa a mapear quem são os outros, instituindo-se posições sociais de hierarquia.

A existência de normas acaba gerando dois efeitos aparentemente antagônicos: elas igualizam e diferenciam. Ao tornarem o sujeito comparável ao outro, estabelecendo padrões de equivalência, igualizam. Por outro lado, diferenciam, pois fazem reconhecer a diferença, que, por sua vez, individualiza, sistema que Ewald (2000, p. 109) explica:

Precisamente, o normativo afirma tanto mais a igualdade de cada um perante todos quanto infinitiza as diferenças. A realidade da igualdade normativa consiste em tornar-nos todos comparáveis; a sua efetividade está na afirmação das diferenças, dos desvios e das disparidades. A norma não é totalitária; individualiza, permite que cada indivíduo se reivindique na sua individualidade.

A questão da individualidade é trazida por Canguilhem (2002) como consequência da normalização, que "constrange para homogeneizar as multiplicidades, ao mesmo tempo em que individualiza, porque permite as distâncias entre os indivíduos, determina níveis, fixa especificidades e torna úteis as diferenças" (PORTOCARRERO, 2004, p. 141). Em continuidade a esse pensamento, Canguilhem (2002, p. 120), ao referir-se à norma como produto de uma estatística, pergunta: "Será que devemos considerar qualquer desvio como anormal" – e eu complemento – já que o afastamento desse modelo é parte constitutiva da individualidade dos sujeitos? Segundo o autor, é exatamente a variação da média que garante a constituição da individualidade, o que torna constrangedor homogeneizar as multiplicidades.

Mesmo capturando o sujeito e todas as suas características e localizando-o tanto nas igualdades quanto nas diferenças, a norma não possibilita um trânsito tranqüilo na rede social. Os movimentos, tecidos por inúmeras normas, não são livres, nem se dão seguindo uma lógica qualquer. Os saberes que sustentam e legitimam as normas também sustentam e legitimam as relações de poder. O que parece existir é uma vontade de trazer todos para a média, para a normalidade, para a ordem. Tal vontade apresenta-se com uma intensidade muito grande e usa dos mais variados artifícios para que a normalidade seja atingida e assegurada. Um desses artifícios é a média escolar.

Para aprofundar a constituição da média escolar, considere necessário verificar como o método científico a entende e como ela é apresentada nesse campo. Encontrei referência ao assunto em alguns autores do campo das ciências, como, por exemplo, a obra de Álvaro Vieira Pinto, *Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica*, em que o autor faz uma leitura filosófica da constituição da média.

Os argumentos de Pinto (1979) tornam-se importantes e oportunos para o aprofundamento dessa questão na medida em que apresentam a média numa relação dialética, definindo a maneira como o conhecimento do coletivo, tomado pelo indivíduo, mostra-se válido para a classe geral à que pertence e a maneira como o conhecimento, agora considerado como o de uma classe, torna-se válido para o indivíduo na sua singularidade.

De acordo com o entendimento de que o conhecimento estatístico é dual, a média pode ser definida como uma “relação estabelecida entre o conjunto e seus elementos” (PINTO, 1979, p. 402), mostrando-se como uma abstração do conhecimento coletivo, pois representa um valor que abstratamente se refere a todos os elementos, mas que apresenta um valor concreto da medida ou da observação de casos individuais porque são concretos na sua existência. Isso quer dizer que cada elemento possui um infinito de outros aspectos que não se fazem representar diretamente na média, mas indiretamente estão nela, pois são os dados que conformam a concreticidade do indivíduo.

O resultado aproximativo dessa concreticidade é expresso numa curva de probabilidade ou num valor médio atribuível a certa qualidade de um coletivo. Como exemplo, Pinto (1979) apresenta a assim chamada “curva de sino”, que até hoje é usada na expressão de dados estatísticos em vários campos de saber.

Voltando para o campo da educação, as crianças consideradas portadoras de “inteligência deficiente” por professores franceses motivaram a pesquisa de Binet sobre as dificuldades de aprendizagem das crianças que freqüentavam a escola pública de Paris. Levantando a hipótese de que “o problema advinha do fato de sua inteligência não haver se desenvolvido adequadamente” (LOPES, 2003, p. 25), acreditava o pesquisador que, através da medição, seria possível classificar as crianças quanto a sua capacidade mental.

A partir dessa pesquisa, Binet e Simon produziram o conceito de idade mental, considerando a capacidade de resolução de tarefas que variavam desde as muito fáceis até as muito difíceis, que apenas adultos poderiam completar. “A idade em que a maioria das crianças poderia resolver a tarefa mais complexa que o indivíduo sendo avaliado era capaz de resolver” (SAPIENS, 2004) era considerada a idade mental, independente da idade cronológica. A razão entre esses resultados multiplicada por 100 deu origem ao Quociente de Inteligência, que começou a ser usado como indicador quantitativo da precocidade ou do retardamento de um indivíduo em relação a sua idade. Aqueles com quociente ao redor de 100 estariam dentro do desenvolvimento normal, os acima de 100 seriam precoces, e os abaixo de 100 seriam retardados.

A escala francesa original sofreu alteração ao ser levada aos Estados Unidos, conforme Sapiens (2004), onde sofisticados construtos matemáticos e estatísticos situaram a média, que era equivalente a 100, entre 116 e 84, usando-se para isso o desvio padrão para cima ou para baixo. Essa alteração levou à decisão de diferenciar a escala de Binet das escalas subseqüentes, ficando a primeira denominada como Quociente de Inteligência e as seguintes seriam reconhecidas pela abreviação QI.

O nome Standfort foi acrescentado, mais tarde, ao nome da escala de QI quando a Universidade de Standfort fez a revisão do teste, ficando denominado de escala de Standfort-Binet. Seguiram-se vários outros testes do mesmo gênero, todos dentro da mesma lógica, mas com algumas variações específicas.

Por muitas décadas, o QI foi usado para medir a inteligência humana, sendo que inúmeros estudos apontavam para uma relação entre o nível de QI e o sucesso na escola e no trabalho. Conseqüentemente, o seu emprego em escolas, universidades, instituições governamentais e empresas privadas disseminou-se tanto para a seleção quanto para o acompanhamento do indivíduo em sua trajetória acadêmica e profissional.

No entanto, no final da década de 1970, pesquisadores começaram a lançar olhares de desconfiança sobre o teste, pois observavam falhas ou lacunas que diziam respeito à capacidade de abrangência da totalidade das faculdades intelectuais do indivíduo nos diversos contextos e situações. O teste passou a ser considerado uma medida de um conjunto específico de habilidades mentais num determinado contexto, e não mais um marcador de uma capacidade mental geral. Como dizem Sternberg e Grigorenko (2003, p. 40), “o conceito de idade mental não é amplamente usado, pois se tem mostrado, por várias razões, problemático”. Os autores apontam como motivos para isso o fato de que as habilidades medidas pelo teste não são as únicas habilidades a constituírem a inteligência e que as diferenças multiplicativas não são significativas porque “um QI de 120 não indica duas vezes mais a inteligência que um QI de 60” (p. 41). Por não existir um ponto zero conhecido, significativo para a inteligência, não se tem conhecimento do que significa uma inteligência zero, nem se esse índice representaria uma “ausência de inteligência”.⁴⁵

O conhecimento sobre o surgimento do teste de QI e sobre a média estatística mencionada no decorrer deste texto leva-me a olhar para o uso de tais estratégias como as que

⁴⁵ A expressão “ausência de inteligência” é apresentada por Sternberg e Grigorenko (2003) em analogia à escala de temperatura Celsius, uma escala de intervalos em que o grau 0 não significa “ausência de temperatura”; já na escala de proporção de temperatura Kelvin, não há calor no 0 grau, sendo chamado, às vezes, de zero absoluto. O QI seria, para esses autores, como a escala Celsius, e não como a escala Kelvin.

oportunizaram as condições para o aparecimento da média usada para posicionar o sujeito em muitas situações históricas. Com o *status* de científicos, os testes de inteligência passam a constituir a medida de capacidades, de aptidões individuais, mas também de comparação e classificação de uma população. Assim, o sujeito da aprendizagem pode ser posicionado pela média como normal e como a corrigir, de acordo com a localização numa escala que considera o desvio-padrão e os *percentis*. Operando como medida comum, a média não quer somente normalizar o indivíduo posicionado em uma zona fora da média, mas quer alcançar a população dos não-aprendentes pela regulamentação. Para isso, busca estratégias voltadas para a vigilância e o controle dos sujeitos fora da média, as quais encontram no discurso da segurança social motivos para operar sobre os problemas que se constituem como ameaça social.

3.5 - A EVASÃO ESCOLAR COMO AMEAÇA SOCIAL

Visto por um discurso clínico, o indivíduo a corrigir necessita de um aparato tecnológico, de especialistas da saúde e de medicamentos disponibilizados no espaço instituído para o seu atendimento, o que torna oneroso para o Estado a sua manutenção na escola especial. Se, diferente do assim considerado indivíduo a corrigir que beira uma normalidade, ele for a corrigir dentro de um discurso educacional pedagógico de escola inclusiva, que tem por meta interferir no comportamento do sujeito para modificá-lo pela educação, a escola comum não necessita do aparato clínico. Ela precisa de serviços de apoio, de professores da educação especial dizendo como trabalhar com a diferença desses alunos, da família em busca de professores particulares, o que faz da escola comum um projeto econômico para o Estado.

A idéia de biopoder trata da vida que o Estado deve organizar e cuidar apoiado em "saberes estatísticos e na racionalidade econômica da ação de governar a população circunscrita em um determinado Estado/território" (SANTOS apud SANTOS, 2004, p. 52). Fica evidente que há um interesse do Estado em que as técnicas para disciplinar sejam usadas no controle dos corpos para aumentar-lhes a força produtiva, tornando a população dos sujeitos a corrigir capaz para o trabalho. Tal população, ocupada, vigiada e controlada, deixa de significar um risco que o Estado teria que gerenciar.

Ao dizer que a tecnologia do biopoder "não exclui a técnica disciplinar, mas que a embute, que a integra, que a modifica parcialmente e que, sobretudo, vai utilizá-la

implantando-se de certo modo nela, e incrustando-se efetivamente graças a essa técnica disciplinar prévia", Foucault (2000, p. 288-9) aponta para a articulação conjunta das técnicas disciplinares e do biopoder no sentido de "instalar mecanismos de previdência em torno desse aleatório que é inerente a uma população de seres vivos, de otimizar, se vocês preferirem, um estado de vida" (FOUCAULT, 2000, p. 294).

A análise que Santos (2004) faz sobre essa articulação oferece elementos para a compreensão de como ela acontece na escola. Mesmo que a tecnologia do biopoder atinja alvos diferentes e utilize outros mecanismos, diferentes da técnica disciplinar, a articulação dos dois dá-se em conjunto quando o que se quer é disciplinar, maximizando as forças do corpo individual que, por sua vez, integra o corpo vivo denominado população.

Outra forma de maximização do indivíduo a corrigir dá-se quando do seu surgimento pela média escolar, necessária na sociedade moderna ocidentalizada e incluyente, que institui a diferenciação capaz de distinguir os considerados na zona de normalidade dos que não estão nessa zona imaginária. Veiga-Neto (2001) denomina essa prática de "operação de ordenamento", ou seja, uma ação que pressupõe a necessidade de identificar para incluir. É preciso um estranhamento que provoque uma diferenciação, a necessidade da constituição de um saber sobre o outro para que se possa trazê-lo para perto, em uma operação de aproximação e distanciamento pela diferenciação.

Canguilhem (2002), quando escreveu sobre a norma, dizendo que ela necessitava que a média fosse estabelecida para a criação de uma medida comum que submetesse a todos, estava preocupado com a comparação e a definição do normal e do anormal. Colocam-se todos sob a norma, o que significa dizer que se encontram na norma tanto o sujeito posicionado na zona de normalidade, tomada como referência, quanto o que não se localiza na fronteira da normalidade.

Para que a prática da inclusão se torne viável e para que se evite a saída de alunos da escola dita comum, a média estatística dos indivíduos evadidos ou que nunca freqüentaram a escola aparece como um mecanismo capaz de colocar em ação formas de gerenciamento daquilo que aparece como condição de ameaça social pela presença de um critério ou de uma associação de critérios.⁴⁶

⁴⁶ Lembro que não tomo o conceito de norma como sinônimo de média estatística, mas conforme compreensão de Canguilhem (2002, p. 120), que apresenta as normas como "constantes determinadas por médias", formadas por oscilações. O autor também não toma a norma como algo fixado pela exatidão por considerar que ela é o resultado de uma escolha e, por isso, apresenta variações.

As políticas de inclusão usam o diagnóstico científico, que legitima o saber sobre o sujeito a corrigir, estabelecido por uma ordem médica ou social que localiza e distribui os sujeitos em lugares definidos de acordo com a classificação estabelecida. Esse saber, legitimado pela ciência, não se refere apenas a um saber, mas a um conjunto de saberes que precisa alcançar o professor de tal forma que ele possa controlar e potencializar as dificuldades de aprendizagem, evitando situações de não-adaptação à escola que provoquem a evasão.

Ao comentar as políticas preventivas, Castel (1987, p. 131) sugere que os saberes médicos, psicológicos e fonoaudiológicos simplificam sua avaliação de tal forma que "a participação do prático se reduz a uma simples avaliação abstrata: assinala os fatores de risco". Com isso, não pretendo discutir a validade de suas intervenções, até porque continuam essenciais para o processo de normalização, uma vez que encaminham e apontam os lugares que o sujeito com dificuldade de aprendizagem ocupará. O que quero dizer é que a dificuldade, ao ser detectada, não é mais o centro das preocupações, mas sim a ameaça que passa a representar. Portanto, os saberes desenvolvidos sobre os não-aprendentes, como os médicos e psicológicos, fazem parte de um conjunto de saberes que buscam a prevenção dos problemas que podem se caracterizar como uma ameaça à homogeneização, além de ocasionarem intervenções de recuperação dos desvios. De certa forma, manter-se incluído na escola comum é possibilitar a força de um campo de saber que, ao ser atravessado por outros, fica empalidecido, mas que o campo da educação acaba fortalecendo. Tudo isso para evitar a evasão escolar, prevenindo-se, assim, um problema para a sociedade disciplinar.

Nesse sentido, quero ressaltar que estou tomando as estratégias de gestão das populações ao falar de inclusão numa sociedade em que "se quer antes de tudo, rastreadora dos riscos" (CASTEL, 1987, p. 125). Não há mais uma preocupação central com o indivíduo como apresentando ameaça e, por isso, necessitando de isolamento. A atenção volta-se para as populações constituídas por uma associação de fatores que podem vir a impedir que a disciplina e o ordenamento sejam instituídos. A população de evadidos da escola é considerada uma ameaça quando se associam várias condições, como as citadas anteriormente.

Portanto, a evasão escolar, vista sob a égide do binarismo inclusão/exclusão, pode significar uma forma de instituir a ameaça na sociedade moderna por mostrar os problemas a que dá origem, ao mesmo tempo em que apresenta as vantagens da permanência na escola. Seguindo esse pensamento, as dificuldades de aprendizagem, ao constituírem sujeitos não-

aprendentes, instituem um sistema de normalização que captura os a corrigir e os incorrigíveis, com desvios individuais que podem representar um problema social que o discurso da metanarrativa de educação para todos introduz. Essa estratégia de normalização passa a operar com a ajuda dos serviços de apoio, como o SIAPEA e clínicas de recuperação na área médica, psicológica e jurídica, criados pelo dispositivo da inclusão.

O objetivo de reunir todos num mesmo tempo e espaço para o controle e a vigilância da população encontra apoio no ideal da metanarrativa de escola para todos para tornar o espaço escolar homogêneo. O sucesso dessa estratégia vai depender de mecanismos de captura das diferenças vistas como ameaça social e o controle individualizado com gastos mínimos para o Estado. A escola inclusiva passa a ser, assim, uma possibilidade à pretensão de tornar viável a todos o acesso ao espaço de aprendizagem institucionalizado, previsto pelo lema de “escola para todos”, que passa a ser “todos na escola”.

CAPÍTULO 4

ESCOLA PARA TODOS: A NECESSIDADE DE SERVIÇOS DE APOIO

Fez um acompanhamento no posto com fonoaudióloga, mas ela disse que o caso dele era com uma psicóloga. Como teria que ficar esperando e a escola também pedia para eu dar um jeito, resolvi não esperar e fiz um monte de exames com neurologista, mas não deu nada. O único problema dele é esse. Ele sabe que está pronunciando e escrevendo errado só que... a gente diz como é que é, daí ele corrige. A escola encaminhou para cá. A mãe diz que ele tem dificuldade para ler, nas contas também não está bem. A professora diz que ele é inteligente, mas tem esse problema. No neurologista, não deu nada, mas o doutor Maurício deu um remédio para ele. A professora comentou que ele está tão fraco que é melhor fazer ele repetir de novo. Ela diz que ele é uma criança inteligente, só essa troca das letras e das continhas que ele tem um pouco de dificuldade. Ele tem os cadernos muito desorganizados⁴⁷.

Antes de apresentar alguns dos saberes que sustentam os discursos voltados para a constituição de práticas educativas inclusivas, esclareço que não pressuponho a existência de uma linearidade entre discurso e prática, nem mesmo uma relação de causa e efeito diretamente proporcional. Os discursos permeiam, interceptam e constituem as práticas, mas seus efeitos nem sempre são os visados e nem mesmo podem ser vistos como estando relacionados dentro de uma cadeia.

Faz-se necessário também dizer que, nesta pesquisa, a questão da discursividade e dos saberes aparecerá com maior relevância em relação à questão das práticas e seus possíveis efeitos. O que me propus a fazer, nesta parte do trabalho, foi olhar para os discursos que

⁴⁷ Relato da entrevista feita com a mãe do aluno, pela estagiária do SIAPEA – 99/Em/F/15.

constituem a escola inclusiva, fazendo aparecer serviços de apoio voltados para o controle e a normalização do sujeito tido como a corrigir.

Considerarei necessário destacar e analisar alguns dos discursos que, enredados, produzem verdades no cenário que envolve a escola inclusiva para entender como se constitui a possibilidade de elaboração de uma política voltada para a inclusão no campo da Educação.

A Conferência Mundial de Educação para Todos tornou-se responsável pelas mudanças ocorridas nas políticas educacionais dos países em desenvolvimento na década de 1990⁴⁸. O debate sobre educação levou os participantes à aprovação da Declaração Mundial de Educação para Todos e do Plano de Ação, dentre outros textos considerados de menor importância, que encaminhavam aos governos participantes os compromissos de redução das taxas de analfabetismo e o envolvimento da sociedade nas questões educacionais. Em nome da garantia do acesso à escolaridade para todos os cidadãos, sistemas educacionais foram planejados e organizados para dar conta da diversidade de alunos alcançados.

No Brasil, os compromissos proclamados pela Declaração de Jomtien deram origem ao Plano Decenal de Educação para Todos para a década de 1990, instituído para atender às necessidades básicas de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos⁴⁹. Várias foram as iniciativas que surgiram em todo o país a partir de “diferentes planos de ação e declarações adotados nas principais conferências mundiais, realizadas na década de 90” (BRASIL, 2000, p. 22). A pobreza em todas as suas manifestações foi alvo do desejo de erradicação, tornando-se um imperativo econômico para o crescimento global, sendo a “educação conclamada, de modo cada vez mais vigoroso, a tornar-se universal, de qualidade e ao longo da vida” (BRASIL, 2000, p. 22).

Nesse contexto, surgem programas brasileiros em que o pacto nacional de Educação para Todos se faz valer, tais como a política educacional de toda criança na escola, o Programa de Garantia de Renda Mínima, o Programa Alfabetização Solidária e o programa do Serviço Social da Indústria (SESI) de educação para jovens e adultos.

⁴⁸ A Conferência Mundial de Educação para Todos foi realizada por iniciativa da UNESCO, do Banco Mundial (Bird), do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud). Contou com a participação de 1.500 representantes de 92 governos e 25 organizações internacionais.

⁴⁹ Tal compromisso, assumido por intermédio do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), só foi deflagrado em 1993, em decorrência da descontinuidade administrativa no MEC. Assim, o Plano passou a ser desenvolvido entre os anos de 1993 e 2002, publicado na Portaria de nº 489, de 18 de março de 1993.

Ao olhar para tais medidas, observei que há mudança de foco no que até então vinha orientando as políticas educacionais com caráter de expansão que marcaram a década de 1980. A ênfase agora é colocada na “atenção à escola e a sua autonomia pedagógica, administrativa e financeira, na qualidade e equidade do sistema educativo e nos objetivos de universalização associados à permanência” (BRASIL, 2000, p. 46). A implantação de uma nova tendência no que diz respeito à prática da inclusão no campo da educação dá-se pela criação do Programa Acorda Brasil – está na Hora da Escola, criado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC), em 1995, caracterizando-se como uma das muitas ações complementares à escola que foram sendo criadas como programas “satélites” da escola por trabalharem com crianças, mas que não são escola. Segundo o informe do BRASIL (2000), tal Programa contou com o engajamento direto de muitas entidades privadas para melhorar a educação no Brasil, e houve um crescente envolvimento da sociedade, movida pelo desejo de avanço na relação com os cidadãos que apresentavam alguma deficiência que impedia seu acesso à escola comum.

As idéias da Conferência Mundial de Educação para Todos instigam novas posturas no contexto educacional, culminando no encontro realizado em Salamanca, na Espanha, em 1994. Surge aí a Declaração de Salamanca, que frisa princípios políticos relacionados à prática da educação para necessidades especiais, o que torna a inclusão no campo educacional mundialmente aceita. Surgem, em decorrência dessa Declaração, os termos “educação inclusiva”, “princípio de inclusão”, “políticas educacionais inclusivas”, entre outros, bem como o modelo educacional que engloba todos na mesma escola. Enfatizando o convívio e a troca entre os considerados diferentes, o modelo que quer todos na escola provoca reconhecimento da instalação do sistema inclusivo, fortalecido no que se refere aos direitos das pessoas com deficiência.⁵⁰

O envolvimento da educação na busca da emancipação e da equalização social pode ser encontrado nesta Declaração (1994, p. 10), que diz

⁵⁰ O termo “inclusão” começa a ser usado posteriormente ao termo “integração”, e o sentido de ambos passa a apresentar-se nos documentos oficiais e em alguns livros que abordam a questão de tal forma que às vezes aparecem como sinônimos. Ambos os termos visam ao acesso de todos ao saber culturalmente construído, ao processo de produção e à utilização do conhecimento na vivência da cidadania, porém com uma diferença. Enquanto a integração impõe ao aluno dito deficiente o acompanhamento do currículo obrigatório único e a responsabilidade de adaptar-se à escola, a inclusão preconiza que a escola dê conta de todos os alunos, considerando as capacidades individuais e produzindo neles o desejo de aprender. Neste caso, é a escola que se adapta às condições de cada um, respeitando as diferenças por meio de respostas pedagógicas adequadas às peculiaridades individuais e a características e necessidades específicas.

