

Valéria Silva Freire de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
Por um dever minoritário em uma escola para todos

Psicologia Clínica

PUC-SP
São Paulo
2007

Valéria Silva Freire de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA
por um devir minoritário em uma escola para todos

Doutorado em Psicologia Clínica

PUC-SP
São Paulo
2007

Valéria Silva Freire de Andrade

EDUCAÇÃO INCLUSIVA

por um devir minoritário em uma escola para todos

Psicologia Clínica
PUC-SP

Tese apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para a obtenção do título de doutor em Psicologia Clínica, estudos da subjetividade, sob a orientação da Profa Dra. Suely Belinha Rolnik

SAO PAULO
2004

Termo de aprovação

São Paulo, ____ de _____ de 2007

Banca examinadora

Autorização

Autorizo, exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial dessa tese por processos fotocopiadores ou eletrônicos.

Assinatura_____

São Paulo, _____ de 2007

Agradecimentos

À Suely Rolnik, presença viva que instiga a pensar,
à Luis Eduardo Aragon pela acolhida, e pela delicadeza e precisão na
leitura,
à Kekei, amiga imprescindível nesse percurso, pelo abrigo aconchegante
da companhia e da casa,
ao Núcleo de Estudos da Subjetividade, espaço indispensável para a
produção de pensamento vivo,
ao mestre Orlandi pela potência do pensamento e pela generosidade no
seu compartilhamento,
aos amigos e colegas do Núcleo de Estudos da Subjetividade,
aos amigos e colegas do grupo de orientação,
especialmente ao Jardel e ao Bruno, pela alegria e cansaço
compartilhados nas estradas,
à Andréia, Flávia e Ju, pelo carinho dos encontros,
à Roberta, pela interlocução precisa e generosa, amiga de vida e de
percurso,
à Martha Lourenço, pela generosidade da leitura, pela amizade e pelo
afeto,
aos colegas e amigos do curso de Psicologia da PUCMINAS, pela
paciência e compreensão,
especialmente à Madalena e Cássia, por segurar as barras das minhas
ausências,
aos meus alunos,
à Capes, pelo apoio financeiro,
à minha mãe, educadora na vida e nas escolas, pelas primeiras viagens no
mundo da escrita,
ao meu pai, presença perdida nesse percurso, pela alegria e força de viver,
ao Arnaldo pelo carinho e pelas horas roubadas da nossa preciosa
convivência,
à Taís e Sofia, pela cumplicidade nessa empreitada, pelos pensamentos
inquietaos que me instigam a continuar no campo da educação,
trabalhando por uma escola melhor,
à Aninha pela alegria e afabilidade no encontro,
ao Lucas, pelo precioso auxílio de última hora.

Agradecimentos especiais

À Margô, e à Eni, que participaram da pesquisa e que integram o corpo da tese, pela confiança em compartilhar informações e dados.

Ao Joãozinho, à Catarina, ao Marcos, à Tatiana, à Luzia, ao Gustavo, por fazerem esse trabalho possível, mais do que possível, necessário.

RESUMO

Este trabalho procura entender a constituição da escola inclusiva em suas relações com as forças sociais, políticas e econômicas que a atravessam e a compõem, bem como investigar as possibilidades de produção de novas formas de subjetivação suscitadas por essa proposta. Nesse sentido o espaço educacional é tomado em sua dimensão paradoxal, uma vez que é um espaço privilegiado tanto para a produção e invenção de pensamento, de aprendizagens e de formas de vida, quanto para a reprodução e repressão de formas de pensar e de existir. Engendrada nesse contexto, a escola inclusiva traz em si todos os paradoxos e conflitos suscitados na e pela oscilação das forças que estão em jogo nos processos de subjetivação na sociedade contemporânea. Assim sendo, no decorrer do trabalho, são apontadas algumas armadilhas que operam na constituição da escola inclusiva no sentido de manter as formas discriminadoras e classificatórias presentes na educação e na sociedade, bem como as possibilidades de resistência às formas excludentes e segregadoras trazidas por essa proposta.

Para isso, o trabalho alia o método cartográfico com o pensamento de autores filiados à Filosofia da Diferença. Dessa forma são utilizados depoimentos de pessoas envolvidas com a proposta de inclusão, trechos de observação registrados em meu diário de campo, as formulações de Deleuze sobre literatura menor transpostas para o campo educacional e o conceito de corpo vibrátil construído por Suely Rolnik, dentre outros.