[...] as escolas comuns, com essa orientação integradora, representam o meio mais eficaz de combater atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras, construir uma sociedade integradora e dar educação para todos; além disso, proporcionam uma educação efetiva à maioria das crianças e melhoram a eficiência e, certamente, a relação custo-benefício de todo o sistema educativo.

Ao trazer as recomendações referentes aos princípios, à política e à prática de reconhecimento e atenção às necessidades educativas especiais, a inclusão proposta pela Declaração de Salamanca sugere a mudança territorial dos sujeitos ainda denominados portadores de necessidades especiais – de um espaço considerado excludente para um lugar onde a diferença individual seria valorizada. Esse espaço é chamado de escola inclusiva, que passa a se constituir como ambiente considerado ideal para a instalação da normalidade. Estaria assim assegurada a inclusão social dos considerados a corrigir por estar esta escola inserida na nova ordem mundial, à que Hardt e Negri (2001) chamam de Império – uma ordem que concentra formas modernas de soberania na qual o mundo se apresenta de forma “maniqueísta, dividido por uma série de oposições binárias que definem o Eu e o Outro, o branco e o negro, o de dentro e o de fora, o dominador e o dominado” (HARDT e NEGRI, 2001, p. 157).

O conceito de escola inclusiva enquadra-se no princípio de igualdade de oportunidades educativas e sociais a que todos os alunos, sem exceção, têm direito, o que significa que todos os alunos devem ser incluídos no mesmo tipo de ensino, que lhes oferece apoio de acordo com suas capacidades e necessidades individuais. Isso aparece proposto no plano dos princípios que pretendem potencializar o desenvolvimento de acordo com as características de cada aluno. A flexibilização da organização escolar, as estratégias de ensino, a gestão dos recursos e dos currículos marcam a tradução da centralização e territorialização das políticas educativas propostas por essa noção de escola inclusiva.

No entanto, o movimento de inclusão não se reduz à passagem de uma escola especial para uma escola inclusiva. Ele também se faz presente dentro da escola comum, que deve criar mecanismos para proporcionar a inclusão de todo e qualquer tipo de aluno, reunindo as diferenças em nome da diversidade proposta pela narrativa de escola para todos. O papel dessa “nova” escola volta-se para a construção de uma sociedade que se diz mais plena, mais justa, mais evoluída, constituída pelos ideais humanistas de igualdade, humanidade e equalização de direitos humanos. Ao aceitar todos, a escola inicia o movimento da inclusão, que passa a diferenciar uns dos outros, classificando os sujeitos de acordo com categorias,

como a da hiperatividade, a da disfunção neuronal, a da indisciplina, a da condição social, enfim, a da deficiência. Uma vez conhecidas as diferenças, torna-se necessária a administração do risco social que tais diferenças passam a representar, tanto para a ordem dentro da escola quanto fora dela. A conduta desses sujeitos precisa ser vigiada por ações constituídas pelas políticas de inclusão, que envolvem principalmente a função do professor.

Como o sucesso do programa de escola para todos é colocado sob a responsabilidade da eficiência da intervenção pedagógica, a formação do professor torna-se ponto importante para os processos de inclusão. Tal formação passa por modificações que se voltam para a ação do professor, considerado despreparado, seja por desconhecer as teorias científicas de aprendizagem e desenvolvimento, seja por ser fruto de currículos de formação considerados obtusos e ultrapassados no sentido de poder dar conta dos desafios que surgem com a sociedade disciplinar.

A formação do professor já era preocupação das ordens religiosas no século XVI, quando estas começam a preocupar-se com o atendimento às exigências da educação que começava a se delinear nessa época. Segundo Varela e Alvarez-Uría (1992), o cenário do ensino sofre uma modificação considerável no momento em que o mestre é substituído pelo professor jesuíta, que tem uma relação mais pessoal com seu aluno, deixando de lado a intervenção por meios "drásticos de intimidação". É dessa forma que ele passa a ser um "modelo de virtude", uma vez que não restringirá sua ação apenas à transmissão de determinados saberes, como o professor medieval o fazia, e terá tempo para a tutela individualizada e permanente.

Para uma sociedade disciplinar, é preciso que haja uma formação controlada, que passa a acontecer nas Escolas Normais, lugar onde o professor aprende a posição que ocupa dentro do espaço escolar e fora dele – a posição e o lugar implicados na relação saber/poder de descrever, enquadrar e avaliar o outro. Sendo uma referência moral, há necessidade da criação e da dominação de "técnicas de domesticação, métodos para condicionar e manter a ordem" (VARELA; ALVAREZ-URÍA, 1992, p. 82). No entanto, a resistência ao cumprimento das normas estabelecidas e os possíveis conflitos e desajustes provocados pelo enclausuramento da criança das classes populares e do rompimento dos laços familiares requerem uma ação além da atuação do professor.

Com o propósito de educar o indivíduo nesse novo espaço, produz-se, no fim do século XIX e início do século XX, um corpo de especialistas, formado por pedagogos, psicólogos, psiquiatras, neurologistas, através do estabelecimento de saberes específicos sobre

a infância e a adolescência. A esses profissionais autoriza-se o direito de atribuir às crianças e aos adolescentes que resistem às pedagogias disciplinares a condição de indivíduos a corrigir. Tal condição culpabiliza o próprio aluno por seu fracasso e pelos problemas que apresenta pelo mecanismo de auto-avaliação orientada por uma hetero-avaliação. Varela e Alvarez-Uría (1992, p. 87), apontando para essa autonomia e para essa culpabilização, dizem que

se o menino fracassa deve-se a que é incapaz de assimilar esses conhecimentos e hábitos tão distantes dos de seu redor, portanto a culpa é sua, e o professor não duvidará em lembrá-lo, o que às vezes significa enviá-lo a uma escola para deficientes.

A denúncia presente nessa afirmação, qual seja, a que aponta o erro como fruto da ação pessoal e da condição natural do indivíduo, coloca esse mesmo indivíduo no centro do processo de educação e torna-o responsável pelos efeitos que a maquinaria escolar produz sobre ele. Não havendo sucesso na aprendizagem de conhecimentos e hábitos nem resposta à advertência individualizada, a intervenção disciplinar torna-se necessária para que a separação entre os indivíduos ditos com dificuldades de aprendizagem e os considerados normais se efetive. Tal pensamento torna possível ver o quanto o poder disciplinar deseja controlar o corpo do indivíduo a corrigir em um espaço próprio para tal. A escola especial e os serviços de apoio aparecem como espaços necessários para o controle de tais indivíduos.

Para entender os processos de formação do corpo de especialistas, foi preciso levar em conta a configuração histórica, mais concretamente, das relações sociais e das relações de poder que fizeram parte das épocas em que surgiram as diferentes pedagogias e seus especialistas. Para Varela (2002), as relações de poder que incidem na organização das instituições escolares e definem os saberes legítimos na formação de subjetividades específicas são adotadas por três modelos pedagógicos: as pedagogias disciplinares, as pedagogias corretivas e as pedagogias psicológicas.

O objetivo desta pesquisa não foi fazer um estudo detalhado e inscrito em tempos exatos de tais pedagogias, mas reunir alguns dos dispositivos que marcaram e permitiram sua constituição para entender um pouco mais a organização dos serviços de apoio, para que servem e como possibilitam manter o lugar de normalização da escola. Trata-se da apresentação de aspectos que, ao longo destes escritos, já foram mencionados e que apresento de forma resumida por considerá-los relevantes.

A partir do século XVIII, as pedagogias disciplinares generalizam-se com a instalação de uma nova compreensão de infância, em que o desenvolvimento biológico individual

produz tecnologias de individualização e de regulação das populações. O poder disciplinar estende-se a todo o corpo social ao redistribuir os indivíduos no espaço vigiado permanentemente, e o tempo disciplinar "se impõe progressivamente na prática pedagógica" (VARELA, 2002, p. 84), separando crianças e adultos por níveis que consideram a formação de ofícios.

A idéia que aponta a infância como uma forma peculiar de ver, pensar e sentir encontra-se na concepção de sujeito apresentada por Rousseau, sobre a qual vão se assentar várias teorias, tanto psicológicas quanto pedagógicas. Esse sujeito único e singular que está nos centros dos processos sociais e que vai alcançar a maturidade pelo uso da razão, precisa passar pela educação escolarizada para que a vigilância sobre seu corpo e o controle sobre suas diferenças se processem. Essa compreensão da individualidade moderna "no pensamento de Foucault está em se partir da noção de sujeito enquanto produção das relações de poder e saber e na identificação de tais relações" (FONSECA, 1995a, p. 75). Com essa concepção, o sujeito da aprendizagem constitui-se no interior da história da formação dos especialistas ou, para dizer de outro modo, são as práticas sociais e as relações de poder que formam domínios de poder sobre a constituição de novas figuras sociais. São elas as responsáveis pelo aparecimento dos sujeitos considerados normais porque aprendem com facilidade, encontrando-se, portanto, na média; os a corrigir, que aprendem com esforço e com auxílio e acompanhamento pedagógico; e os anormais, que, por apresentarem muitas dificuldades de aprendizagem, ou melhor, por não conseguirem aprovação, acabam posicionados muito abaixo da média ou numa faixa de oscilação entre a normalidade e a anormalidade.

Esse processo em que a individualidade resulta da constituição empreendida por relações de poder e saber permite marcar os indivíduos pelas tecnologias da objetivação. Foucault (2000), ao trazer as quatro características da individualidade moderna para falar das funções disciplinares, quais sejam, a celular, a orgânica, a genética e a combinatória, possibilita-nos ver a estratégia da objetivação criando individualidades submissas e produtivas. Ou seja, os indivíduos a corrigir aparecem sendo constituídos pelos discursos pedagógicos, classificados segundo a combinação binária em aprendente/não-aprendente; ao serem obrigados a permanecer na escola, tornam-se produtivos por necessitarem dos serviços de apoio que vão trabalhar para que a evasão escolar e os altos índices de repetência sejam evitados.

Inserida num complexo de relações de poder, a produção estratégica de sujeitos não-aprendentes apresenta o sujeito com dificuldade de aprendizagem como a corrigir, justificação

que requer mecanismos de controle através do exercício do poder. No entanto, o alcance desse poder não se restringe ao indivíduo. O biopoder, que permite chegar aos menores movimentos do corpo e perceber "as emoções da alma", proporciona o nascimento da biopolítica, que, para Fonseca (1995a, p. 85), dá conta tanto do corpo quanto da população e "tem um único objeto de aplicação: o corpo vivo do indivíduo". É o poder sobre a vida desenvolvido pelas técnicas disciplinares diversas que passa a ser aplicado a todos os lugares institucionais em que se encontra. Esses argumentos possibilitam ver o biopoder atuando junto ao sujeito da aprendizagem e junto às populações que formam o contingente de alunos com dificuldades de aprendizagem, alcançados pelos serviços de apoio que, ao capturarem o indivíduo a corrigir, fortalecem a escola como uma instituição de ação corretiva.

As pedagogias corretivas surgem em princípios do século XX, em sintonia com a Escola Nova, sob as idéias de uma infância anormal, em que aparece um novo tipo de poder. É nesse momento histórico que a infância produtiva é vista com desconfiança por ser percebida "como uma periculosidade social, ou seja, como algo que não se encontra sob o estatuto da normalidade" (LUNARDI, 2003, p. 91). Impõe-se, nesse marco, a obrigatoriedade escolar para a classe trabalhadora como auxiliar na solução de um problema social gerado pela luta de classes que denunciava os desajustes provocados pelo sistema econômico da época.

A escola pública obrigatória torna-se uma estratégia de controle na recuperação da criança identificada como selvagem por ser das classes populares e constituir-se como indivíduo a corrigir. As crianças que resistem a essa imposição são denominadas de perigosas e passam a ser o alvo das pedagogias corretivas para que se possa proceder a sua tutela, vigilância e normalização.

O ambiente familiar da classe proletária, considerado um lugar que Donzelot (1986, p. 80) descreve como "moralmente insuficiente", é apresentado por esse autor como responsável pela criação de leis na França (leis de 1889, 1898, 1912) que transferem a soberania da família "para o corpo dos notáveis filantropos, magistrados e médicos especializados na infância". Surgem os especialistas higienistas para tratar de questões que cabiam aos pais, mas que, "por sua embriaguês habitual, seus maus procedimentos notórios e escandalosos, maus tratos, comprometem tanto a segurança como a saúde e a moralidade de seus filhos" (extrato da lei de 1889 apud DONZELOT, 1986, p. 80 e 81). A relação Estado-Família reafirma o princípio da dupla justiça que beneficia a "junção da norma sanitária e moral econômica" em que a vigilância e a disciplinarização são dispositivos obrigatórios.

Varela (2002) afirma que a escola obrigatória fazia parte de um programa de regeneração e de profilaxia social baseado nos postulados do positivismo evolucionista. Como essa escola precisa dar conta da infância perigosa e da infância anormal, surgem instituições capazes de centralizar um cuidado que pode ser chamado como sendo híbrido, uma vez que reúne o controle da delinqüência, da loucura e da selvageria. São os espaços instituídos para a correção e para o atendimento dos problemas considerados de ordem psíquica. O cuidado, neste caso, passa a ser sinônimo de correção em função da estreita ligação entre a criança, o louco e o criminoso, todos vistos como sendo um perigo social que precisa ser controlado. É nesse contexto que a escola aparece para civilizar e normalizar a infância considerada perigosa e passa a contar com a expansão de práticas psiquiátricas, psicológicas e psicopedagógicas.

Instalada a concepção de classificação, as instituições que surgem para educar as crianças "perigosas" transformam-se em "laboratórios de observação", expressão que Varela (2002) usa para explicar os ensaios de tratamentos que provocaram o surgimento de novas técnicas e métodos, de novos materiais criados por novos pedagogos, em sua maioria, vindos da Medicina e ligados à Psiquiatria e à Psicologia. São os membros da chamada Escola Nova, que situam a criança no centro do processo pedagógico e investem na ação para o desenvolvimento de um programa de auto-educação. Integram esse grupo de profissionais Maria Montessori, Ovídio Decroly e, mais tarde, Jean Piaget, que, conforme Varela (2002, p. 91), "começaram trabalhando com crianças 'anormais' e logo deslocaram seu interesse para as crianças 'normais' e para a primeira infância".

Utilizando-se da lei biogenética fundamental e da lei do progresso, esses pesquisadores conferem um estatuto científico ao trabalho pedagógico, que considera as capacidades naturais da criança e reutiliza o espaço e o tempo de acordo com uma visão de infância diferente em que a educação se torna ativa e criativa. Diferentemente das pedagogias disciplinares, em que o aluno era imobilizado, as pedagogias corretivas objetivam a "disciplina interior, a autodisciplina, 'a ordem interior'" (VARELA, 2002, p. 93). Passa-se de um controle exterior para um controle interior, um autocontrole, considerado mais eficiente e menos dispendioso.

As pedagogias psicológicas aparecem com a necessidade de relacionar técnicas de observação com intervenção nos centros de correção e institutos psicopedagógicos para que o cumprimento do papel social de controle dos perigos sociais se torne eficiente. É com a pedagogia terapêutica que acontece a renovação da educação escolarizada quando surgem

novos programas que abarcam novos saberes cientificamente comprovados, tais como o desenvolvimento infantil dividido em etapas e estágios.

Segundo Varela (2002), Jean Piaget e Sigmund Freud constituem-se em dois "referentes obrigatórios a partir de finais dos anos 20, para a educação institucional" (p. 97), principalmente porque ajudam a caracterizar as psicopedagogias. Com o discurso da Psicologia, configura-se um campo em que a psicométrica e a genética se constituem em saberes que, segundo Lunardi (2003, p. 96), "vêm a constituir-se um dos campos onde mais se marcou e produziu a distinção entre normalidade/anormalidade [...] capturando e inventando os sujeitos alvos de suas práticas". Mais uma vez pode-se afirmar que o indivíduo a corrigir apresenta requisitos vantajosos à ação disciplinar, uma vez que coloca em funcionamento os instrumentos disciplinares e a concretização de suas funções.

As estratégias dessas pedagogias voltam-se para uma constante vigilância através de um extenso programa, ainda preocupadas com a adaptação e com a atividade, que Varela (2002, p. 99) diz serem "solapadas pelas 'leis do ritmo' [...] que colocam no centro do processo de aprendizagem o ritmo individual e as relações interpessoais". É nesse sentido que tem início a função libertadora da educação, apoiada no ritmo individual e nos saberes psicologizados que desencadeiam um processo de personalização em que as relações são enfatizadas como de maior valor no processo educativo.

Nas pedagogias psicológicas, a personalidade é constituída de tal forma que os sujeitos se voltam "sobretudo à conquista e ao cuidado de si próprios, à busca da riqueza e da paz interiores" (VARELA, 2002, p. 103). O conhecimento dá lugar ao desenvolvimento de subjetividades narcisistas através de um conjunto de atividades centradas no corpo, nas linguagens, nas imagens e gestualidades voltadas para as práticas educativas do esporte, do teatro, de dinâmicas grupais, da música e do canto, entre outros. "O grupo, um grupo psicologizado, adquire assim um especial destaque ao servir de catalisador e regulador de tensões: reforça a imagem de cada aluno, sublima conflitos e ajuda a superar deficiências afetivas" (VARELA, 2002, p. 100).

Os argumentos apresentados até aqui me possibilitaram perguntar sobre a relação entre poder disciplinar, inclusão e normalização no campo da educação com o objetivo de encontrar aproximações destes com a constituição de sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem e a produção dos serviços de apoio. Um dos pontos que visualizei foi que todos eles falam de sujeitos, de populações e de corpos como alvos de uma ação interventora. Assim como os loucos, os doentes mentais, os criminosos e as populações marginais foram capturados para

serem vigiados e controlados e por representarem um risco social, o considerado anormal e o considerado indivíduo a corrigir precisam ser isolados e corrigidos em espaços próprios de correção.

A escola instituída nesse contexto apresenta-se como um espaço normalizador que abriga a infância delinqüente e a infância anormal, que Varela e Alvarez-Uría (1992) apresentam da seguinte forma: a primeira é constituída pelas crianças que não cumprem com a obrigatoriedade escolar; a segunda agrupa as crianças que não respeitam normas e leis e não assimilam os conteúdos. São essas duas correntes que vão ser responsáveis pela expansão da Psicologia e da Psiquiatria e da sua aproximação com a Pedagogia. Tal aproximação constitui os serviços de apoio como necessários para a vigilância daquele que poderá vir a ser uma ameaça social – e é por isso que se quer tal sujeito na escola. Uma vez na escola, faz-se necessário o acompanhamento das dificuldades que poderiam levá-lo à desistência; fora de controle, esse sujeito passaria a representar um risco à sociedade.

É preciso lembrar que, com o surgimento dos institutos de correção, a família e a escola passam a substituir o manicômio e a prisão, que cumpriam, até então, a função controladora dos perigos sociais. A pedagogia voltada para a correção passa a usar medidas para a descrição e a classificação dos indivíduos considerados a corrigir de acordo com a média, que cria categorias e posiciona o aluno determinando aqueles que precisam de serviços de apoio.

A necessidade dos serviços de apoio surge, assim, como um espaço de normalização que procura atuar a partir de critérios estatísticos decorrentes do estabelecimento da média. Os serviços mantêm sob vigilância os sujeitos a corrigir, enquanto seu desenvolvimento pode ser controlado. Também podem ser controladas as populações vistas como ameaça social, através de cálculos de probabilidades que permitem construir medidas estatísticas capazes de indicar a quantidade de alunos que estão na escola, que estão fora dela, de alunos evadidos, reprovados e outros.

A escola para todos foi inventando os sujeitos de suas práticas para assegurar o princípio de inclusão, que, segundo os documentos dessa vontade, deve garantir a permanência de todos os sujeitos em idade escolar na escola e o respeito à diversidade. Para manter o *status* do projeto moderno de escola inclusiva, os discursos clínicos e pedagógicos sobre as dificuldades de aprendizagem apresentam-se necessários para determinar diagnósticos capazes de manter alguns sujeitos em posição de não-aprendizagem. É assim que

um investimento produtivo da disciplina, enquanto estratégia das relações de poder e de saber, constitui o indivíduo como objeto e sujeito.

Inserido nesse complexo de relações de poder, o sujeito moderno é apresentado com a marca da constituição que resulta da temporalidade que o submete à normalização enquanto aluno da instituição escolar considerada inclusiva. Para que a vontade de ver todos incluídos seja efetivada, inventam-se serviços de apoio pedagógico como forma de garantia da permanência na escola daqueles ditos com dificuldades de aprendizagem – portanto, longe das ruas, lugar considerado delinqüente e, por isso, ameaçador.

Finalmente, o discurso de escola para todos parece-me ser a própria vontade moderna de inclusão que vem ao encontro da busca por integrar a nós mesmos e as coisas de nossas vidas às normas instituídas na contemporaneidade, o que apaziguaria nosso mal-estar diante das diferenças na escola. A criação de serviços de apoio seria uma forma de defesa para o controle do mal-estar diante das diferenças.

TERCEIRA PARTE

O ENREDO DA PRODUÇÃO DOS SUJEITOS DITOS COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM

A análise dos discursos sobre os sujeitos narrados como tendo dificuldades de aprendizagem, situados e datados em determinados tempos e espaços, possibilitou-me o entendimento de verdades naturalizadas na escola inclusiva e da produção de “efeitos regulamentados de poder” (FOUCAULT, 2004a) sobre o sujeito considerado a corrigir, bem como da aliança que se estabelece entre a escola e os serviços de apoio pedagógico. Discorrer sobre as problematizações organizadas sob enunciados recorrentes em discursos produzidos em uma instituição de correção é o que pretendo fazer, nesta parte da dissertação, e também mostrar como um conjunto de formações discursivas constitui sujeitos que permanecem em estado permanente de corrigibilidade. Tal intenção decorre da constatação de que muitos sujeitos são encaminhados a instituições de correção e, no caso desta pesquisa, ao SIAPEA, para tornar possível distinguir aqueles que podem estar próximos da média dos que estão dela afastados.

Ao fazer a análise de “como as peças foram dispostas” (FOUCAULT, 2004a) pelas práticas discursivas e não-discursivas que envolvem os saberes pedagógicos, clínicos, psi e jurídicos, entrelacei discursos, conceitos, dados, histórias que apontam para algumas continuidades e descontinuidades do que já vinha fazendo até aqui. Considerando a vontade de saber que Veiga-Neto (2000, p. 181) diz “nos mover no sentido de ir adiante daquilo que já aprendemos com a arqueologia e a genealogia da escola” quando se refere à análise das mudanças que atingem atualmente o mundo contemporâneo, passei a pensar as práticas

escolares do momento. Agrupei e reagrupei inúmeras vezes os materiais que compõem o *corpus* da pesquisa, procurando olhar para os discursos que aparecem produzindo as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola inclusiva. Estructurei a terceira parte em dois capítulos inter-relacionados, ambos marcados pelas categorias de análise que criei.

No Capítulo 5, denominado “Caminhos analíticos: discursos distinguindo indivíduos a corrigir”, apresento o entorno da parte que agrega as três ordens de sujeitos considerados a corrigir porque apresentam problemas no decorrer do processo de aprendizagem. Trago informações colhidas nos pareceres dos especialistas e das estagiárias do SIAPEA sobre as dificuldades de aprendizagem, bem como os enunciados que constituem um conjunto de formações discursivas que colocam em funcionamento práticas de normalização.

Em seguida, ainda nesse capítulo, dou uma atenção especial a cada um dos três grupos, separando metodologicamente a apresentação dos discursos que os caracterizam. Procuo analisar o que vem sendo instituído como normalidade e anormalidade no jogo das relações de poder que separam os grupos por uma linha imaginária constituída por uma média escolar que posiciona os sujeitos a corrigir como “Ainda não...”, “Em estado permanente de corrigibilidade” e “Sem condições”.

No Capítulo 6, intitulado “Gerenciamento do risco – a busca pela normalidade”, procuro tramar os conceitos de controle, vigilância e risco para estabelecer a relação entre o gerenciamento do risco social nas relações não mais de um poder soberano, mas de um biopoder voltado para a normalização dos sujeitos considerados a corrigir. Cada um dos três grupos, ao apontar a possibilidade de reprovação dos seus integrantes, traz o estigma da ameaça social, ou seja, da possibilidade de tornar-se um problema social e de assim elevar os custos da vigilância e do controle para o Estado. Além disso, a relação do risco merece análise cuidadosa por indicar aspectos que diferenciam e igualizam as condições necessárias para a manutenção do *status* do projeto moderno de escola inclusiva.

É para isso que procuro olhar ao analisar a constituição do sujeito a corrigir pelos processos disciplinares que objetivam e subjetivam com o intuito de normalizar o que é considerado “fora” da média escolar pelos especialistas implicados com a educação e pelos serviços de apoio pedagógico.

CAPÍTULO 5

CAMINHOS ANALÍTICOS: DISCURSOS DISTINGUINDO INDIVÍDUOS A CORRIGIR

Tem se esforçado para realizar as tarefas embora às vezes distraia-se com conversas.

Não demonstra dificuldades para realizar cálculos e identificar os numerais trabalhados (até 40).

Aconselho a família a procurar um auxílio de outros profissionais, pois é o terceiro ano que o Donald está cursando a primeira série e não apresenta progressos⁵¹.

Com a instalação de uma nova ordem mundial, chamada de Império por Hardt e Negri (2001), depois do momento em que a soberania dos Estados-nação entra em declínio e dá lugar ao processo de globalização, vê-se a criação de outras lógicas e de outras relações de poder e saber dando maior visibilidade⁵² para dispositivos de vigilância e de controle. Na educação, a visibilidade passa a ser dada pelo uso de dispositivos pedagógicos que, ao colocarem a atenção no indivíduo, tornam visível a posição que ele ocupa na escola, facilitando, assim, a ação das tecnologias disciplinares sobre os sujeitos da aprendizagem com o propósito de garantir a ordem.

⁵¹ Parecer da professora do aluno 03/P/E/4.

⁵² O tema da visibilidade é desenvolvido por Foucault em muitos de seus escritos, em que analisa a arquitetura do panóptico e o dispositivo da confissão para entender como se constituem historicamente os dispositivos de vigilância e de controle. Podemos encontrar o termo em *As palavras e as coisas*, na *História da Loucura*, em *O nascimento da clínica*, em *Vigiar e Punir* e na *História da sexualidade*.

Bujes (2001, p. 206), ao descrever os dispositivos que tornam visíveis as crianças nas instalações educacionais, principalmente nas instituições que se voltam às crianças pequenas, cita as instituições criadas para a educação infantil como “máquinas de fazer ver”. Tais máquinas aparecem de forma intensificada na contemporaneidade para dar visibilidade às condições das crianças, instituindo a vigilância que acaba por produzir o governo do sujeito e não mais o governo da sociedade. Portanto, do individualismo moderno que coloca sob a responsabilidade do indivíduo os erros que possa cometer, passa-se a governar os sujeitos usando-se a instalação de regras, sem que necessariamente se precise governar a sociedade.

Esse deslocamento introduz uma outra lógica, que rompe com a idéia do estabelecimento de posições para as instituições que até então apresentavam lugares bem definidos na sociedade disciplinar. Podem-se lembrar aqui as instituições como a escola, a fábrica e o hospício, que tinham suas fronteiras colocadas de tal forma que não havia como borrá-las. No entanto, a passagem da sociedade disciplinar para a sociedade de controle desfaz a linha imaginária que as separa tornando difícil distinguir o de dentro e o de fora. É o espaço recebendo um novo entendimento, deixando de ser considerado confinamento, enclausuramento do corpo, e passando a um espaço de produção de vigilância e de controle.

Criam-se assim novos lugares no espaço que, marcados pela instantaneidade, pela leveza, pela fluidez, precisam ser produtivos de forma rápida e eficaz. A velocidade, a flexibilidade, a volatilidade colocam em movimento a busca por mudança, fazendo com que o espaço não consiga mais impor limites ao tempo, como afirma Bauman (2001, p. 137) quando diz que “[...] o tempo não é mais o ‘desvio na busca’, e assim não mais confere valor ao espaço. A quase instantaneidade do tempo do *software* anuncia a desvalorização do espaço”. O cerceamento do corpo em instituições perde sua necessidade de existir, pois quem passa a cuidar dele são os mecanismos de poder. Foucault aponta para isso quando faz a análise sobre as tecnologias de poder, referindo o momento histórico das disciplinas, o nascimento de

uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 1999b, p. 127).

Foucault descreve a forma como o poder esquadrinha, desarticula, recompõe o corpo humano, usando para isso as disciplinas em instituições como a prisão, o exército e a escola. O objetivo é a fabricação de corpos submissos, dóceis e produtivos.

Considerando que a autodisciplina é menos onerosa ao Estado do que as repreensões externas, as instituições citadas acima, em especial a escola, passam a agir de forma invisível e naturalizada nesse processo sutil de pensar, de sentir, de comportar-se conforme a ordem do poder.

A disciplina que ajusta o indivíduo à sociedade atua de forma microfísica, o que implica dizer que os mecanismos disciplinares não estão fixados a um lugar e, portanto, a uma instituição como se fossem exclusividade dela. Eles se aplicam em diferentes instâncias da sociedade.

Foucault aponta a vigilância, a sanção normalizadora e o exame como as mais importantes tecnologias disciplinares, sobre as quais já me debrucei nos capítulos anteriores. No entanto, destaco que é o exame que torna possível a classificação dos indivíduos, bem como o cálculo, que permite avaliar o risco que representam os que se encontram muito abaixo da linha de normalidade imaginária instituída por uma média criada de forma arbitrária. O exame faz com que instituições educacionais usem a média para classificar e agrupar alunos de diversas maneiras, desde a formação de turmas de alunos por série, de acordo com a faixa etária, até a diferenciação destes entre si pelas facilidades/dificuldades na aprendizagem.

O aparecimento da produção do risco aparece no final do século XX, fato que Rose (1996) descreve como sendo consequência da ansiedade em relação ao futuro, com o intuito de governar as escolhas individuais de ordem mercadológica. Diz o autor que “há obviamente uma indústria do risco, procurando e criando mercados para produtos segundo os interesses do próprio lucro. Mas há sempre uma política do risco, como visam os políticos [...]” (ROSE, 1996, p. 342).

O cenário de um mundo onde os mecanismos de controle remetem o sucesso e o fracasso à responsabilidade individual produz a idéia de segurança igualmente pessoal e de responsabilidade de todos. Dessa forma, cria-se uma teia social de vigilância que, no caso desta pesquisa, dá condições para a constituição dos serviços de apoio pedagógico. Estes tornam-se um local privilegiado para o gerenciamento dos riscos e busca de segurança. Para tanto, é preciso que a norma, assumida inicialmente de forma disciplinar e, portanto,

individual, passe a ser aplicada “a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar” (FOUCAULT, 2000, p. 302). A biopolítica atua sobre a população, que passou a ser objeto de poder, para controlar a vida dos sujeitos da aprendizagem, especialmente daqueles considerados a corrigir.

O exame como técnica disciplinar para a vigilância e o controle do corpo e da biopolítica como tecnologia regulamentadora da vida me conduz à análise da gestão do risco do grupo de sujeitos considerados a corrigir. Ou seja, o deslocamento da segurança, que visa ao corpo do indivíduo para a segurança da vida, que quer controlar a população, permite constituir o que Foucault denomina como “sociedade de normalização”. É nessa sociedade que o poder disciplinar trata de visibilizar os problemas para controlar a população, com o deslocamento da norma que se dá do nível microfísico para o nível biopolítico.

As considerações feitas até aqui foram trazidas para mostrar o caminho da minha análise a seguir. Nela pretendo mostrar o entorno da pesquisa, a constituição de uma tecnologia disciplinar que produz sujeitos com dificuldades de aprendizagem na escola, indicando o lugar de normalidade daqueles que estão incluídos, por estarem na média escolar, daqueles que se encontram próximos da média e dos que se localizam bem abaixo da linha de normalização. Apresento a classificação desses sujeitos em três grupos distintos, cada qual com suas especificidades, mas relacionados entre si.

5.1 – UM ENTORNO PRODUTIVO

A presente pesquisa, focada nos anos de 1993 a 2004, objetivou mapear os 317 sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem encaminhados ao SIAPEA no período de 13 anos de atendimento a crianças, adolescentes e jovens. Na figura 1, podemos perceber que o Serviço iniciou com apenas quatro alunos em 1993, o que equivale a 1,26% do total de atendimentos realizados nesse intervalo de tempo, número que passa, no ano seguinte, para 8,52%, o que corresponde a 27 sujeitos.

Com a divulgação do trabalho do SIAPEA entre as escolas da região de São Leopoldo, o número de atendimentos torna-se significativo, alcançando, no ano de 2000, o índice maior, quando 37 alunos são encaminhados pelas escolas, pais ou responsáveis e profissionais da saúde, o que equivale a 11,67%.

A pergunta levantada pela estagiária do Curso de Pedagogia Vanessa Gonçalves Caldas – “por que aumentou o número de atendimentos em 2000?” – na sua proposta de

pesquisa para o Trabalho de Conclusão em 2004 encontra resposta na constatação de que houve um acréscimo significativo no número de estagiárias e de atividades desenvolvidas no Serviço nesse período. Esse dado indica que o maior número de atendimentos já feito em um mesmo ano escolar e registrado no SIAPEA aconteceu em 2000, o que volta praticamente a se repetir em 2004, quando o percentual sobe para 11,36%, depois de uma queda que durou três anos. Nessa época, nota-se um grande acréscimo no número de estagiárias e em todas as atividades do SIAPEA, como, por exemplo, maior número de escolas chamadas para atendimentos individuais; criação da sala de espera para o atendimento da Psicologia; início do programa Olhar do Cinema sobre a Diferença; criação da página na Internet. Tais ações são parte do conjunto de estratégias que o Serviço introduz na prática pedagógica com o objetivo de significar ainda mais seu trabalho na perspectiva dos Estudos Culturais. Hoje, ano de 2006, o SIAPEA, visando a entrar em uma outra concepção de gestão, passa por uma reformulação estrutural que o desloca de serviço para programa, o qual passa a se chamar Programa de Educação Ação Social (EDUCAS). Tal reformulação amplia o oferecimento de serviços, uma vez que começa a coordenar também projetos educativos da Universidade.

Os dados constantes na Figura 1 permitem a observação de uma oscilação histórica durante os 12 anos de atendimento, em que o número de alunos diminui e aumenta, caracterizando um movimento crescente e decrescente que passa a constituir quatro fases do SIAPEA no que se refere aos percentuais de encaminhamentos feitos. A primeira fase vai de 1993 a 1995; a segunda ocorre entre os anos de 1996 e 1998; a terceira se estabelece nos anos de 1999 a 2000; e a quarta aparece constituída entre 2001 e 2004. Tais fases estão associadas às reformulações que o Serviço sofre em sua trajetória, principalmente quando passa de Serviço de Atendimento Interdisciplinar – SAI, para o Serviço Interdisciplinar de Atendimento e Pesquisa em Ensino e Aprendizagem – SIAPEA, no ano de 2000, redimensionamento que abre a possibilidade de ele tornar-se um espaço de pesquisa da UNISINOS, ao mesmo tempo em que continua oferecendo atendimento a alunos de São Leopoldo e da região. Outro argumento para a existência da oscilação na quantidade de atendimentos está relacionado ao número de estagiárias dos cursos de Pedagogia e Psicologia. No ano em que esse número aumenta, percebe-se uma maior quantidade de atendimentos realizados.

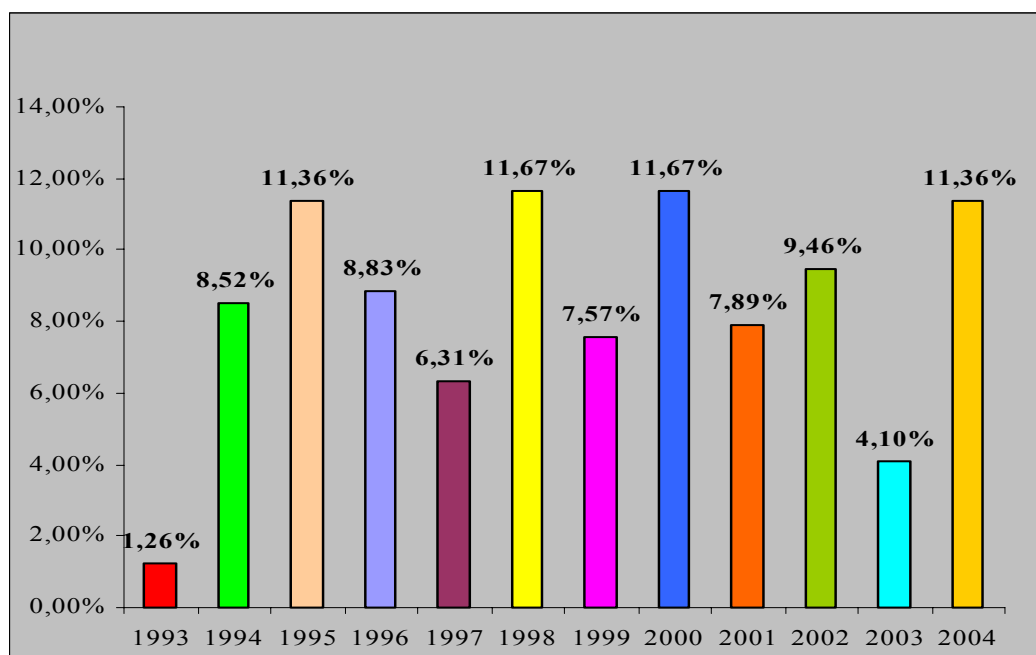


Figura 1 – Encaminhamentos por ano

A atuação das estagiárias do SIAPEA não se restringe somente ao atendimento de alunos encaminhados ao Serviço. Elas também são desafiadas a fazerem visitas às escolas, a conversarem com a professora ou com os professores dos alunos, a fazerem entrevistas com a diretora ou com o diretor, bem como com os especialistas que atuam nas escolas.

O registro a seguir, feito por algumas das estagiárias do SIAPEA no momento da sua visita à escola de uma das alunas atendidas no Serviço com o objetivo de trocar percepções, informações e formar parceria com a professora, expressa uma das intenções pedagógicas que integram a proposta do SIAPEA, qual seja, introduzir um outro jeito de olhar para o ensino e a aprendizagem que não seja o da responsabilidade do sucesso/fracasso escolar centrada no sujeito. As compreensões das estagiárias aparecem voltadas para a possibilidade de intervenções pedagógicas para produzir outras condições de possibilidade que favoreçam deslocamentos das posições dos alunos de não-aprendentes para aprendentes.

Quadro 8: Parecer de estagiárias do SIAPEA

A professora chegou alegando não estar muito bem, que estava muito cansada com aqueles “pestinhas”. Ao se dirigir a nós estagiárias perguntou qual era realmente o problema da Dione. Se era um problema neurológico ou outra coisa. A Andréia então explicou para a professora que o SIAPEA tinha outra visão com relação aos discursos médicos, psicológicos ou outros quaisquer. Que no Serviço não nos prendíamos a um diagnóstico para marcar o sujeito como “hiperativo”, ou não-aprendente ou deficiente mental.

Fonte: SIAPEA – Ficha de entrevista na escola – 02/Em/E/3

A referência da professora aos seus alunos, denominando-os como “pestinhas”, possibilita ver uma profissional da educação definindo posições para cada sujeito com o entendimento de que classificações, rotulações podem ser feitas de forma naturalizada. A denominação “pestinhas” coloca tais sujeitos como inferiores e sem controle que deveriam ser retirados do grupo de alunos que se aproximam da normalidade, em quem ainda se pode apostar. Quer a professora eliminar aqueles que atrapalham a possibilidade de tornar sua turma homogênea.

A concepção binária e excludente que impulsiona tais ações é constituída por práticas discursivas em que os processos de significação nada têm de natural quando o entendimento de diferença é visto como sendo produzido na relação. Ou seja, é em relação aos considerados “não-pestinhas” que se diz quem são os “pestinhas”. É preciso lembrar que esses padrões de ser e agir não são absolutos e determinados como nos quer fazer entender o pensamento moderno. Eles são uma invenção lingüística que, por isso mesmo, podem ser mudados. As verdades produzidas pelos especialistas que podem estar determinando diagnósticos capazes de manterem algumas crianças, adolescentes e jovens em posições de não-aprendizagem podem ser questionadas e desnaturalizadas quando o interesse for o da constituição de outros olhares capazes de posicioná-los como aprendentes.

A pergunta da professora às estagiárias sobre se o problema da Dione era de ordem neurológica remete à presença do discurso clínico presente na educação. Ou seja, no entendimento da professora, se a aluna apresentasse problemas neurológicos, os problemas comportamentais poderiam ser resolvidos com o uso de medicação e a professora poderia continuar desenvolvendo o seu processo de ensinar e de aprender sem precisar mudar o seu jeito de olhar para os alunos com dificuldades, sem aprofundar a análise sobre os motivos históricos e culturais que posicionam sujeitos como sendo a corrigir e sem questionar a compreensão de naturalização de que na escola precisam existir alunos que aprendem e alunos que não aprendem. Por sua vez, a resposta da estagiária, numa tentativa de fazer a professora entender a proposta pedagógica do SIAPEA, aparece considerando o sujeito da aprendizagem como alguém que pode mudar de posição, que pode passar a ser considerado um sujeito aprendente se visto na perspectiva pedagógica que não se prende a diagnósticos que marcam posições que o colocam na condição de fracassado.

Voltando para a análise dos dados da Figura 1, passo a observar os índices de alunos encaminhados por série. Surge, então, a pergunta: em que série se localiza a maior parte dos sujeitos encaminhados ao SIAPEA considerados com dificuldades de aprendizagem? Percebo

nos registros do Serviço uma incidência maior no número de alunos atendidos que freqüentam a primeira e a segunda séries do Ensino Fundamental. A primeira série aparece com um percentual de 31,55%, o que equivale a 100 sujeitos, sendo seguida da segunda série, com 25,55% de atendimentos realizados, ou seja, 81 alunos encaminhados.

Tais índices, somados, indicam que mais da metade dos alunos encaminhados ao SIAPEA situam-se nas duas primeiras séries do Ensino Fundamental, fase considerada de alfabetização. Dizendo de outro modo, dos 317 alunos catalogados no Serviço, 181 são da primeira e da segunda séries, o que corresponde a 57,10% do total de alunos encaminhados ao Serviço nos 12 anos pesquisados. Tais dados aparecem expressos na Figura a seguir.

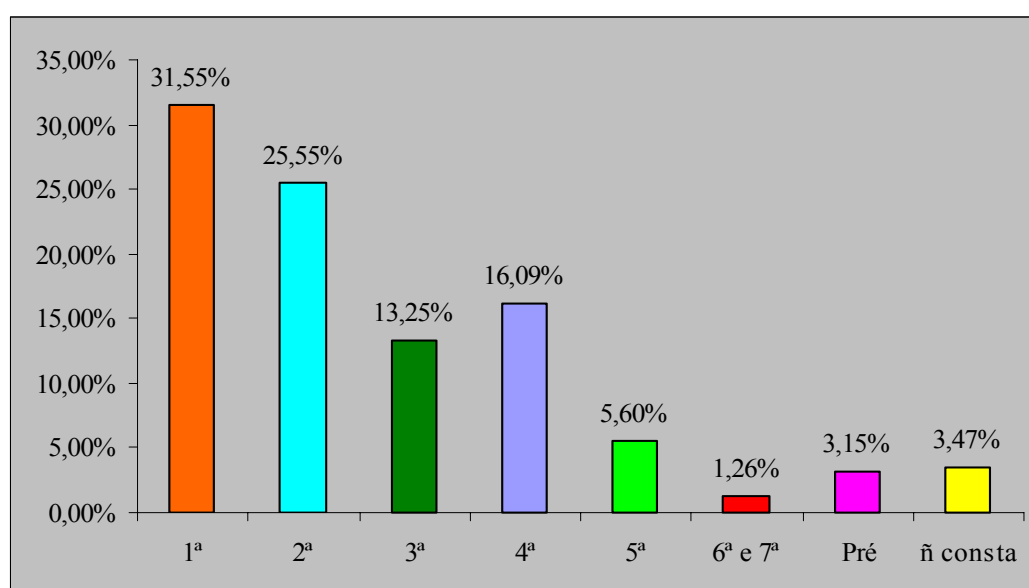


Figura 2 – Encaminhamentos por série

A localização dos alunos encaminhados nas séries mostra que a preocupação maior com as dificuldades de aprendizagem aparece nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em que a organização curricular se dá por áreas de conhecimento e é desenvolvida pela unidocência. Quando a divisão curricular passa a fragmentar-se por disciplinas, o número de atendimentos diminui sensivelmente, conforme a indicação do índice de 5,60% dos alunos encaminhados que freqüentam a quinta série, o que representa a quantidade de 18 sujeitos, e de 1,26% da sexta e sétima série, contemplando apenas quatro casos.

As duas primeiras séries do Ensino Fundamental caracterizam-se pela iniciação dos sujeitos no mundo alfabetizado para que dominem o código de sinais considerado oficial e culto, condição para a sobrevivência em tempos de globalização que requerem sujeitos que,

no mínimo, apresentem o domínio da alfabetização funcional⁵³. O nível de exigência do Império, que se apresenta sem fronteiras e como forma de biopoder que penetra no desejo, no pensamento e na vontade, aponta para além da preocupação com o letramento do sujeito. É preciso que ele, além de dominar a leitura e a escrita, se apresente como um sujeito funcional que dê conta das exigências do mercado de trabalho e seja capaz de aprender outras línguas, como, por exemplo, inglês, considerado língua universal. A reconceptualização de mundo oferecida pela lógica do Império tem esclarecido que há um deslocamento da visão de sujeito para a visão de pessoa. Tudo é personalizado, o que faz com que a compreensão de indivíduo sujeitado se desloque para a pessoa individualista. Assim, as configurações mundiais decorrentes da lógica do Império – lógica neoliberal – passam a ser responsáveis pelo estabelecimento de critérios para a identificação do que seja uma pessoa alfabetizada pela produção de níveis de analfabetismos e pela criação de categorias de alfabetização. São essas questões que acabam determinando a constituição de concepções de leitura e escrita na contemporaneidade.

O parecer elaborado pela professora de Cátia, assinado também pela coordenadora pedagógica no momento do encaminhamento da aluna ao SIAPEA, indica a preocupação descrita anteriormente. A posição de Cátia como sendo uma aluna não-alfabetizada é apresentada no início do parecer, bem como as competências relacionadas ao domínio da escrita e da leitura que já deveria ter desenvolvido aos nove anos de idade. Destaco em itálico tais condições.

Quadro 9: Parecer da professora

A aluna Cátia apresenta muita dificuldade para a aprendizagem, estando repetindo pela 3ª vez a 1ª série. *Ainda não reconhece as letras do alfabeto e cores básicas. Sua coordenação motora é pouco desenvolvida.*

Apresenta dificuldades na *organização do material*, o caderno está sempre sem começo e fim, com folhas riscadas. Às vezes escreve alguma coisa e pinta, mas em outros dias não realiza as atividades. *No relacionamento sócio-afetivo fica muito reservada; não participa de atividades grupais.* Quando entrou no núcleo, não levantava a cabeça para falar conosco. Agora já consegue conversar um pouco. *Apresenta muita dificuldade de linguagem, talvez por isso também não se expressa com as pessoas.*

Esteve hospitalizada devido a ingestão de medicamentos de faixa preta achados no lixo. *Em casa não gosta de ficar sozinha após ter assistido a morte da mãe. Sonha e diz que vê fantasmas. É muito sensível e é difícil conquistá-la.*

Assinam: Professora e Coordenadora Pedagógica.

Fonte: SIAPEA – Fichas de encaminhamento – 02/E/29 e 02/E/30

⁵³ A alfabetização funcional conquistou espaço durante a Segunda Guerra Mundial, quando os especialistas determinaram que, para ser considerado alfabetizado funcional, bastava o conhecimento das habilidades de ler e escrever para que o sujeito pudesse participar da vida do seu grupo cultural.

Outro parecer que me ajuda a ver o lugar de acontecimento, as condições, o jogo e os efeitos da constituição dos sentidos que damos ao momento de alfabetização é o registro da fala da mãe de Francine feito no momento de entrada da aluna no SIAPEA pela estagiária do Serviço. Francine tem oito anos de idade e frequenta a segunda série, sendo repetente da primeira e da segunda séries.

Quadro 10: Registro da estagiária no ato de entrada da aluna

Queixa inicial: *não guarda nada na cabeça*, professora ensina num dia, no outro não sabe nada. *Não sabe os números nem as letras*. Já estava com estes problemas no ano passado. *Tinha 3 anos quando o pai morreu*. Filhos falam muito nele.

Justificativa do encaminhamento:
A aluna desde o ano passado tem apresentado sérias dificuldades de aprendizagem. *Não está conseguindo assimilar os conteúdos propostos na primeira série, bem como demonstra ser uma menina extremamente nervosa*.

Encaminhamento para o PIPAS.

Fonte: SIAPEA – Ficha de encaminhamento - 01/E/23 e 01/E/24

Na fala da mãe sobre as capacidades de aprendizagem da filha quando diz que “não sabe os números nem as letras”, nota-se que os conteúdos considerados básicos para passar de ano são, nesse caso, a leitura, a escrita e os cálculos. Os motivos para a falta de condições da aluna são encontrados no discurso biológico trazido pela mãe ao dizer que “não guarda nada na cabeça, professora ensina num dia, no outro não sabe nada. Não sabe os números nem as letras. Já estava com estes problemas no ano passado”. Em seguida, passa a buscar justificativa para os problemas da filha no campo psi, quando diz que a menina “tinha 3 anos quando o pai morreu. Filhos falam muito nele”. Isso leva à decisão de encaminhá-la ao Programa Interdisciplinar de Promoção e Atenção à Saúde - PIPAS⁵⁴, intenção que pretende também tratar do nervosismo da aluna.

Nesse caso, a aluna é vista como diferente depois de ser diagnosticada, identificada e classificada, prática decorrente da relação que se estabelece na comparação com o que é considerado padrão de normalidade, que Skliar (1999, p. 18) diz ser resultado “de uma produção histórica e lingüística, da invenção desses Outros que não somos, em aparência, nós mesmos. Porém, que utilizamos para poder ser nós mesmos”. É o que cria o diferente na

⁵⁴ O Programa Interdisciplinar de Promoção e Atenção à Saúde (PIPAS) é um serviço de ensino, pesquisa e extensão da UNISINOS que abrange as áreas de Nutrição, Enfermagem, Psicologia e Educação Física. Funcionando na antiga sede da Universidade, desenvolve práticas de saúde integradas ao âmbito do ensino e da pesquisa junto à comunidade de São Leopoldo e região, incentivando os processos autogestivos para a melhoria da qualidade de vida das pessoas da comunidade local e regional. Além de uma gama de atividades que são desenvolvidas por estagiários e professores dos cursos citados, o PIPAS desenvolve o Programa de Mediação de Conflitos em parceria com o Núcleo de Prática Jurídica da UNISINOS.

escola depois de diagnosticado, identificado e classificado pela prática pedagógica da in/exclusão.

Um aluno é considerado ideal, um bom aluno, um aluno exemplar quando alcança a média escolar instituída para a identificação desses sujeitos. Francine e Cátia, ao serem avaliadas, foram estigmatizadas como não-aprendentes, de acordo com a lógica binária da visão moderna. Nos pareceres, podem-se identificar os enunciados do que é considerado fora da média: “ainda não reconhece as letras do alfabeto e as cores básicas”, por isso repete pela terceira vez a primeira série; “não sabe os números nem as letras”, por isso precisa repetir o ano escolar; “não guarda nada na cabeça”, por isso é esquecida; “não participa de atividades grupais”, por isso não é sociável. A expressão “ainda”, presente em muitos enunciados, evidencia um estado de passagem e ao mesmo tempo mostra uma noção de tempo de aprendizagem tardia. Esses lugares ocupados pelos sujeitos da aprendizagem constituem uma relação direta com a aprendizagem que os imobiliza e que não permite ou dificulta a busca por outras posições. São lugares que posicionam e cristalizam, mesmo que momentaneamente.

Tais posições, marcadas nos sujeitos, são também responsáveis pela constituição de grupos de sujeitos, como no caso dos não alfabetizados, dos não inteligentes, dos sem raciocínio lógico, dos malcomportados, dos agitados, dos repetentes.

Interessa-me ver, neste momento, como a repetência posiciona sujeitos ditos com problemas de aprendizagem. Para tanto, procuro olhar, na parte seguinte deste capítulo, para a recorrência da repetência no período pesquisado, analisando os dados levantados e expressos em gráficos.

5.2 – FOCANDO A REPETÊNCIA

Partindo do pressuposto de que as dificuldades de aprendizagem são uma invenção da Pedagogia moderna usadas como referências na classificação de sujeitos aprendentes, entendo a repetência como uma prática disciplinar que permite regular e produzir o indivíduo considerado a corrigir no espaço escolar. É no interior da escola que os efeitos da “microfísica do poder” podem ser vistos operando de forma mais evidente na constituição de técnicas de individualização que capturam, classificam e controlam, apesar de tal poder, denominado por Foucault (2000) de “poder disciplinar”, se fazer presente em todo o corpo social.

As dificuldades de aprendizagem apresentam-se como uma técnica associada ao processo que indica aquele que é considerado um risco social e que, por isso, precisa ser vigiado, controlado. Essa função de governo do sujeito e das pessoas consideradas com dificuldades de aprendizagem cria mecanismos para o controle individualizado. O exame aparece como um deles, uma vez que permite descrever, medir, comparar e hierarquizar os sujeitos da aprendizagem, apontando aqueles que se encontram abaixo da média e que, por isso, aparecem posicionados como a corrigir.

A Figura a seguir proporciona a visibilidade de um dado interessante com relação à não-repetência: dos 317 sujeitos encaminhados ao SIAPEA em 12 anos de história, 54 nunca repetiram uma série, o que corresponde a 17,04% do total. É preciso esclarecer que tal índice faz parte da representação do quadro que inclui o dado que se refere aos casos encaminhados e dos quais não se tem informação sobre a repetência, que representam 28,06%, totalizando 89 encaminhamentos.

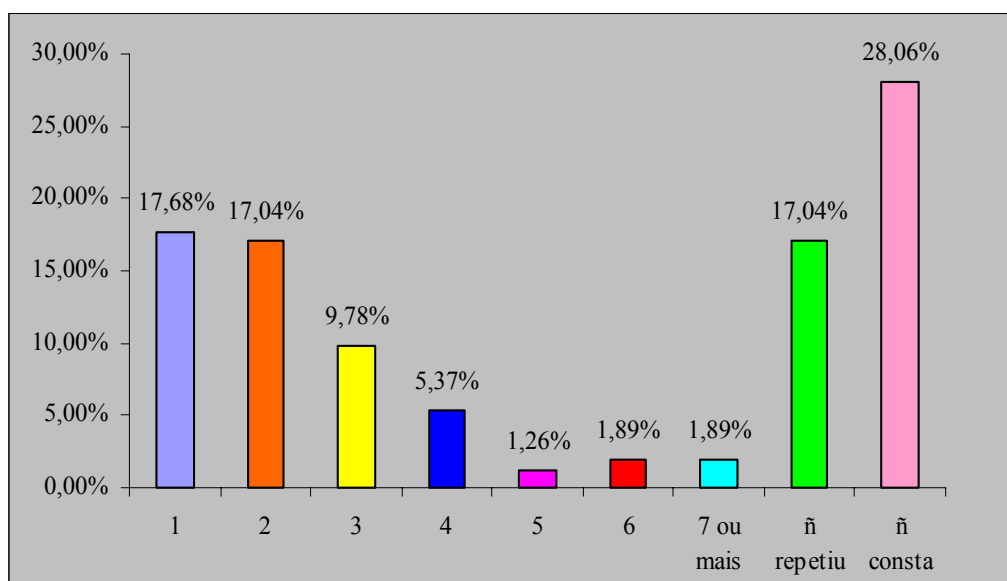


Figura 3 – Quantidade de repetências

A pergunta que surge a partir desse dado é com relação aos motivos que levam professores, pais ou responsáveis e profissionais da saúde a encaminharem alunos não-repetentes na fase da alfabetização a um serviço de apoio pedagógico. Percebe-se que a preocupação em prevenir o fracasso escolar por conta da repetência inicia assim que o indivíduo entra na escola e o acompanha por toda a sua vida escolar, sendo ele repetente ou não. Digo isso porque o índice de alunos não-repetentes corresponde, em sua maioria, aos

anos iniciais de escolaridade. Inclusive, alguns alunos são frequentadores de creches e da pré-escola, hoje denominada de Educação Infantil.

A repetência, que precisa ser evitada, constitui-se em uma ameaça social na medida em que pode levar à evasão escolar, o que traria um problema para o Estado, que passaria a ser, dentro da lógica moderna do Estado forte, o maior responsável pelo controle e pela vigilância de sujeitos fora da escola. Far-se-á então necessária a disponibilização de maiores recursos públicos para a criação de mecanismos de recuperação. A escola aparece como um desses mecanismos disciplinares e é vista como um dos meios mais eficazes na vigilância minuciosa dos corpos e no controle dos sujeitos considerados a corrigir. Essa é uma das razões para a necessidade de se tornar a instituição escolar um espaço inclusivo.

O entendimento de espaço inclusivo muda com a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades especiais – por isso vistas como sendo anormais – na escola comum, que até então abrigava apenas os sujeitos considerados “normais”, ou seja, sem deficiência. Com a implantação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional no Brasil, Lei nº 9394 do ano de 1996 - LDBEN, a escola comum passa a caracterizar-se como um espaço para todos – portanto, também para os considerados anormais. Os sujeitos que frequentavam as escolas especiais adquirem o direito de ocupar lugar na escola comum, o que a caracteriza como um importante mecanismo de vigilância e controle, principalmente por reunir num espaço só as diferenças, principalmente as que apresentam marcas no corpo. O espaço inclusivo até então era, especificamente, o espaço geográfico das escolas especiais. Decorrente da implantação da Lei 9394/96, o entendimento de espaço inclusivo vai além da compreensão de que deva existir lugar específico, geograficamente determinado para o atendimento de pessoas consideradas excluídas, e passa a ser visto como direito de conviver com toda e qualquer diferença num espaço agora denominado inclusivo.

Todo controle passa pelas relações de poder, necessárias para a identificação e o estabelecimento das diferenças, bem como para a definição de posições. O poder marca espaços para os sujeitos constituídos pela prática da produção da média de normalidade, distinguindo os que podem seguir para a próxima série ou etapa dos que precisam repetir o processo de aprendizagem desenvolvido e não dominado. Essa classificação, que acontece na divisão entre o saber e o poder, coloca a escola como lugar de governo do sujeito, de sujeição, de normalização, uma vez que as relações de poder ali presentes implicam tanto o professor quanto o aluno. Tanto um quanto o outro se encontram envolvidos nas práticas disciplinares voltadas para a normalização do considerado desviante da média.

Ao falar de como entende normalização, Popkewitz (2001, p. 28) apresenta as práticas lingüísticas como mecanismos de normalização na escola e diz que elas “funcionam para separar e comparar as crianças ao longo de um contínuo de valores”. A classificação que daí decorre e que define a identidade do aluno não acontece, segundo ele, num espaço qualquer, mas num “terreno” em que a média qualifica ou desqualifica o sujeito. Os “sistemas de raciocínio” produzidos é que determinam “quem está dentro ou fora das normas de competência, realização e salvação” (POPKEWITZ, 2001, p. 29).

Na Figura da “Repetência organizada por idade”, vemos a média operando na divisão dos sujeitos a corrigir. O sistema de raciocínio produzido pela referência da idade localiza quem está dentro ou fora da condição de não-aprendente e em que faixa de idade se situa o maior número de sujeitos posicionados como a corrigir. A faixa etária dos 9 aos 11 anos de idade totaliza 47% dos alunos repetentes encaminhados ao SIAPEA, representando quase a metade dos sujeitos que aparecem como repetentes. Muitos deles são freqüentadores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

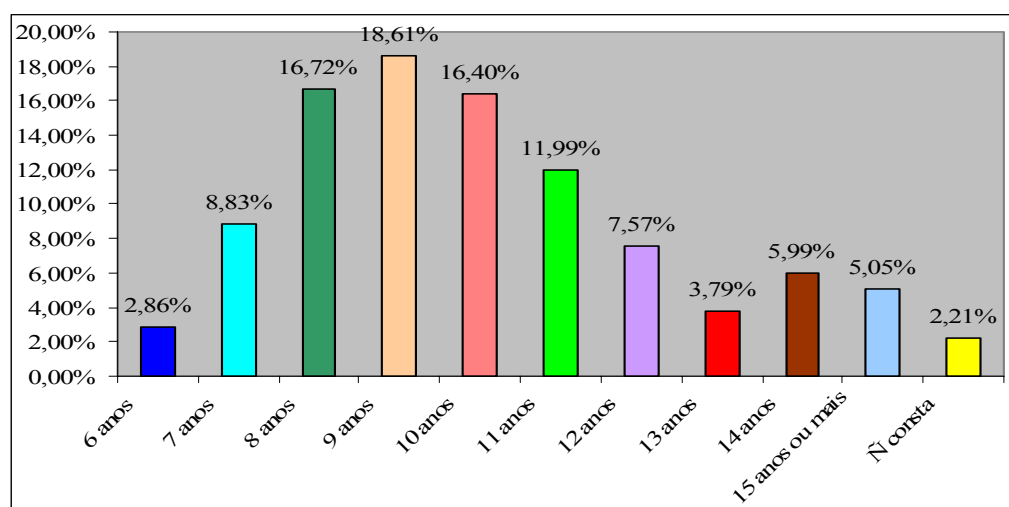


Figura 4 – Repetência organizada por idade

Podemos encontrar, em vários pareceres, informações sobre os motivos que levam à repetência nessa idade. São sujeitos ditos com dificuldades em se concentrar nas atividades propostas, imaturos, desligados, nervosos; apresentam dificuldades na leitura, na escrita, nos cálculos, na expressão de idéias; são dispersivos, agitados, distraídos, indiferentes aos trabalhos em sala de aula; apresentam atitudes não condizentes a sua idade, não seguem ordens; têm dificuldade psicomotora, em matemática, em português, de memorização e de concentração; demonstram distúrbios de comportamento, rebeldia, falta de organização nas

atividades, problemas de relacionamento; e faltam muito às aulas. Estabelecer tais diferenciações é prática naturalizada nas escolas. Como afirma Popkewitz (2001, p. 28),

Não é raro, por exemplo, um professor fazer distinções no modo como as crianças dominam o conteúdo (pelas notas alcançadas, pela leitura básica em voz alta, etc.) que incorporam normas sobre estágios de crescimento e o aproveitamento.

Analisando as “distinções”, podemos ver nos enunciados a predominância de um olhar para os déficits de tais sujeitos, que vão diferenciando as ações pedagógicas pelo lugar que ocupam. Numa sociedade que privilegia a racionalidade e o grafocentrismo, o discurso da não-aprendizagem marca ainda mais as posições desses sujeitos, denominando-os de incapazes e incompetentes e constituindo a repetência. Suas necessidades individuais são notadas e marcadas como “menos”, como “falha”, e não saber ler, escrever e fazer cálculos é motivo mais que suficiente para posicionar sujeitos como não-aprendentes pela prática da repetência. As diferenciações são produzidas para que seja possível o estabelecimento de polarizações, de binarismos em que um possui um valor positivo e o outro tem valor negativo, inventando o aluno que sabe e o aluno que não sabe, um precisando do outro para saber de si. O aprendente precisa do não-aprendente, o repetente, do não-repetente, o normal, do anormal – todos precisam uns dos outros para saber da sua condição na escala de valores que produz significados na sociedade contemporânea.

Percebe-se ainda, nos dados levantados sobre a repetência organizada por idade, a diminuição de casos repetentes quando a idade alcança os 13 anos ou mais, o que coincide com a diminuição dos sujeitos encaminhados ao Serviço nessa faixa etária. São apenas 14,83% alunos cadastrados no Serviço como repetentes nesse intervalo de idade. Tal constatação pode estar associada à maior preocupação com o início da escolaridade, com o desenvolvimento da leitura, da escrita e do cálculo. Quando tais competências aparecem desenvolvidas de “forma satisfatória” para um mundo letrado em que o que interessa é a alfabetização funcional, a preocupação com as dificuldades de aprendizagem diminui.

A pesquisa realizada por Raquel Terezinha Cardoso Borges (2004)⁵⁵ traz o entendimento de alfabetização como uma invenção da modernidade que vem se reconceptualizando em diversos momentos históricos, constatação feita depois da análise de aspectos que reconfiguraram o conceito de alfabetização e as práticas pedagógicas.

⁵⁵ A pesquisa realizada por Borges teve como foco a “Alfabetização e Identidades Culturais: algumas possibilidades de leituras de textos imagéticos” no curso de Especialização da UNISINOS, no campo da Ação Supervisora e Letramento, oferecido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

Entendendo-se que a alfabetização é uma invenção, pode-se afirmar que, ao criar-se a posição de não-aprendente, criou-se também a de aprendente, prática que constituiu lugares a partir da relação de um com o outro e fixou identidades capazes de ser hierarquizadas, classificadas, normalizadas pelas relações de poder/saber. É isso que os gráficos demonstram ao apresentarem os percentuais que diferenciam os sujeitos e fazem ver que a identidade é produzida nas relações sociais.

A maior concentração dos casos de repetência que aparece na primeira série, sendo seguida da segunda série, aponta para a necessidade de uma reconfiguração do que vem sendo caracterizado como alfabetização escolar, conceito que Cook-Gumperz (1991, p. 54) apresenta como sendo “um sistema de conhecimento, validado através de desempenho e de testes”.

Podemos observar nos dados que constam na Figura “Repetência informada por série”, que focaliza apenas os casos em que aparece a repetência, excluindo, portanto, os casos de encaminhamentos em que o dado da repetência não foi informado, que o maior índice de repetência se refere ao momento da alfabetização, com 33,64%, o que corresponde a 74 alunos encaminhados na primeira série, seguido pelo índice de 17,73%, equivalente a 39 alunos da segunda série.

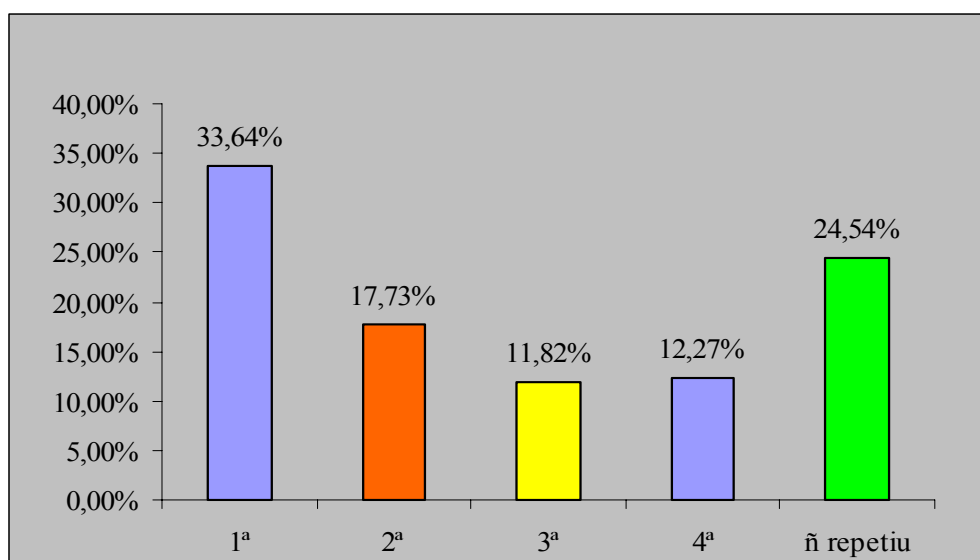


Figura 5 – Repetência informada por série – 1ª a 4ª

Observa-se também que o número de repetências diminui sensivelmente na terceira e quarta séries, ficando o percentual em 24,09%, o que corresponde a 53 sujeitos do total de 220 alunos encaminhados ao SIAPEA que freqüentam essas duas séries.

A situação de repetência em cada uma das quatro primeiras séries mostra que, em três delas, o número de repetentes corresponde a mais da metade do total de alunos encaminhados em cada uma das séries. Ou seja, na primeira série, 64,91% dos casos são repetentes; na segunda série, o índice é praticamente o mesmo, ficando em 64,18%; na quarta série, tal dado diminui um pouco em relação aos dois primeiros, permanecendo em 58,81% dos casos encaminhados. Apenas na terceira série o número de repetentes apresenta-se abaixo da metade, mesmo ficando próximo disso. São 47,62% sujeitos repetentes do total de encaminhamentos feitos na terceira série.

O percentual de 24,54% de alunos não-repetentes encaminhados ao SIAPEA pode ser considerado elevado se comparado aos demais percentuais do gráfico. Isso demonstra que o SIAPEA funciona como agente de prevenção e diminuição do risco social.

5.3 – AS TRÊS ORDENS DE SUJEITOS A CORRIGIR

A busca pela normalização do sujeito considerado a corrigir cria estratégias pedagógicas voltadas para a permanência na escola comum. O risco da evasão escolar que as muitas repetências oferecem chamam para si um investimento de tempo significativo em que a presença de profissionais e de serviços de apoio pedagógico soma esforços para manter o aluno na escola. Tais esforços podem ser vistos no leque de discursos e de verdades enunciados nos materiais existentes no SIAPEA e colocados à disposição para pesquisas na área da educação. Dentre as já finalizadas e as que ainda estão em andamento, destaco aqui a pesquisa sobre as narrativas de professores sobre a não-aprendizagem desenvolvida por Fabris e Lopes (2005) por partir dos mesmos índices que eu usei na minha investigação. O objetivo de colocar “sob estranhamento os discursos que estão produzindo e determinando o olhar desses professores” (FABRIS E LOPES, 2005, p.1-2) foi desenvolvido a partir das informações contidas nos documentos do SIAPEA, especificamente nos pareceres pedagógicos de encaminhamento de alunos a este Serviço.

A leitura dos dados estatísticos sobre a situação da repetência dos sujeitos no SIAPEA tornou possível a criação de três ordens enunciativas de sujeitos considerados a corrigir possibilitando o mapeamento destes encaminhados ao Serviço como tendo dificuldades de aprendizagem. Tais sujeitos aparecem como necessários para indicar o lugar de normalidade daqueles que estão incluídos e que estão na média escolar e justificam ações de intervenção pedagógica, mantendo-se, assim, o *status* do projeto moderno de escola inclusiva. Essas ordens podem ser visualizadas estatisticamente no gráfico da Figura 6.

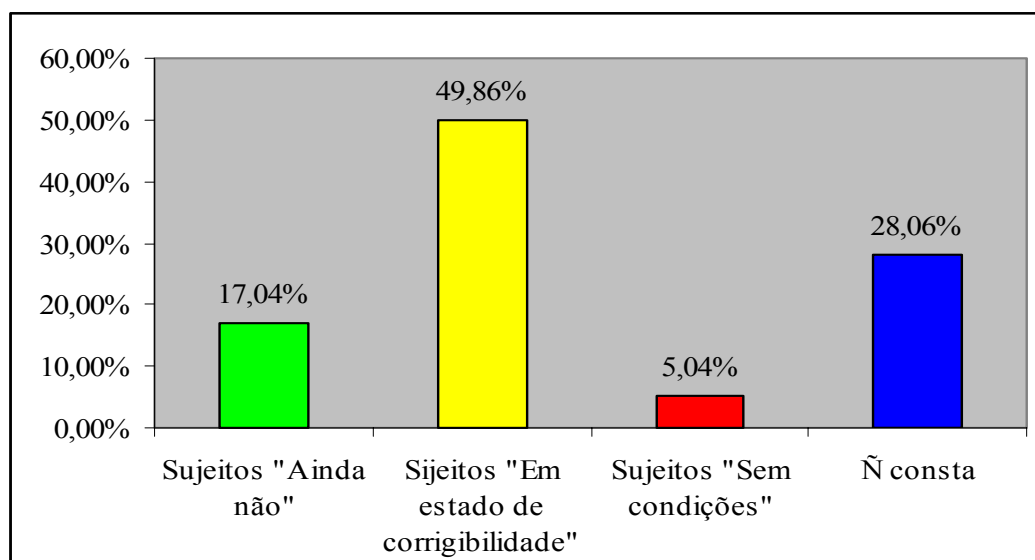


Figura 6 – Classificação por ordens

5.3.1 – Primeira ordem: *Sujeitos ainda não...*

Esta ordem apresenta os sujeitos que passo a denominar de *Ainda não...*, identificação que escolhi após percebê-la recorrentemente nos enunciados de pareceres sobre alunos que *ainda não...* conseguem ler e escrever, que *ainda não...* sabem falar corretamente, que *ainda não...* têm sua motricidade fina desenvolvida, que *ainda não...* se concentram e tantos outros *ainda não...* que aparecem relacionados ao desenvolvimento considerado básico para que a aprendizagem se efetive e possibilite o avanço nas séries ou nos ciclos de estudo. Mesmo apresentando muitas “faltas” no desenvolvimento da aprendizagem, são sujeitos que *ainda não...* aparecem como sendo repetentes.

A lógica dessa ordem relaciona-se com a necessidade de apoio pedagógico por esses sujeitos apresentarem problemas pontuais que podem ser recuperados com algumas intervenções de reforço. Isso para que, a partir daí, consigam ser corrigidos e enquadrados dentro de uma média escolar de normalidade, dispensando, assim, o serviço de apoio pedagógico e mantendo-se na escola comum.

A ameaça da primeira reprovação faz com que a procura de ajuda de especialistas e de serviços de apoio pedagógico se torne necessária para os alunos da Educação Infantil (pré-escola), da primeira e da segunda séries, em que se pode notar um maior índice de alunos não-repetentes. Com alguns encontros com o serviço de apoio, tais alunos retomam o processo que é esperado pela escola para um desenvolvimento adequado e em tempo e deixam de ser

considerados sujeitos que poderiam integrar a estatística do risco social. Dos 317 alunos encaminhados ao SIAPEA no período de 1993 a 2004, 54 enquadram-se nesse grupo, o que corresponde a 17,04% do total.

O parecer elaborado pela professora de Jane, ao trazer a preocupação com uma possível reprovação, antecipando que a aluna “vai rodar” por *ainda não* dominar a leitura e a escrita no tempo determinado para tal aprendizagem, indica a ameaça que a reprovação representa.

Quadro 11: Parecer da professora

Desde o ano passado a Jane está mal, mas passei esperando que fosse melhorar. Não lê e não escreve. *Não sabe, só copia. Vai rodar, não faz nada. Vai para a escola para copiar e às vezes não copia. Mãe acha que é difícil mesmo. É muito lenta.* Pai acha que se ela não soubesse ler não escreveria o nome.

Fonte: SIAPEA – Fichas de encaminhamento 95/E/33 e 95/E/34

Outro fragmento de discurso a indicar a possibilidade da ameaça de reprovação refere-se a um aluno que precisa fazer muito esforço para dar conta das exigências da escola a fim de não ser reprovado. O parecer apresentado pela professora de Ronaldo diz o seguinte:

Quadro 12: Parecer da professora

Apresenta bons hábitos e atitudes. Recomendo que Ronaldo continue se esforçando muito, para vencer as dificuldades e faça perguntas quando tiver dúvidas.

Fonte: SIAPEA – Ficha de parecer de escola – 00/P/4

A preocupação com a ameaça da reprovação não aparece somente dentro da escola, como podemos ver no fragmento a seguir, registrado pela estagiária do SIAPEA. A família acaba exercendo uma forte pressão sobre o filho para que ele seja bem-sucedido na escola.

Quadro 13: Fragmento de fala sobre ameaça de reprovação

Mauro nunca repetiu de série, mas tem dificuldade na Matemática. Ela [a mãe] *refere uma pressão muito grande sobre o menino para que aprenda, leia bem, se dê bem na escola.*

Fonte: SIAPEA – Ficha de avaliação de entrada - 00/A/14

Os problemas pontuais mais apontados que parecem passíveis de serem corrigidos⁵⁶ com alguma facilidade estão presentes em muitos pareceres que contêm a verbalização de famílias, alunos, professores, especialistas e do Conselho Tutelar sobre o esforço em manter o aluno na escola comum⁵⁷. São discursos *biológicos* quando há referência sobre problemas de

⁵⁶ Faço uso do termo “recuperação” tanto no sentido pedagógico quanto clínico.

⁵⁷ Apresento a identificação dos grupos de discursos sobre as dificuldades de aprendizagem bem como os enunciados em letra itálica para proporcionar sua melhor visualização nos pareceres apresentados.

fala, motricidade, traçado da letra; discursos *cognitivos*, quando aparece troca de letra, noção de linha, aprendizagem da matemática, de leitura e compreensão de texto; discursos *comportamentais*, quando a agressividade, a falta de organização, os problemas de atitude são apontados como dificuldades para a aprendizagem; discursos *clínicos*, quando a hiperatividade é diagnosticada para justificar a introdução de medicação.

A análise arqueológica dos pareceres mostra que, entre os anos de 1994 a 1998, os problemas apontados como sendo responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem concentram-se na fala e na escrita. A seguir, podemos encontrar, nos fragmentos de pareceres, enunciados que evidenciam esse tipo de problema.

Quadro 14: Problemas considerados de fala

Tem problema de fala. Foi encaminhado pelo neuro e escola.
Muito agitado em casa e fala muito errado. Na creche melhorou bastante – não se comunicava com ninguém.

Fonte: SIAPEA: Fragmentos de pareceres

Quadro 15: Problemas considerados de escrita

Caligrafia de difícil compreensão, muda o tamanho da letra facilmente.
Escreve errado, disperso, em casa é brigão.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Consideradas pedagogicamente incorretas, as dificuldades trazidas por tais excertos apontam para conteúdos programados pedagogicamente para o alcance de uma média. Esta é responsável pela determinação de posições de aprendizagem descritas de forma naturalizada.

Nos anos seguintes, ou seja, de 1998 a 2004, as dificuldades passam a ser de aprendizagem de conteúdos, como de matemática, de leitura, de compreensão; de motricidade; de organização e comportamental. Apresento os excertos de pareceres seguindo essa ordem de dificuldades.

Quadro 16: Dificuldades consideradas de aprendizagem de conteúdos

O aluno apresenta dificuldades na escrita, leitura, expressão de idéias, compreensão e interpretação.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Quadro 17: Dificuldades consideradas de motricidade

Mãe comenta que as professoras têm reclamado do problema na escrita. Já foi ao neurologista que não encontrou nada. Esteve no Posto com psicóloga Marta. Também diz que o problema é psicomotricidade fina.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Quadro 18: Dificuldades consideradas de organização

Nunca traz seu material escolar em dia para a escola.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Quadro 19: Dificuldades consideradas de comportamento

É dispersivo, não se concentra e tem dificuldades em atender ordens.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

A hiperatividade é mencionada como problema, em maior número de vezes, no período de 2000 a 2004. Esse “novo” conceito vem definir posições de alunos frequentemente considerados muito ativos, inquietos e agitados na escola, o que leva professores e orientadores pedagógicos ao seu encaminhamento a especialista para diagnóstico e a serviços de apoio capazes de tratar o problema. Muitos pais ou pessoas responsáveis por crianças e adolescentes também buscam ajuda para os filhos que em casa apresentam os sintomas da hiperatividade; atitudes agressivas são justificadas como decorrentes do problema diagnosticado.

Quadro 20: Excertos sobre a hiperatividade

Tem hiperatividade, não está querendo ficar na sala de aula, nem na escola.

Dificuldade na aprendizagem e demonstra sintomas de hiperatividade.

Mãe colocou que quando Leonardo estava na 1ª série tinha “um pouco de dificuldades”, a escola resumia isto como hiperatividade e pediu que o levasse ao neuro.

Fonte: SIAPEA – Fichas de encaminhamentos: 00/E/51 e 00/E/37; ficha de avaliação de entrada.

Tem-se visto, ainda, o aumento do consumo de remédios oferecidos em farmácias para o tratamento de tais dificuldades, o que constitui consumidores de fármacos para o assim considerado problema de hiperatividade.

5.3.2 – Segunda ordem: *Sujeitos em estado de corrigibilidade*

Uma outra ordem institui aqueles sujeitos que possuem histórias de reprovação escolar, de uma a quatro repetências, e que, mesmo se apresentando, algumas vezes, dentro de uma média escolar, podem vir a ser reprovados por apresentarem algum desvio – um suportável desvio – em relação a uma média estabelecida arbitrariamente para a classificação e, nesse caso, para a identificação dos que se encontram em um estado permanente de

correção. São sujeitos que aparecem como assíduos freqüentadores do SIAPEA, mesmo que possam passar afastados dele por alguns períodos.

Por estarem permanentemente sob atendimento especializado, como o psicológico, o clínico e o pedagógico, esses sujeitos podem permanecer na escola comum, condição colocada como necessária para seu controle. São tidos como uma ameaça constante à ordem social. Dos 317 encaminhamentos, 158 alunos enquadram-se nesse grupo, representando 49,86% do total.

O estado de corrigibilidade surge, como podemos ver nos pareceres a seguir, quando se percebe o esforço voltado para a recuperação das dificuldades, materializado em aulas de reforço, atendimento psicológico, encaminhamento a serviços de apoio, busca de ajuda clínica, tanto por familiares e escolas quanto por instituições sociais, como o Serviço Social de prefeituras e o Conselho Tutelar. São ações que colocam o sujeito em permanente exercício em busca da diminuição de suas dificuldades na escola, que acabam se apresentando sempre de novo. Evidencio, com o uso da letra em itálico, as ações que colocam o aluno em estado de correção permanente.

Quadro 21: Pareceres que caracterizam o estado permanente de corrigibilidade.

Muito lento na escola. Quase não conseguindo acompanhar. Não conseguia copiar do quadro. Uma criança bastante nervosa. Diz as coisas para ele, daqui a pouco não sabe mais. Começou a ler faz pouco tempo, foi agora na 4ª série. *Às 5ª feiras tem reforço na escola. Está sendo atendido por uma psicóloga do INSS.*

O aluno necessita de um acompanhamento no seu processo de alfabetização tendo em vista algumas dificuldades apresentadas, principalmente nos aspectos cognitivos e por estar repetindo a 1ª série.

Laudo médico: Paciente portador de crises de ausência. O segundo encefalograma está melhor do que o primeiro, mas ainda é alterado. Sugiro reforço pedagógico.

O aluno Renato tem demonstrado *dificuldade na aprendizagem desde a 1ª série, a qual repetiu duas vezes. Desde aí tem acompanhamento de reforço com professora particular.* Não participa das aulas, muito lento deixando de realizar muitas tarefas propostas. Muito desligado e sem iniciativa além de muito esquecido. Tem sido aprovado de maneira progressiva com a turma, *mas necessita de acompanhamento.*

Encaminhamos o aluno Túlio para avaliação. O aluno está cursando a 3ª série do Ensino Fundamental. Ele tem 10 anos de idade.

Segundo a professora da série o aluno não interpreta o que lê, tem dificuldade para resolver problemas, cálculos. Abril de 1999. Orientadora Educacional.

1999: *Encaminhado pelo Serviço Social da Prefeitura.*

Tem dificuldade para ler e escrever. *Atendido por neurologista.* A mãe não sabe bem o que o médico disse. *Só sabe que mandou procurar psicopedagogo, escola sugeriu que levasse no neurologista – ele deu gotas para dor de cabeça.*

Fonte: SIAPEA Fichas de encaminhamento - 04/E/20, 02/E/38, 01/E/9, 01/E/22, 01/E/44, 00/E/20, respectivamente.

Algumas constatações feitas a partir dos pareceres merecem destaque. A primeira refere-se ao encaminhamento feito pelo médico, no caso que aparece no segundo fragmento. Mostra o cruzamento do discurso clínico com o pedagógico quando o médico sugere acompanhamento pedagógico. Percebe-se aí o saber/poder médico presente no campo da educação.

A segunda constatação é a da solicitação da escola, através da orientadora educacional, de uma avaliação para o aluno que “não interpreta o que lê, tem dificuldade para resolver problemas, cálculos”. As dificuldades apresentadas são de ordem pedagógica e já passaram pela professora, que certamente solicitou ajuda ao serviço de orientação educacional da escola. Esta, despojada de seu saber para tal caso, pede uma avaliação diagnóstica a um serviço de apoio. Forma-se, assim, a rede de serviços de apoio pedagógico, o que justifica a existência, por exemplo, do SIAPEA.

Ainda destaco o registro do encaminhamento feito pelo Serviço Social de uma prefeitura. Neste, aparece o que se pode chamar de “ciranda corretiva”, uma vez que se vê a mãe com seu filho passando de um especialista ou serviço de apoio para outro: do serviço social para o neurologista, deste para uma psicopedagoga, volta para o neurologista, que prescreve “gotas para dor de cabeça”, isso quando as dificuldades que se apresentam são consideradas pedagógicas.

Olhando para as dificuldades que orientam as ações pedagógicas dos sujeitos em estado de corrigibilidade, é possível classificá-las e agrupá-las.

Aparecem centradas no grupo *biológico* as dificuldades identificadas como letra ilegível, esquecimento, falta de memória.

Quadro 22: Dificuldades consideradas biológicas

Não guarda nada na cabeça, professora ensina num dia, no outro não sabe nada. Não sabe os números nem as letras. Já estava com estes problemas no ano passado. Há 3 anos pai morreu . Filhos falam muito nele.

Mãe colocou que quando Leonardo estava na 1ª série tinha “um pouco de dificuldades”, *a escola resumia isto como hiperatividade e pediu que o levasse ao neuro*. Encaminhou os exames e não foi detectado nada.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

No grupo *cognitivo*, aparece uma soma de problemas, como os que constam no grupo a seguir.

Quadro 23: Dificuldades consideradas cognitivas

Apresenta letra ilegível; tem certa dificuldade para guardar as coisas; come algumas letras.

Fonte: SIAPEA - Ficha de encaminhamento - 01/E/24

Classifico como sendo dificuldades de comportamento ações dos alunos tidas como problemas, como a desobediência, a falta de interesse e de concentração, a agressividade, a agitação.

Quadro 24: Dificuldades consideradas comportamentais

Seu material escolar é sempre incompleto – dura pouco. Seu relacionamento, às vezes, é difícil, tanto na sala quanto no pátio. Em aula, sempre senta sozinho. Dificuldade de aprendizagem, no relacionamento com seus colegas apresenta agressividade constante.

Fonte: SIAPEA – Fichas de encaminhamentos - 04/E/3 e 04/E/19

Os problemas no grupo *psicológico* aparecem nos pareceres quando há referência de carência e infantilidade, imaturidade, problemas familiares.

Quadro 25: Dificuldades consideradas psicológicas

A família parece ser muito problemática. Jeane mora com a avó. Pais são separados. A avó tem 8 filhos e mais 7 filhos do marido e alguns netos. A relação de Jeane com esses parece não ser boa. Tem pesadelos e insônia. Na escola fica dispersa, pensando nos sonhos. [...] Não está conseguindo assimilar os conteúdos propostos na primeira série, bem como demonstra ser uma menina extremamente nervosa.

Fonte: SIAPEA – Ficha de avaliação de entrada - 00/A/11

A identificação dos sujeitos em estado permanente de corrigibilidade foi possível pela constatação de sua recorrência no serviço de apoio pedagógico em períodos diferentes ao longo da sua trajetória de vida escolar. A recorrência quanto à repetência apresenta-se assim configurada: 65% até duas vezes; 15% até três vezes; 20% até quatro vezes. Observa-se, portanto, a predominância de duas repetências na grande maioria dos casos encaminhados ao SIAPEA, como mostra o fragmento do registro da entrevista com a mãe de um aluno.

Quadro 26: Fragmento de entrevista

Mãe relata que o menino sempre apresentou dificuldades de aprendizagem na escola (*repetiu a 1ª e a 2ª série*) e foi “empurrado” na 3ª e na 4ª série. Esteve em tratamento psicológico desde os 6 anos.

Fonte: SIAPEA – Ficha de avaliação de entrada - 00/A/13

A Figura 7 apresenta os índices da recorrência sob o critério da repetência, evidenciando a prevalência de duas repetências nos casos encaminhados ao SIAPEA.

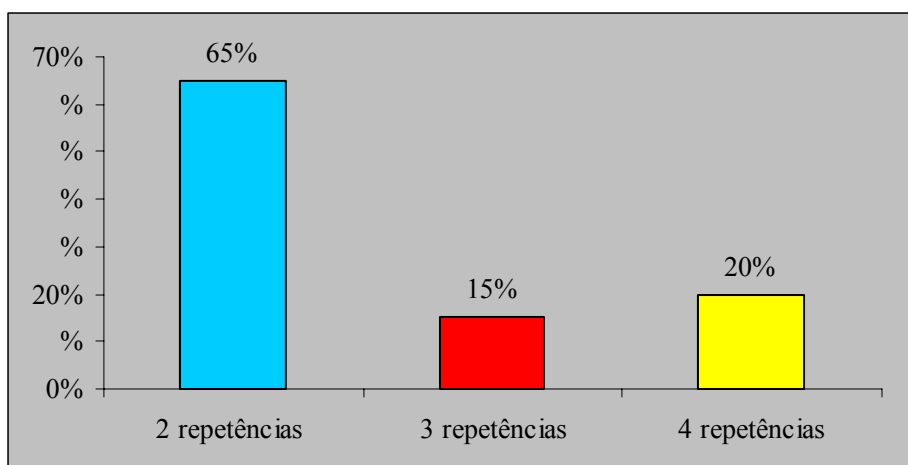


Figura 7 – Recorrência quanto à repetência

A observação desses dados possibilita a constatação de uma certa dependência entre a escola e os serviços de apoio, apontando o estabelecimento da vigilância constante sobre o sujeito considerado em estado de corrigibilidade.

5.3.3 – Terceira ordem: *Sujeitos sem condições*

Há uma terceira ordem, alinhada a uma lógica que chama para si o investimento pedagógico voltado para a normalização daqueles alunos que se apresentam com muitas repetências, no caso desta pesquisa, com cinco ou mais – sujeitos que estão afastados da zona de normalidade. Geralmente, trata-se de sujeitos que apresentam problemas considerados biológicos, mais especificamente, neurológicos, que os tornam dependentes de tratamento clínico do sistema nervoso central e do uso de remédios, como podemos ver no parecer a seguir.

Quadro 27: Registro de estagiária no SIAPEA

A psicóloga encaminhou Maria para *trabalho psicopedagógico*.
 Mãe alega falta de concentração.
 Atendimentos já realizados: *neurologista – Psicóloga Solange, Centro Médico (continua até hoje). Psicopedagoga (alguns meses).*
Medicamento: Tofranil. Irá trocar para Triptanol.

Fonte: SIAPEA – Ficha de encaminhamento - 00/E/48

Por tratar-se de sujeito que se localiza bem abaixo dos limites imaginários de uma média escolar, sendo encaminhado à correção porque é visto como não tendo cura, passo a denominá-lo como “Sujeito sem cura”. Direcionados para um indivíduo a corrigir que beira a incorrigibilidade, os serviços funcionam como um dispositivo de certificação da sua

incapacidade de freqüentar o espaço destinado para os ditos normais. Dos 317 encaminhamentos, 16 enquadram-se nesse grupo, o que corresponde a 5,04% do total. Dos alunos pesquisados, a maioria repetiu a primeira série de cinco a seis vezes, todos tendo hoje mais de doze anos de idade.

A fala da mãe de Rodrigo, no excerto do parecer registrado por uma das estagiárias do SIAPEA, indica a possibilidade de “falta de espaço” na escola para os sujeitos que se encontram na margem da incorrigibilidade, quando se pode perceber que o aluno foi submetido a vários diagnósticos e encaminhamentos.

Quadro 28: Registro de estagiária no SIAPEA

*O Rodrigo já realizou vários exames e foi constatado RM.
O neurologista da SEMSAS de NH, em conversa comigo, solicitou que fosse feita uma avaliação psicológica do Rodrigo e fosse levada na próxima consulta.
O município não oferece esse atendimento gratuitamente, por isso procurei o PIPAS.
Do PIPAS o Rodrigo foi encaminhado para o SIAPEA.*

Fonte: SIAPEA – Ficha de encaminhamento - 00/E/45

O ensino e a aprendizagem dos sujeitos desse grupo aparecem centrados em padrões de normalidade que incluem certos problemas como conteúdo na organização do currículo escolar. No grupo *biológico*, aparecem enunciados como os que apresentam o aluno marcado por aspectos biológicos.

Quadro 29: Dificuldades consideradas biológicas

*É agitado, tem problemas na cabeça.
Não entra na cabeça. Esquece tudo.
Eu quero aprender, mas a minha cabeça não quer.*

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

No grupo *cognitivo*, aparecem enunciados a respeito da não-aprendizagem de sinais, de números, de leitura.

Quadro 30: Dificuldades consideradas cognitivas

*Não sabe ler as placas do ônibus, mas sabe o número do telefone e seu endereço.
Dificuldade no aprendizado da leitura e desenvolvimento individual das atividades diárias.*

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

A agressividade, a agitação, a falta de atenção, concentração, organização e problemas de relacionamento aparecem localizados no grupo *comportamental*.

Quadro 31: Dificuldades consideradas comportamentais

Bastante agressivo em sala de aula. Ganhou uma suspensão de três dias.

Desatento, não tem motivação para realizar as atividades, falta de concentração, desorganizado em relação aos conteúdos e atividades, lento e sem iniciativa.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Quando se percebem várias tentativas de encaminhamento médico, de apresentação de diagnósticos clínicos e de solicitação de acompanhamento pedagógico especial, as dificuldades são consideradas decorrentes de problemas *clínicos*.

Quadro 32: Dificuldades consideradas como decorrentes de problemas clínicos

Convulsão quando pequena. Se sacode na cadeira, no recreio fica num canto do pátio. Irmão estuda no mesmo colégio, diz que é louca. Não presta atenção na aula. Atendimentos já realizados: PIPAS, neurologista.

Convulsões quando pequena. Tratamento com neurologista. Repetiu muitas séries. No momento não toma medicamento.

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Como dificuldades na área *psicológica*, aparecem iniciativas de busca de ajuda para tratar de problemas familiares ou desajustes ao meio.

Quadro 33: Dificuldades consideradas psicológicas

A aluna iniciou o período escolar com problemas de relacionamento, pois não comunicava-se com ninguém, nem com a professora, mostrando-se retraída.

Perdeu o pai quando tinha 5 anos. Mãe trabalha todo dia fora. [...] Pai morreu supõe-se de tentativa de suicídio (jogou-se da janela do hospital onde estava internado por crise asmática).

Fonte: SIAPEA – Fragmentos de pareceres

Os sujeitos que aparecem nos grupos desse grupo, quando encaminhados à correção, são diagnosticados e apresentados como sem condições de ocuparem o mesmo espaço destinado aos considerados normais. Foi essa constatação que me levou à denominação “Sem condições...” para esse grupo de alunos – sem condições de permanecerem na mesma escola dos considerados normais.

O dado que completa esta análise é o que se refere ao uso de medicação. Dos 317 encaminhamentos de alunos ao SIAPEA, 29,97% são tratados com psicofármacos regularmente, percentual que equivale a 90 sujeitos, comprovando a presença do discurso clínico na determinação da linha que separa normais de anormais.

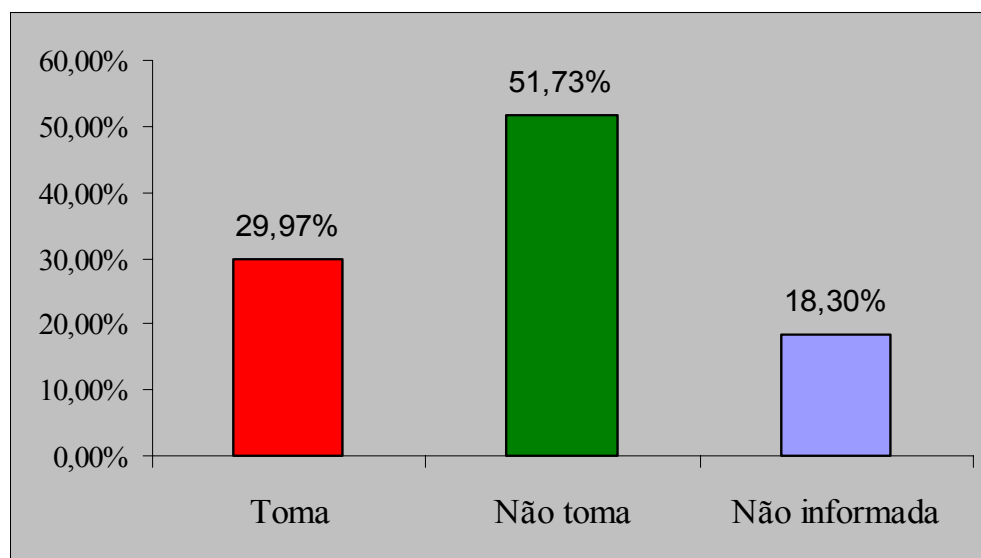


Figura 8: Uso de medicação

Os medicamentos mais citados nos pareceres pedagógicos são os indicados para a memória, a concentração e atenção e aparecem conforme a seguinte ordem de frequência: Tofranil, Depakene, Tegretol, Triptanol, Ritalina, Amytril e Gardenal. Nesse sentido, há uma medicalização do sujeito dito com dificuldades de aprendizagem. Aqui articulam-se poderes e saberes que produzem a objetivação desse sujeito, colocando-o numa rede discursiva que chama para si uma o olhar dos especialistas e, portanto, da administração de medicamentos.

A idéia de que os pobres da metade do século XIX poderiam ser portadores de doenças perigosas constatadas pelos índices de estatística do governo fez surgir a consideração de que esses indivíduos eram uma ameaça à saúde pública, principalmente à dos ricos da época, uma vez que poderiam ser portadores de doenças perigosas e atrapalhar o mercado de trabalho. A assistência médica foi, então, introduzida pela instalação de um serviço de medicalização capaz de controlar o corpo, de decidir sobre “o direito de viver, de estar doente, de se curar [...]”. (FOUCAULT, 1999b, p. 96-97).

Trago essa informação sobre a medicina social, desenvolvida principalmente na Inglaterra a partir da década de 50⁵⁸, para dizer que a medicalização dos sujeitos com dificuldades de aprendizagem é decorrente da idéia de que estes, ao mesmo tempo em que são beneficiados por ela, também são vigiados e controlados. Vistos como um uma população de

⁵⁸ A medicina social na Inglaterra iniciou com o Relatório Goodenough em 1944. Nos USA e na América Latina, principalmente no Chile e no México, passou-se a falar em Ensino da medicina preventiva e social e sua influência alcançou o Brasil na década de 60, especificamente em 1964, quando a Organização Panamericana da Saúde iniciou conferências bianuais.

risco, os sujeitos a corrigir precisam, além da vigilância pedagógica que passa pela constituição dos serviços de apoio, da parceria da medicina como uma aliada no controle material do corpo. Por isso, o gerenciamento de medicamentos e de constantes visitas aos especialistas e o controle do uso dos medicamentos pelos especialistas se fazem necessários.

A intervenção da ciência e o interesse comercial em tornar o sujeito dependente de fármacos complicam, cada vez mais, a determinação da zona de normalidade. Tal dificuldade instala-se com o borramento da fronteira entre o considerado normal e anormal pelos saberes dos especialistas, que apresentam diagnósticos cada vez mais sofisticados, assim criando uma certa instabilidade na identificação dos limites das áreas de conhecimento. As metanarrativas que apontam a direção e parecem dar segurança ao professor sofrem, então, intervenção, que acaba por gerar uma sensação de impotência aliada à constatação de que existem novos desafios que requerem um outro olhar para o sujeito da aprendizagem e para o processo de ensino e de aprendizagem. Um olhar voltado para as condições de possibilidade que estão produzindo as posições desses sujeitos, na busca de um entendimento que coloque os aspectos culturais no centro das discussões para que os considerados a corrigir possam ocupar outras posições.

No entanto, numa sociedade normalizadora, torna-se difícil o redimensionamento do olhar que classifica, hierarquiza e exclui para um olhar voltado para as condições que produzem outras posições de sujeitos. São os discursos que localizam o lugar do sujeito considerado com dificuldades de aprendizagem como sendo a corrigir, e é a noção de risco social que este apresenta que impede ou dificulta a produção desse novo olhar. O que aparece como um mecanismo de vigilância e controle não só do sujeito, mas de toda a população de indivíduos a corrigir, são as condições que produzem as dificuldades ou os problemas na educação.

As práticas discursivas, antes de ordenar e classificar os sujeitos, produzem os sujeitos com dificuldades de aprendizagem, que passam a ser considerados como sujeitos de risco, constituindo, assim, uma população que precisa de intervenção capaz de evitar a desordem social. Surgem, então, as práticas de controle e vigilância voltadas para o gerenciamento da ordem numa sociedade que vive um modo de constantes mudanças em que as flutuações geram ambivalências. É dos discursos presentes num mundo líquido e ambivalente que constituem sujeitos a corrigir na escola comum e da produção da noção de risco social como mecanismo de controle e normalização desses sujeitos que vou me ocupar no próximo capítulo.

CAPÍTULO 6

GERENCIAMENTO DO RISCO – A BUSCA PELA NORMALIDADE

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

Numa sociedade de normalização, a normalidade aparece como uma estratégia de controle da vida, não da vida individual, mas da gestão da vida, da vida de uma população. Articulada com o poder, a gestão da vida passa a ser entendida, num sentido foucaultiano, como biopoder, um poder que oferece possibilidade para que os mecanismos de normalização encontrem espaço para se desenvolver, decidindo quem merece viver e em que condições e quem precisa morrer. Não se trata de um controle voltado para o corpo, para o detalhe, como faz o poder disciplinar, mas de mecanismos que consideram o coletivo, o grupo, a vida biológica do homem-espécie assegurada por uma regulamentação (FOUCAULT, 2000) que visa à ordem dessa sociedade.

A normalização buscada pelo biopoder requer que sejam introduzidos mecanismos reguladores, mecanismos que vão fazer uso de estimativas estatísticas, de médias para fixar o que vem sendo entendido como equilibrado, normal e seguro. No entanto, a intervenção desse poder pressupõe a existência de todo um conjunto de fenômenos que evidenciem as incapacidades dos indivíduos a serem medidas. É a associação de fatores que constituem não apenas indivíduos, mas populações de risco, possibilitando a introdução de estatísticas, de probabilidades, de projeções capazes de identificar a população como sendo *de risco*.

Os argumentos que me permitem colocar o risco sob essa perspectiva encontram eco no pensamento de Anthony Giddens (2000, p. 36), que, ao elaborar uma análise dos riscos existentes na sociedade moderna, apresenta o “risco fabricado” como sendo um risco criado, inventado “pelo próprio impacto de nosso crescente conhecimento sobre o mundo”. Diferente do “risco externo”, o “risco fabricado” não está relacionado apenas à natureza, porque penetra em muitas outras áreas da vida e está vinculado, desde seu surgimento, à possibilidade de cálculo. E é por causa da existência desse interesse que se vêm aparecendo estatísticas na área da saúde, alertando para a existência de epidemias; que se vê a formação de grupos de deficiência; que os fracassados na escola são contabilizados; que os dados sobre a repetência preocupam os governantes; que os sujeitos com dificuldades de aprendizagem passam a existir na tabela dos que precisam de atendimento especializado. Ou seja, os sujeitos que possibilitam a criação de sistemas de vigilância e controle tornam-se alvos da estatística para gerenciamento de risco. Uma vez classificados esses sujeitos, é possível a introdução de práticas de isolamento e tratamento para aqueles que aparecem como responsáveis pela perturbação da ordem.

Isso posto, passo a dizer da população de risco constituída pelos sujeitos considerados a corrigir, uma vez que estes aparecem posicionados sob o fator de risco da reprovação por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Nesse entendimento, as três ordens de sujeitos encaminhados ao SIAPEA apresentam-se como sendo a corrigir e, portanto, são considerados de risco social. A reprovação, como fato ou como ameaça, constitui-se em um fator importante no entendimento de que sujeitos que não alcançam a média escolar podem reprovar e, assim, constituir um grupo de risco. Identificados, classificados e denominados, tais sujeitos passam a despertar o receio da perturbação da ordem, da perda de controle e de homogeneização. Produzem-se, então, formas de gerenciamento e reversão desse risco, como a criação de serviços de apoio pedagógico, buscando-se aliados em outros campos de saber, como o da ciência, da medicina, da psicologia, que, ao apresentarem diagnósticos e administrarem medicamentos a tais indivíduos, inferem ajuda na intenção de mantê-los na escola inclusiva.

É preciso lembrar que ao poder disciplinar interessa extrair forças do corpo individual, o que muda quando se fala em biopoder. Este último procura agir sobre estados globais para assegurar o equilíbrio que dá segurança a uma possível perda de controle do corpo individual e social e, portanto, sobre a vida cotidiana. Por isso, inventam-se legislações, exames

específicos, sistemas de segurança, dispositivos que procuram diminuir a sensação de insegurança e de ansiedade diante da possibilidade do risco.

A noção de risco apresenta-se bem acompanhada quando se trata de segurança. Não são apenas seguros pessoais e comerciais que se juntam a essa noção, mas, como argumenta Giddens (2000), é o próprio seguro que leva as pessoas a assumirem os riscos numa atitude que tem a ver com a idéia de futuro e que acaba se constituindo em um sistema de gerenciamento do risco. Ou seja, o perigo é anunciado e amplamente divulgado com a intenção de convencer os sujeitos de que o risco existe; por isso, é preciso criar um sistema para seu gerenciamento e minimização. Sem dúvida, essa estratégia não deixa de ser uma forma de redistribuição do risco voltada para o interesse comercial, favorecendo o aumento da indústria de planos e sistemas de seguro, bem como para o envolvimento de cada um na administração do perigo, o que proporciona um tipo específico e neo-liberal de ordem social.

De acordo com tal entendimento, pode-se dizer que o indivíduo a corrigir é uma ameaça à ordem na sociedade contemporânea por apresentar risco ao espaço considerado ordenado. Assim, é preciso que a ordem seja construída, que se encontrem formas de dispor cada coisa em seu lugar para evitar o caos. No entanto, a pergunta que se levanta é se é possível a existência da ordem sem a existência do caos. Bauman (2005, p. 42), ao fazer uma discussão do conceito de caos, argumenta que este “é o *alter ego* da ordem, uma ordem com sinal negativo: condição em que alguma coisa *não está* no lugar adequado e *não executa* a função apropriada (se é que é possível conceber um lugar e uma função adequados para essa coisa)”⁵⁹. Ou seja, não há ordem sem caos, assim como não há indivíduo aprendente se não há indivíduo não-aprendente, assim como não pode haver segurança sem risco. No caso da inclusão, o caos e a desordem precisam existir para que haja a possibilidade de incluir aqueles sujeitos que aparecem sendo considerados fora do espaço ordenado.

Ao perguntar sobre a morte do social e sobre como vem se redesenhando o território do governo, Rose (1996) apresenta o argumento de que o social deixou de ser uma área chave para o governo quando a comunidade passou a ser o alvo das políticas governamentais. Tal deslocamento estaria provocando outras divisões, em que nem os excluídos, nem os incluídos aparecem sendo governados como cidadãos sociais, uma vez que o governo através da comunidade “reveste-os de novos valores, afilia-os à *expertise* e reconfigura relações de exclusão” (ROSE, 1996, p. 9). A reformulação das relações entre *expertise* e política e o

⁵⁹ Os grifos são do autor.

surgimento de uma série de tecnologias de especialistas para governar os sujeitos “aviltados” que integram os grupos dispersos em comunidades tornam-se responsáveis pelo surgimento de atividades variadas em que cada especialista é considerado um *expert* a tratar de um determinado problema.

No caso desta pesquisa, vê-se a proliferação dos saberes sobre o comportamento do indivíduo a corrigir quando universidades passam a criar novos cursos, tais como os de psicopedagogia, fonaudiologia, psicomotricidade; quando se observa o surgimento de clínicas, de escolas especiais, de serviços de apoio pedagógico, enfim, instituições sendo criadas para identificar e operar na minimização do estado de risco social. Todos esses mecanismos apresentam-se como sendo responsáveis por apontar a possibilidade desse estado antes mesmo que os seus efeitos ocorram. Informações são, então, produzidas e combinadas de diferentes maneiras para que ações possam ser planejadas a fim de que o risco possa ser prevenido, controlado e reduzido. A responsabilidade dos especialistas pela cura ou correção de seus pacientes tem sido reformulada de acordo com essa perspectiva. Agora espera-se que os especialistas administrem os riscos numa lógica de minimização, com a aplicação de técnicas de identificação, avaliação e gerência do risco, o que para Rose (1996) significa a criação de um outro conjunto de obrigações profissionais para os *experts*:

[...] a obrigação de cada profissional de calcular e reduzir o risco em sua atividade profissional, instruir os sujeitos quanto a sua autoridade, quanto ao perigo de práticas e procedimentos em que estejam envolvidos e tratar seus clientes à luz do imperativo de reduzir o risco que estes possam colocar para outrem – seus filhos, pessoas do público em geral (ROSE, 1996, p. 30).

É no espaço do risco social que os especialistas e serviços de apoio aparecem ocupando lugar. Um espaço em que a produção de estratégias de prevenção se torna necessária quando a política se volta para o controle do risco. É aí que o programa de inclusão ganha força, uma vez que, sendo o indivíduo a corrigir uma possibilidade de intervenção, ele passa a ser fragmentado em suas possibilidades e deficiências para logo em seguida ser apresentado como portador de um conjunto de fatores suscetíveis de risco. Ou seja, o indivíduo a corrigir passa a ser um dado estatístico interessante e probabilístico do grupo todo dos *experts* e das instituições voltadas para a normalização de tais sujeitos.

Chega-se, assim, aos dados das três ordens de indivíduos a corrigir apresentados no capítulo anterior. Os índices estatísticos levantados no SIAPEA indicam que este serviço de apoio pedagógico se constitui em uma estratégia do programa de inclusão que se apresenta

como sendo uma política preventiva de controle do risco. E mais, conforme o pensamento de Bauman (2005, p. 34), a escola pode ser considerada um “projeto” por concentrar sua ação na condição moderna de “refazer, e de continuar se refazendo” numa incessante luta na mudança do que se é com vistas ao que se pode ser no futuro. No entanto, para que tal propósito possa receber credibilidade, o projeto precisa mostrar que é relevante. Surge aí a prática de colocar muitas coisas de lado, ou seja, torna-se necessário separar o que atrapalha o processo e aquilo que é considerado útil para se atingir a meta do projeto. É preciso separar o “relevante” do “irrelevante”, o “produto útil”, do “refugo”. E assim surge o refugo, que “pode ser descrito como simultaneamente o problema mais angustiante e o segredo mais guardado de nossos dias” (BAUMAN, 2005, p. 37).

Transferindo essa compreensão para a educação, pode-se dizer que, para o projeto escola “dar certo”, considerando-se o pensamento moderno e contemporâneo, é preciso a existência de serviços de apoio capazes de darem conta do refugo produzido por ela. São serviços como o SIAPEA que vão cuidar do refugo das escolas numa tentativa de domínio do caos. São 317 crianças, adolescentes e jovens, frequentadores de apenas uma instituição de gerenciamento do risco, entre tantas outras existentes em âmbito local e global. Destes, 54 alunos, ou 17,04%, aparecem constituindo a primeira ordem, ou seja, o grupo da ameaça de risco por ainda não apresentarem reprovações, o que se caracteriza como sendo de prevenção do risco. Por outro lado, tais sujeitos são colocados como sendo a corrigir por ainda não dominarem conhecimentos considerados fundamentais para uma alfabetização eficiente. As dificuldades de aprendizagem são, então, produzidas, instalando o estado de risco para que tais sujeitos possam ser capturados pelos especialistas e pelos serviços de apoio pedagógico desde o início da vida escolar, pois, “onde há projeto, há refugo” (BAUMAN, 2005, p. 41).

Os sujeitos da segunda ordem contabilizam 158 alunos, o que representa 49,86%, dado estatístico que agrupa os sujeitos em estado permanente de corrigibilidade. Estes, por sua vez, aparecem posicionados na zona de risco por representarem uma ameaça constante à ordem e à normalidade. Demonstram inúmeras dificuldades de aprendizagem, e todos apresentam de uma e quatro reprovações. Assim, tais sujeitos são produzidos pelo discurso da repetência, mecanismo voltado para a manutenção do aluno na escola com a ajuda de especialistas e de serviços de apoio pedagógico. O gerenciamento de risco desses sujeitos dá-se pela manutenção das dificuldades para que possam ser mantidos dentro de um esquema econômico de vigilância e controle.

Os sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem que passaram a ser identificados como sujeitos em estado permanente de corrigibilidade foram agrupados na segunda das três ordens da minha pesquisa, segundo o critério da recorrência da repetência ou dos problemas de aprendizagem diagnosticados. Considerando o pensamento de Bauman (2005), principalmente a análise da construção da ordem, em que o refugio aparece como elemento redundante e necessário “no admirável e líquido mundo moderno” (BAUMAN, 2005, p. 17), entendo que a recorrência da qual fiz uso em minha pesquisa para a identificação dos sujeitos em estado de corrigibilidade pode ser vista como uma redundância que Bauman (2005, p. 20) traz com o significado de “extranumerário, desnecessário, sem uso”, conceitos que o levaram a compartilhar o “espaço semântico” com termos como “rejeitos”, “dejetos”, “restos”, “lixo”, ou seja, “refugio”. Ao contrário do prefixo “des” em “desemprego”, que acusa um estado temporário por indicar um afastamento da norma, para Bauman, a redundância

sugere permanência e aponta para a regularidade da condição. Nomeia uma condição sem oferecer um antônimo prontamente disponível. Sugere uma nova forma de normalidade geral, e o formato das coisas que são imanes e que tendem a permanecer como são (BAUMAN, 2005, p. 20).

O grupo de sujeitos em estado permanente de corrigibilidade pode ser declarado redundante, refugio, lixo por apresentar um caráter em que as dificuldades de aprendizagem são colocadas como marca permanente no estado de ser. O reconhecimento dos sujeitos aprendentes, considerados normais, não seria possível sem a existência do refugio, do lixo. Ou seja, para que o normal, o bonito, o harmonioso possa aparecer, é preciso separar dele o desagradável, o feio, o anormal, tornando o estado de corrigibilidade indispensável à educação. Como identificar o aluno inteligente e aprendente sem a presença do considerado não-aprendente? Como saber do sujeito acima da média sem a existência de um parâmetro de comparação que posiciona os sujeitos na média ou fora dela? Como saber do sujeito aprendente sem a identificação dos a corrigir? É preciso lembrar que questões como essas, que fazem surgir a ambivalência na educação por mostrarem a mistura do considerado bom e ruim, não são situações intrínsecas ao processo de ensinar e de aprender. São, sim, produções enredadas em discursos pedagógicos da modernidade. Os pareceres analisados mostram como se “extraí o novo do velho, o melhor do pior, o superior do inferior” (BAUMAN, 2005, p. 33) no momento em que alunos considerados com dificuldades de aprendizagem são encaminhados ao SIAPEA por especialistas, como podemos ver nos pareceres a seguir.

Quadro 34: Fragmentos de pareceres

Senhora Eloísa disse que após uma solicitação da professora de Dionei levou o menino a um neurologista, o qual, baseado em alguns exames, constatou que Dionei não tinha nada de anormal.

Mãe diz que ele é lento e tem problemas na coordenação. Apesar de ter diagnóstico de epilepsia, nunca teve uma convulsão. No eletro deu problema, na ressonância não. Repetiu a 4ª série e 3ª passou, mas fraco.

Neurologista tirou medicação e encaminhou ao SIAPEA. Apresenta dificuldades em Português, Geografia, História. É bastante agressivo.

Fonte: SIAPEA – Fichas de avaliação de entrada e de encaminhamento - 02/A/9, 01/A/3, 01/E/36, respectivamente

A terceira ordem de sujeitos considerados a corrigir apresenta um grupo de 16 alunos, o equivalente a 5,04%, como não tendo condições de aprovação na escola por representarem uma ameaça à seguridade social, já que apresentam muitas reprovações e não conseguem aprender, o que lhes daria oportunidade de viver fora da escola. Estes indivíduos a corrigir recebem dos serviços de apoio a certificação de sua incapacidade e do seu fracasso e, portanto, precisam ser mantidos sob constante vigilância. O risco social que esse grupo representa é gerenciado pelas políticas de inclusão, que, ao terem como referência a combinação da média estatística dos indivíduos a corrigir, colocam em ação mecanismos que permitem controlar os riscos gerados por essa população.

A presença do discurso jurídico aparece nessa categoria como um mecanismo empenhado no esforço da permanência do sujeito a corrigir na escola inclusiva. Para tal efeito, o Conselho Tutelar apresenta-se como um panóptico no gerenciamento do risco, uma vez que “de olho” nas crianças e nos adolescentes em idade escolar, criou mecanismos de controle de sua frequência na escola, bem como de vigilância sobre o seu desenvolvimento.⁶⁰

Quadro 35: Guias de encaminhamentos do Conselho Tutelar

Primeira guia:

Encaminhamento S. B. B. para ser atendido(a) neste órgão por ser o competente para tratar da questão que se segue:

Problemas com os dois adolescentes – 5ª série – rebeldia e agressividade.

São Leopoldo, 05 de abril de 1999.

Conselheira Tutelar.

Segunda guia:

Encaminhamento S. S. M. para ser atendido(a) neste órgão por ser o competente para tratar da questão que se segue:

O filho, R., de 11 anos, está saindo para a rua. Sofreu muita rejeição na escola e só agora está terminando a 1ª série. Tem um ciúme violento da irmã, desde o seu nascimento, e isso não foi nada trabalhado.

⁶⁰ Para evitar constrangimento e identificação das pessoas envolvidas nos documentos do Conselho Tutelar, abrevio seu nome usando apenas as letras iniciais.

São Leopoldo, 23 de novembro de 1994.

Conselheira Tutelar.

Terceira guia:

Encaminhado S. D. N. para ser atendido(a) neste órgão por ser o competente para tratar da questão que se segue:

Nascimento 4/8/82 – menino não se alfabetiza e sempre foge de casa. Pais não sabem como trabalhar a questão do menino. (mãe e padrasto). Pais separados. Menino tem problema de enurese. Aparenta problema visual também. E talvez auditivo.

São Leopoldo, 1 de junho de 1995.

Conselheira Tutelar.

Quarta guia

Encaminhado G. da S. para ser atendido(a) neste órgão por ser o competente para tratar da questão que se segue:

Fazer avaliação do F., tem apresentado problemas muito sérios de falta de limites, tanto na família como na escola.

Pai era alcoólatra e agredia muito o menino. Mãe faz as vontades.

São Leopoldo, 26 de julho de 1994.

Conselheira Tutelar.

Fonte: SIAPEA – Fichas diversas - 95/D/4, 95/D/13, 95/D/6, 94/E/C/3

A ameaça do Conselho Tutelar agindo sobre as famílias quando estas não se preocupam com a permanência dos filhos na escola e o receio que essa instituição jurídica impõe aos sujeitos podem ser encontrados nos pareceres de ordem jurídica, como podemos ver nos excertos de registros feitos pela estagiária do Serviço no momento da entrevista com pessoas da família e de professores de alunos encaminhados ao SIAPEA.

Quadro 36: Fragmentos de discursos de ordem jurídica

Mãe disse que filho já falou em parar de estudar. Sente-se envergonhada. Mãe diz que ele não pode parar e que tem medo do Conselho Tutelar.

A profe disse que tem medo de que venham a tirar ela da família se não estiver freqüentando uma escola.

Fonte: SIAPEA – Fichas de encaminhamento e de entrevista com professor - 02/E/4, 00/En/Pr/1, respectivamente.

Percebe-se, assim, o controle exercido pelo dispositivo jurídico, que se entrecruza com outras formas de controle presentes nos discursos que produzem os sujeitos e orientam as ações pedagógicas das professoras.

É preciso dizer ainda que, dos 317 alunos encaminhados ao SIAPEA, 89 não entraram na estatística que formou as três ordens apresentadas. Estes representam 28,06% do total de sujeitos atendidos, mas que não puderam ser classificados por não apresentarem dados precisos e suficientes nos registros do Serviço.

Uma vez configurado o quadro biométrico dos indivíduos a corrigir pelas combinações de cálculos e estatísticas, torna-se possível determinar a diferença entre os sujeitos e os grupos estabelecidos. Walkerdine (1999b, p. 166), ao apresentar o papel da estatística como mecanismo que serve para ordenar e classificar, argumenta que a “curva normal de características da população” é que vai estabelecer o que é considerado cientificamente normal. Aproximando-se desse entendimento o conceito de “estatura média” apresentado por Canguilhem (2002) como referência para a comparabilidade dos sujeitos, torna-se possível dizer que nenhum dos três grupos de indivíduos a corrigir se encontra na média, mas numa zona de normalidade. Como a média é usada para objetivar e subjetivar o indivíduo a corrigir e o grupo a qual pertence, o risco passa a ser instituído da mesma forma. Ou seja, é o princípio da estatística que produz o risco e que possibilitou, dessa forma, a apresentação das três ordens de indivíduos a corrigir como grupo de risco.

No entanto, não interessa ao Estado que tais sujeitos fiquem fora da escola, nem que, numa época de “educação para todos”, não possam participar dos espaços educativos da escola inclusiva por apresentarem dificuldades de aprendizagem. Surgem, então, mecanismos que permitem controlar os riscos gerados para garantir a permanência desses sujeitos nas instituições escolares. Refiro-me às políticas de inclusão. São elas que vão possibilitar o gerenciamento dos perigos, começando pela busca de outros especialistas e de saberes sobre cada indivíduo, a fim de que este possa se tornar conhecido, localizado e distribuído em lugares criados para uma melhor visibilidade de suas ações e de seu corpo.

Inicialmente, busca-se o conhecimento considerado científico de *expertise*, ou seja, de especialistas que se encarregam de fazer o diagnóstico necessário para a sua classificação. Esse parecer vai conter informações para que se passem a conhecer as necessidades e as características do indivíduo, para poder tirar o maior proveito na produção da combinação de fatores que evidenciará as situações de risco. Contudo, é preciso observar a diferença apontada por Lunardi (2003, p. 157) entre um diagnóstico feito por um especialista para o estabelecimento de um tratamento que visa à cura e a sua função nas políticas preventivas. Segundo a autora, “nas políticas preventivas, em que a inclusão é operada, a gerência do saber dos *experts* passa pela distribuição de seu objeto”. A presença de especialistas nas três ordens de indivíduos a corrigir do SIAPEA indica que o risco demanda um interesse pela distribuição dos seus saberes, numa atitude que vai além da relação apenas profissional entre *expert* e indivíduo, mas que atinge também os profissionais em si. Assim, a exigência volta-se para a “obrigação de responsabilizar-se (legal, moral, profissional, financeiramente) pelos cálculos

que fazem, os conselhos que dão o êxito das estratégias postas em ação para o monitoramento e gerência desse risco”. (ROSE, 1996, p. 20-21).

Essa afirmação não quer diminuir a função dos especialistas, que, pelos seus diagnósticos, tornam o sujeito conhecido, intervindo, portanto, no processo de inclusão. O que precisa ficar estabelecido é a nova configuração das suas funções, ou seja, que, ao mesmo tempo em que seus diagnósticos encaminham alunos a corrigir ao SIAPEA, estes passam a ser controlados, vigiados pelos especialistas, independentemente do grupo de risco que venham a ocupar, o que se torna uma forma de gerenciamento do risco. Castel (1987) denomina esse mecanismo de “gestão automatizada”, em que o que interessa são os dados sobre a população. Assim, dados como os que anunciam a reprovação, que acusam as dificuldades de aprendizagem, que apresentam os problemas de relacionamento, que indicam o número de reprovações servem para o cálculo estatístico que vai possibilitar a visualização da probabilidade de esses sujeitos ficarem dentro ou fora da escola.

Quadro 37: Parecer pedagógico

Mãe relata que o menino sempre apresentou dificuldades de aprendizagem na escola (repetiu a 1ª e a 2ª série) e foi “empurrado” na 3ª e na 4ª série. Esteve em tratamento psicológico desde os 6 anos. Realizou uma avaliação neurológica que não evidenciou nenhum problema. O parto foi difícil “ele estava morto e foi reanimado”. Acha que o problema vem daí. É muito dependente dela. Tem medo de escuro. Diz que é muito comportado na escola.
Psicóloga diz que a idade mental é menor que a idade cronológica.
Pai acha que o problema dele é a preguiça.

Fonte: SIAPEA - Ficha de avaliação de entrada - 00/A/13

A recorrência de dados como os citados no depoimento da mãe torna-se responsável pela constituição da população de risco em questão. São esses sujeitos que colocam em risco uma ordem preestabelecida pela estatística e pelos especialistas e que permitem a classificação dos indivíduos em categorias. Primeiramente, temos a classificação dos sujeitos em aprendentes e não-aprendentes; dentre estes, encontram-se os considerados com dificuldades de aprendizagem. Em seguida, opera-se uma outra distribuição, que também é constituída em relação a uma média, no interior dessas categorias. Surgem, então, as três ordens de indivíduos a corrigir. Esse movimento que unifica e depois fragmenta proporciona uma avaliação qualitativa do sujeito envolvido, tornando possível a identificação do que precisa ser corrigido, bem como a busca da melhor forma de gerenciamento do problema.

Ao falar do gerenciamento do risco dos sujeitos surdos, Lunardi (2003, p. 160) chama a atenção para o fato de que “já não são mais os psicólogos, os fonaudiólogos ou os especialistas de quem a escola dispõe os responsáveis pelo ‘bom andamento’ do aluno surdo

na escola, mas sim os professores e os próprios colegas ouvintes”. Trazendo tal entendimento para a minha pesquisa, pode-se dizer que já não são mais somente os médicos, os psicopedagogos, os psicólogos e demais especialistas os responsáveis pela vigilância do indivíduo a corrigir, mas sim os professores, as estagiárias e os próprios colegas. Isso faz sentido se olharmos para a perspectiva da inclusão, que descentraliza o controle tirando das mãos dos especialistas a responsabilidade de prevenir e controlar uma situação de risco, passando a envolver, praticamente, todos os que convivem com os sujeitos considerados não-aprendentes. É dessa forma que se socializa a gestão do risco, ou seja, quando a regra se instala no grupo e a responsabilidade passa a ser de todos, a normalidade parece estar contemplada.

Quando aparece um desvio da média, o alerta de risco é acionado para evitar que o sujeito a corrigir fique de fora da escola. É aí que entra outra função dos serviços de apoio pedagógico: prevenir a reprovação e, conseqüentemente, a evasão escolar. Esses serviços não irão desaparecer com a instalação das políticas de inclusão, como se poderia pensar. Pelo contrário, eles são um mecanismo de reforço da inclusão na medida em que se dedicam a recuperar dificuldades, a solucionar problemas de relacionamento e de aprendizagem, a normalizar os sujeitos considerados a corrigir. Com tal procedimento, que nada mais é do que apoio pedagógico, como o próprio nome sugere, os serviços asseguram a vigilância e o controle sobre aquilo que dá sinal de que não alcançará a média.

Os serviços de apoio funcionam como uma extensão da escola, que, ao receber os alunos considerados com desvios, passa a operar como um mecanismo de gerenciamento do risco social quando se propõe a corrigir esses desvios. O que se vê é uma política preventiva que proporciona aos sujeitos com dificuldades de aprendizagem condições para que possam conquistar espaço e lugar no meio social em que vivem.

Como a inclusão apresenta-se voltada para a discussão da normalização, uma vez que o que interessa é a anomalia, e não o sujeito, vê-se o deslocamento do poder do nível microfísico para um nível biopolítico. Assim, a educação inclusiva não pode ser vista como a que deseja a eliminação do sujeito fora da média; seu objetivo é tornar visível a anormalidade para que esta possa ser capturada pelo sistema de classificação e normalização. Uma vez distinguidos, os sujeitos a corrigir são categorizados para serem diferenciados e assimilados pela prática da objetivação e sujeição. Esse poder que posiciona a vida como prioridade acaba produzindo estratégias de inclusão e de normalização que colocam em funcionamento as medidas de correção, como os serviços de apoio pedagógico e os discursos dos especialistas,

por um lado, e de controle e vigilância, por outro. É nesse sentido que entendo que as políticas de inclusão podem ser vistas como uma tecnologia criada também para o gerenciamento das dificuldades de aprendizagem e da gestão dos grupos de risco constituídos pelos sujeitos considerados a corrigir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quadro nenhum está acabado,
disse certo pintor;
Se pode sem fim continuá-lo,
primeiro, ao além de outro quadro
que, feito a partir de tal forma,
tem, na tela, oculta, uma porta
que dá a um corredor
que leva a outra e a muitas portas.

João Cabral de Melo Neto

Iniciei a organização desta dissertação com a apresentação do quadro “O Menino” para apresentar ao leitor as muitas possibilidades de leitura de uma mesma situação, mostrando que o meu trabalho se constitui em apenas *uma* das muitas leituras possíveis das dificuldades de aprendizagem. Dou início a esta última parte da escrita acreditando que a minha produção será lida como uma “porta que dá a um corredor que leva a outra e muitas portas”. O argumento de João Cabral de Melo Neto de que “quadro nenhum está acabado” e de que “se pode sem fim continuá-lo” faz-me apresentar, ainda, no final das considerações, uma quarta interpretação do quadro “O Menino”. A intenção, longe da pretensão de ser uma conclusão, quer apontar para a continuidade e a infinidade de leituras que podem ser feitas dessa “tela afixada” nesta dissertação, provocando um constante movimento.

Esclarecido isso, começo dizendo do meu interesse pelas questões de aprendizagem mesmo antes de ingressar no mestrado. Incomodavam-me os argumentos dos professores sobre os alunos considerados não-aprendentes, o grande número de encaminhamentos feitos pelo setor de Orientação a especialistas, principalmente a psicopedagogos e psicólogos, e as questões de aprovação/reprovação e evasão escolar. A prerrogativa da Modernidade de que a escola fosse “para todos” parecia-me contrária às práticas pedagógicas instaladas na escola.

Motivada por essas e tantas outras questões, busquei a academia como um espaço para pensar sobre o que vinha fazendo e via sendo feito em termos de educação. Conheci minha orientadora, que me apresentou o SIAPEA como possibilidade de local de investigação sobre o tema escolhido, a perspectiva pós-estruturalista e, em especial, o pensamento de Michel Foucault como um possível referencial teórico que não permite que despendamos esforços em busca de uma verdade absoluta ou de um lugar tranquilo. Foi a articulação do pensamento desse autor com outros autores, principalmente Sigmunt Bauman, que me fez perceber que vivia um momento de crise e que, nas escolas, se encontrava instalado um estado de crise permanente – crise que eu passei a ver como sendo produtiva, motivadora. Sendo permanente, ela permite a criação de novas situações, que, por sua vez, geram outra crise, um movimento sem fim e, por isso, constante. Foi esse entendimento de crise que me mobilizou a problematizar os discursos que, enredados, estão produzindo as condições para a invenção e a permanência dos sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem na escola considerada para todos.

Não pretendi em nenhum momento encontrar respostas prontas, muito menos perseguir o caminho da neutralidade e da homogeneidade. Busquei, ao longo deste estudo, mostrar a constituição das condições para o surgimento das dificuldades de aprendizagem que posicionam o indivíduo em idade escolar em aprendente e não-aprendente no jogo das relações de poder. Para tanto, selecionei os discursos de especialistas como material de análise, sobre o qual me debrucei desde o início da investigação com o propósito de encontrar elementos que me auxiliassem na definição das categorias de análise.

O movimento de articulação e desarticulação dos pareceres fez com que eu percebesse enunciados que me conduziram à pergunta sobre as condições que contribuiriam para o aparecimento da necessidade da escola e, dentro dela, para o surgimento da média escolar como sendo um dos parâmetros para posicionar o sujeito com dificuldades de aprendizagem como um indivíduo a corrigir. Essa indagação conduziu-me ao exame da concepção de infância, com o objetivo de entender as diferentes percepções que ajudaram a conceber o sujeito infantil moderno.

Tal análise passou a constituir-se em uma possibilidade de percepção do aparecimento da necessidade da escola e, dentro dela, da média e daqueles considerados fora da média. O que fica estabelecido para o projeto de educação institucionalizada é o disciplinamento, que deve alcançar todo o corpo social para que a homogeneização e a previsão de comportamentos possa se dar de acordo com uma outra noção de tempo e de espaço. A noção

que prevê o enclausuramento e o controle destes como operadores fundamentais para que os mecanismos disciplinares alcancem um número cada vez maior da população, operando de forma economicamente menos dispendiosa e mais discreta. Seguindo esse pensamento, apresento a metanarrativa da escola para todos como mais uma condição para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem quando obriga todos a freqüentarem o mesmo espaço normalizador. Os sujeitos com dificuldades de aprendizagem tornam-se conhecidos e são apresentados como desviantes da normalidade, o que requer uma ação controladora sobre o que é considerado de risco à sociedade. É sobre eles que se instalam mecanismos de correção, dando condições para a formação de um corpo de especialistas, como psicopedagogos, fonaudiólogos, neurologistas, psicólogos, psicomotricistas, para citar apenas alguns, e de serviços de apoio pedagógico, como o SIAPEA.

Ao analisar o entendimento de norma, entendi que é a partir dela que se introduzem, no currículo disciplinar, critérios que permitem identificar e apontar o sujeito que está na média e aquele que se encontra numa zona de corrigibilidade. A norma é constituinte da disciplina, que, operada por um conjunto de técnicas, submete o corpo à correção e regula e regulamenta a população. Os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem são, portanto, alvos das tecnologias disciplinares.

Compreendi que não existe uma norma maior e outra menor, mas infinitas normas que se cruzam e se complementam, cobrindo, assim, todo o corpo social. Esse entendimento permite-me afirmar que todos os sujeitos ditos com dificuldades de aprendizagem estão na norma, pois ela acolhe dentro de si todas as variações possíveis do padrão médio, provocando a objetivação e a subjetivação e tornando possível de separação as posições desses sujeitos em relação às normas estabelecidas. É a referência de uma medida usada como parâmetro para distinguir uns dos outros que me possibilitou mostrar a construção discursiva da anormalidade daqueles (alguns daqueles) com dificuldades de aprendizagem. Para isso, olhei para as estratégias de normalização que passam a buscar a ordem estabelecendo práticas de exclusão e de normalização. O discurso da inclusão e do direito de educação para todos mostrou-se como um mecanismo para alcançar as diferenças que devem ser trazidas para o espaço normalizador e para proporcionar o controle sobre os corpos e a população. É nesse contexto que o indivíduo a corrigir aparece com a idéia de incompletude e é colocado como um problema que precisa ser resolvido. As dificuldades de aprendizagem são uma das materialidades de um problema escolar ameaçador se considerarmos o objetivo de atingir e

educar todos que na escola estão presentes. A necessidade de abordar e agir de forma rápida e intensivamente sobre aqueles não-aprendentes se estabelece sob o risco da anormalidade.

Foi essa compreensão que me permitiu ver, nos discursos analisados, a divisão de duas ordens de sujeitos considerados com dificuldades de aprendizagem, quais sejam, a ordem dos que estão na média escolar e, por isso, são vistos como normais e a dos sujeitos posicionados abaixo da média ou, no máximo, na média escolar, considerados a corrigir. As práticas discursivas, ao constituírem o sujeito a corrigir, o determinam como aquele julgado desviante da média que regula o padrão de normalidade da aprendizagem. Posicionado como não-aprendente, tal sujeito é colocado em situação de correção, o que me fez levantar a hipótese da existência de um estado permanente de corrigibilidade.

Buscando entender a norma escolar como instituidora de uma zona normalizadora, passei a ver que a média escolar é um dos fatores que permitem o surgimento do indivíduo a corrigir. Localizado abaixo da média, portanto, abaixo da zona de normalidade, esse sujeito requer cuidado específico, bem como pedagogias específicas na esperança de que sua condição de não-aprendente possa ser alterada. O estado em que se apresenta não é de doença, mas de desvio em relação a uma normalidade. Como desviante, exige da maquinaria escolar uma insistente e, muitas vezes, permanente ação corretiva, que se instala através de sessões de reforço e de acompanhamento pedagógico. Na aparente impossibilidade de se localizar dentro de uma zona de normalidade escolar – sem o apoio de especialistas que trabalham junto à escola, fazendo operar as engrenagens dessa maquinaria –, o indivíduo que se encontra em situação de dependência de apoio pedagógico é aquele que faz aumentar a necessidade e o número de instituições, de especialistas e de serviços destinados a manter todos na escola comum e em situação de aprendizagem, mesmo que esta seja de caráter duvidoso. São os serviços de apoio pedagógico, através da manutenção do indivíduo em uma situação de corrigibilidade, que ajudam a manter os alunos com dificuldade de aprendizagem na escola.

A existência da aliança estabelecida entre a escola e os serviços de apoio pedagógico pode ser constatada pela análise dos discursos sobre os sujeitos narrados como tendo dificuldades de aprendizagem, relação que permite ver a distinção entre aqueles sujeitos considerados a corrigir que podem estar próximos de uma zona de normalidade daqueles que estão próximos de uma zona de anormalidade. As três ordens de sujeitos a corrigir, separados por uma média escolar que os posiciona como *Ainda não...*, *Em estado de corrigibilidade* e *Sem condições*, foram criadas para mostrar isso e para identificar especialmente aqueles que aparecem posicionados em estado permanente de correção.

O exercício de comparação e diferenciação nos pareceres que compõem o *corpus* desta pesquisa oportunizou-me a identificação dos *Sujeitos ainda não...*, considerados capazes, mas que ainda podem reprovar ou que ainda não conseguiram alcançar o padrão médio de normalidade. Aqueles que, por possuírem histórias de reprovação escolar decorrente de algum desvio possível de tratamento que os coloca, algumas vezes, dentro de uma zona de normalidade, se apresentam em estado permanente de correção foram denominados de *Sujeitos em estado de corrigibilidade*. Já os *Sujeitos sem condições* são assim caracterizados por apresentarem muitas reprovações e registrarem a condição de sujeitos afastados da zona de normalidade devido a problemas neurológicos, biológicos, psicológicos, entre outros denominados de clínicos.

A análise dos enunciados constituintes do conjunto de formações discursivas que colocam em funcionamento práticas de normalização para cada uma das ordens apresentadas possibilitou-me o estabelecimento da relação do risco social entre elas. A existência do risco pode ser visto na constatação da condição de possibilidade de reprovação dos integrantes de cada um dos grupos. Como fato ou ameaça, a reprovação constitui o risco capaz de perturbar o funcionamento escolar e social, bem como a ordem imaginada. A ameaça passa a desencadear a produção de formas de gerenciamento e reversão do risco, o que faz surgirem os serviços de apoio pedagógico, aliados a campos de saber que apresentam diagnósticos e administram medicação, inferindo ajuda na manutenção de tais sujeitos na escola inclusiva. É dessa forma que o risco aparece indicando aspectos que diferenciam e igualizam as condições para a manutenção do *status* do projeto moderno de escola inclusiva. E é nessa escola que os discursos que dizem do sujeito dito com dificuldades de aprendizagem participam das construções que se fazem no campo da educação.

Todos os discursos constituem identidades e posicionam em relação à norma, mesmo que, no jogo das relações de poder, alguns possam vir a se sobrepor a outros, chamando para si uma maior atenção. Acredito que isso tenha acontecido no transcorrer desta pesquisa quando encontrei a atenção dos especialistas voltada para o sujeito que apresentava condições de possibilidade de correção e que, por isso, merecia investimento constante, constituindo-o em sujeito em estado permanente de corrigibilidade.

Busco, neste instante, a palavra para finalizar esta dissertação. Foi também ela a responsável pela constituição desta escrita. É ela igualmente a invenção capaz de produzir sentidos e constituir verdades. Na fala de Corcini Lopes (2002, p. 181),

A palavra é estreita e limitada. Por mais que façamos um esforço de querer trazer tudo o que vemos, não conseguimos nomear tudo. Com a pretensão de fazê-lo, escrevemos depois de uma infindável lista de sinônimos, de oposições e de diferenças nomeadas, as reticências ou etc., como se coubesse ao leitor acrescentar aquilo que está faltando, não porque esquecemos de colocar outras representações e identidades possíveis na lista, mas porque o texto gera uma certa cumplicidade com quem lê.

Convido, ainda, o leitor a aceitar essa “cumplicidade” lançando os olhos sobre a quarta leitura do quadro “O Menino” e a ver nessa leitura mais uma porta que se abre à continuidade da discussão que não quer aqui encerrar.

IV

A mãe e o Menino aparecem ligeiramente voltados para a orientadora educacional, na sala do SOE. Na mão da orientadora, vê-se um envelope. Dentro dele, o conteúdo dos motivos da solicitação de encaminhamento do Menino ao SIAPEA. A orientadora entrega o envelope à mãe do Menino, atitude que faz lembrar as cenas rotineiras de chamada para a escola. O olhar da mãe volta-se para o filho. Parecendo respirar fundo, ela pega a mão do Menino e se dirige à porta. Como quem conhece o caminho, verbaliza antes de sair:

- Entendi. Já sei o que fazer. Tenho que procurar o SIAPEA. Onde mesmo ele funciona?

O caminho para o lugar indicado inicia numa rua onde a calçada permite o trânsito ainda tranquilo. A presença de um policial na esquina registra a rara necessidade de vigilância. No entanto, à medida que o caminho alcança o horizonte, o fluxo de pessoas aumenta, os olhares fixos e a rigidez do corpo ao caminhar se apresentam e o barulho nas ruas cheias de esquinas não permite mais que mãe e filho conversem. Precisam cuidar para atravessar a rua, para não bater em pessoas, postes e lixeiras entre uma espiada e outra nas vitrines.

O quadro, nessa altura da pintura, passa a apresentar a mudança do ponto de chegada dos dois. A presença de uma mesa de trabalho em torno da qual se decide quem atenderá o aluno encaminhado acusa a discussão do lugar de cada um dos saberes envolvidos no trabalho do SIAPEA. Marcando existência no parecer da escola, o discurso sobre as dificuldades de aprendizagem, até agora conhecido por telefone, determina que a estagiária de psicologia deverá fazer a avaliação de entrada do Menino no Serviço. O diagnóstico de que o Menino continua necessitando de correção, apesar de quatro anos na escola, é recebido por aquela que representa o saber/poder naturalizado que se torna presente na escola, na clínica, nos consultórios, nos serviços de apoio pedagógico... Com uma folha contendo algumas frases incompletas, com muitos espaços a serem preenchidos, e um lápis na mão, a estagiária toma a cadeira atrás da classe, em frente aos dois.

A posição de quem deve falar leva a mãe a iniciar o relato já memorizado e muitas vezes repetido. E as palavras começam a aparecer, a juntar-se, a formar sentido em meio à decisão metodológica de que o agrupamento de enunciados semelhantes podem ajudar a conhecer o Menino, a identificá-lo e a classificá-lo. Assim, a formação discursiva aparece se

formando e apresenta o discurso psicológico, comportamental, cognitivo, enquanto o Menino é carimbado como sujeito não-aprendente.

Do carimbo, o lápis na mão da estagiária desliza para a esquerda e registra: ausência da mãe por falta de tempo; pai praticamente desconhecido; sem moradia fixa; fica com a avó durante a semana; agressividade.

Olhando-se com cuidado, vê-se ao centro uma boca denunciando: o Menino “apronta” na escola, mas não sozinho. Uma turma de meninos forma uma “ganguzinha”; o Menino falta muito às aulas; já reprovou três vezes; quer aparecer. E, para completar a seqüência, à direita, o discurso cognitivo aparece abrigando os seguintes enunciados: lê gaguejando; rodou três vezes na 1ª série; gosta de escrever na escola, mesmo não entendendo tudo; precisa de encaminhamento psicopedagógico.

A imaginação de uma linha separando os indivíduos na tela provoca a percepção de uma separação, produzindo o que é da direita e o que é da esquerda, o que é da escola e o que é da rua, quem são os aprendentes e quem são os não-aprendentes... Perspectiva binária que necessita da presença do outro, do diferente, do anormal para saber da condição do Menino. Linha imaginária que separa o Menino da mãe, da avó, do padrasto, dos irmãos, dos primos, da estagiária, da orientadora educacional. Espaço que acusa a existência da normalidade. A posição do Menino do lado contrário faz com que este ocupe ora a rua em frente à escola, “matando” aula, ora a sala de aula, fazendo bagunça ou tentando ler, conversando e atrapalhando a professora. Comportamento que o identifica do lado binário da anormalidade. Lugar que o apresenta como ameaça à normalidade e, por isso, como sendo a corrigir.

O binarismo caracterizado pela diferenciação, separação e classificação provoca um mal-estar em quem procura pela homogeneidade, pela igualdade. A linha imaginária, constituída a partir de uma norma que faz a mãe dizer que o Menino “é um em casa e outro na escola” determina quem precisa de correção e não pode ser aprovado na escola e quem pode seguir para a etapa seguinte.

Corrigibilidade. Estado de ser que aparece constantemente nos registros da estagiária de psicologia. Cena pintada com destaque na cor vermelha, fazendo aparecer o discurso da correção legitimado pela fala da mãe, que responsabiliza a escola pela posição do menino. - Foi a escola que o encaminhou depois de várias tentativas de trabalhos de reforço, diz a mãe.

- Precisa de encaminhamento psicopedagógico, sugere a estagiária de psicologia.

Ah, sim, a escola em que o Menino está encaminhado há um ano. Lembrança que faz os olhos se voltarem para a cena da chegada da mãe e do filho ao SIAPEA. A observação de que há um envelope na mão da mãe suscita a indagação pela continuidade dessa cena. Será que ela o entregará à estagiária?

A posição da estagiária, lendo uma folha que sai do envelope, responde à pergunta. Dos olhos dela, saltam as confirmações para as constatações já registradas. O discurso comportamental é o primeiro: “apresenta problemas de relacionamento com o grupo, não respeitando as normas da escola”. Em seguida, outro enunciado: “tentativa de integração dele ao grupo e à aprendizagem”. Por fim: “tem momentos de crise de identidade”.

Os olhos fixos do Menino na estagiária parecem querer adivinhar o que ela pensa, o que ela vai dizer depois da leitura do conteúdo do envelope. Com o envelope já fechado, a estagiária olha para a mãe e combina os procedimentos de atendimento, esclarecendo que a participação da família se faz necessária, que a escola também será implicada, que a mãe precisa dispor de tempo para o acompanhamento do desenvolvimento do Menino.

O Menino, até então um tanto quieto, encoraja-se e pergunta:

- O que tem aí, tia?

E a resposta vem em tom tranquilizante.

- Nada, não. Vamos fazer alguns jogos, exercícios, desenhos aqui para te ajudar a aprender a ler e a escrever e, assim, a ir melhor na escola.

Inquieto, o Menino levanta e, em posição de observador, olha para todos os lados como quem quer reconhecer mais um lugar de ficar. Acabara de entender que ainda não era um bom aluno e que, para aprender, precisaria continuar fazendo muitos exercícios, várias atividades e ouvir muitos conselhos. Olhando para a mãe, o convite para sair não demora a chegar:

- Mãe, vamos! Quero ir embora!

E, quando já estão na porta, a estagiária lembra que estará ali, esperando por ele na quinta-feira, enquanto acena aos dois em atitude de despedida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVAREZ-URÍA, Fernando. *La configuración del campo de la infancia anormal: de la genealogía foucaultiana y de su aplicación a las instituciones de educación especial*. 1996.

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

_____. *Em busca da política*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

_____. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

BRASIL/CORDE. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: 1994.

BRASIL/MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96*. Brasília: 1996.

BRASIL/MEC. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: Avaliação da década*. Brasília: 2000.

BORGES, Raquel Terezinha Cardoso. *Alfabetização e Identidades Culturais: algumas possibilidades de leituras de textos imagéticos*. São Leopoldo: Programa de Pós-Graduação em Educação. Monografia. Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Curso de Especialização no campo da Ação Supervisora e Letramento. São Leopoldo: 2004.

BUJES, Maria Isabel. *Infância e maquinarias*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2001. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2001.

CANGUILHEM, Georges. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária. 2002.

CARVALHO, Marília Pinto de. *Estatísticas de desempenho escolar: o lado avesso*. Educação & Sociedade. Campinas, v.22, n.77, p.231-252, 2001.

CASTEL, Robert. *A gestão do risco. Da antipsiquiatria à pós-psicanálise*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A. 1987.

COOCK-GUMPERZ, Jenny. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável In: _____. *A construção Social da Alfabetização*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Do iluminismo de Rousseau aos dias atuais. *Nova Escola*. Edição Especial, São Paulo, Editora Abril, 2004.

DAL IGNA, Maria Cláudia. “*Há diferença?*” *Relações entre desempenho escolar e gênero*. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre, 2005. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2005.

DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro. Editora 34, 1992.

DONALD, James. Liberdade bem-regulada. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Pedagogia dos Monstros: Os prazeres da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DONZELOT, Jacques. *A polícia das famílias*. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

ESTUDOS E DOCUMENTOS. Educação Brasileira: *a atualidade de Lourenço Filho*. São Paulo: FEUSP, v. 41. 1999.

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

FABRIS, Elí T. Henn; LOPES, Maura Corcini. Crianças em posições de não-aprendizagem. In: II CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2000, São Leopoldo: UNISINOS, 2000.

_____. *Dificuldade de aprendizagem: uma invenção moderna*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu. *Anais*. Caxambu: ANPES, 2005.

FERRARI, Márcio. A pedagogia começa na Grécia antiga. In: *Nova Escola*. Edição Especial, São Paulo, Editora Abril, 2004.

FONSECA, Márcio Alves. *Michel Foucault e a constituição do sujeito*. São Paulo. EDUC, 1995a.

FONSECA, Vitor da. *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre, Artmed, 1995b.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade 1 – a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. Verdade e Subjetividade. In: *Revista de comunicação e linguagens*. Lisboa: Edições Cosmos, n. 19, p. 203-223, dez., 1993.

_____. *A ordem do discurso*. São Paulo, Loyola, 1996.

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

- _____. *Vigiar e Punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999a.
- _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1999b.
- _____. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000a.
- _____. *Os Anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- _____. *Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a.
- _____. *Ditos e escritos V. Ética, Sexualidade, Política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004b.
- GIDDENS, Anthony. *O mundo em descontrolé*. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: 1988.
- HALL, Stuart. A centralidade da cultura: a dimensão global. In: *Educação & Realidade*, v.22, n.2, p.15-46, jul./dez. 1997.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Império*. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- JOHNSON, D.; MYKLEBUST, R.H. *Distúrbios de aprendizagem: princípios e práticas educacionais*. São Paulo: Pioneira, 1987.
- KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2002.
- KLAUS, Viviane. *A família na escola: uma aliança produtiva*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- LOPES, Maria Isabel. *Psicopedagogia: uma ortopedia da aprendizagem*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- LOPES, Maura C. *Foto & Grafias: possibilidades de leitura dos surdos e da surdez na escola de surdos*. Porto Alegre, 2002. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.
- LUNARDI, Márcia. *A produção da anormalidade surda nos discursos da educação especial*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 2003. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder*. Buenos Aires. Aique, 1994.

_____. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, Marisa V. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PINTO, Álvaro Vieira. *Ciência e existência – problemas filosóficos da pesquisa científica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

POPKEWITZ, Thomas. Reforma educacional e construtivismo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 95-142.

_____. *Lutando em defesa da alma: a política do ensino e a construção do professor*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PORTOCARRERO, Vera. *Normalização e invenção: um uso do pensamento de Michel Foucault*. In: CALOMENI, Tereza Cristina Barreto (Org.). Campos, RJ: Editora Faculdade de Direito de Campos, 2004.

ROSE, Nicolas. *The death of the social? Re-figuring the territory of government*. Economy and Society. London: Routledge, v. 25, n.3, p. 327 – 356, August, 1996.

ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou Da educação*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

SANTOS, João de Deus dos. *Formação continuada: cartas de alforria e controles reguladores*. Porto Alegre, 2004. Proposta de doutorado em educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2004.

SAPIENS. Tudo sobre a superdotação intelectual. Testes de QI. Disponível em: <http://www.vademecum.com.br/sapiens/QI.htm> Acesso em: 19 abr. 2004.

SCOZ, Beatriz. *Psicopedagogia e realidade escolar; o problema escolar em aprendizagem*. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: *territórios contestados*. In: _____. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 190-207.

SKLIAR, Carlos B. A invenção e a exclusão da alteridade “deficiente” a partir dos significados da normalidade. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n.2, jul./dez., 1999, p. 15-32.

STERNBERG, Robert J.; GRIGORENKO, Elena L. *Crianças rotuladas: o que os pais e professores precisam saber sobre as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

STRECK, Danilo R. *Educação para um novo contrato social*. Petrópolis: Vozes, 2003.

TOURAINÉ, Alain. *Crítica da Modernidade*. Tradução Elia Ferreira Edel. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URÍA, Fernando. Maquinaria escolar. In: *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre: Pannonica, nº 6, 1992, p. 68-96.

VARELA, Julia. *Categorias espaço-temporais e socialização escolar: do individualismo ao narcisismo*. In: COSTA, Marisa V. (Org.). 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. *A ordem das disciplinas*. Porto Alegre: UFRGS/PPGEDU, 1996. Tese de Doutorado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

_____. *Michel Foucault e os Estudos Culturais*. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Estudos Culturais em Educação*. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2000. p. 37-69.

_____. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 105-118.

_____. De geometrias, currículo e diferenças. In: *Educação e Sociedade*. Nº 79, 2002.

_____. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WALKERDINE, Valerie; KNIJNIK, Gelsa (Trad.). Diferença, cognição e educação matemática. In: *Estudos Leopoldenses: Série Educação*, São Leopoldo: v. 3, n. 4, p. 7-19, 1999a.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999b, p. 143-213.