Por fim, afirma-se o eixo que norteia a constituição da escola inclusiva – uma escola para todos – como um princípio potente no sentido de suscitar um devir minoritário nas escolas ao dissolver os dualismos e conflitos existentes entre as noções de normal/normal, homem/mulher, preto/branco, incluído/excluído.

Palavras-chave: escola inclusiva; inclusão social; subjetividade; contemporaneidade.

ABSTRACT

This essay aims at understanding the constitution of the inclusive school in its relations with the social, political and economic forces which traverse and integrate it, as well as investigate possibilities of production of new forms of subjectiveness ensued by this proposal. Herein the educational environment is taken in its paradoxal dimension, once it is a privileged medium for the production and invention of thoughts and ways of learning and living, but also for the reproduction and repression of forms of thinking and existing. Once embedded in this context, the inclusive school bears all the paradoxes and conflicts caused by and resulting in the oscillation of forces which influence the processes of subjectiveness in contemporary society. Thus, some of the entrapments which operate in the constitution of the inclusive school with the intention of maintaining classificatory and discriminatory forms existing in education and society as well as possibilities of resisting excluding and segregating forms brought by this proposal are shown herein.

In order to do that, this essay conjugates the cartographic method with the thought of authors in consonance with the Philosophy of Difference. Thus, statements of people involved in the inclusion proposal, observational extracts from my field work journal, Deleuze's claims on minor literature transferred to the educational field and the concept of vibrational body concocted by Suely Rolnik have been used, among others.

Finally, the axis which directs the constitution of the inclusive school – a school for all- as a powerful principle in the sense of awakening a minor *becoming* (devir) in schools while dissolving the dualisms and conflicts which exist in notions of normal/ abnormal, man/ woman, black/ white, included/ excluded, is affirmed.

Key words: inclusive school, social inclusion, subjectivity, contemporaneity.

SUMARIO

PROLOGO	11
1 INTRODUCAO	16
2 EDUCACAO, ESCOLA, PENSAMENTO E VIDA	28
3 ESCOLA ESPECIAL, INTEGRADORA E INCLUSIVA	36
3.1 Escola especial ou escola comum: uma questão de dignidade e pertencimento	40
3.2 Escola especial, monstros e anormais	45
3.3 Integração escolar	58
3.4 Escola inclusiva: o que é isso?	40
4 O CAMPO PROBLEMATICO: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA INCLUSIVA	53
4.1 Armadilha 1: sobre a homogeneização do espaço social	64
4.2 Armadilha 2: sobre o desejo de igualdade, identidade e padronização de ações	74
4.3 Armadilha 3: sobre tecnologias e lógicas de funcionamento	80
4.4 Armadilha 4: sobre treinamento e repetição	85
4.5 Pausa para a prudência	87
5 CONSIDERACOES FINAIS OU POR UM DEVIR MINORITARIO EM UMA ESCOLA PARA TODOS	90
BIBLIOGRAFIA	95

PRÓLOGO

Não há linha reta, nem nas coisas, nem na linguagem.¹

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição de conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível o descaminho daquele que conhece?²

O fazer de uma tese implica em um trabalho minucioso, em uma inquirição constante da realidade a ser pesquisada, do próprio pensamento e da escrita, em formas particulares de organização e trabalho, em concepções sobre a construção do conhecimento.

Por um lado é uma arte das minúcias, dos detalhes, pois se procura o tom exato, a palavra justa, para exprimir o trabalho do pensamento. Trabalha-se meticulosamente, como quem faz um artesanato, uma colcha ou um sapato e põe atenção no material, nas formas, nas costuras, na linha, nas cores, nas junções, nos arremates.

Por outro lado é um trabalho de tensão de forças. Trata-se de forçar o pensamento no encontro de idéias, conceitos e acontecimentos, espremê-los, transformá-los, corrompê-los, incorporá-los. Até o pensamento doer como dói a mão de quem faz um nó poderoso em um tecido duro, ou de quem martela com vigor um prego em uma peça de madeira. Depois de prontos – a colcha, o sapato, ou a tese – espera-se que sirvam para algum uso.

Esse trabalho foi construído, dentre outros encontros, em um encontro com pensadores da filosofia da diferença. Encontro que não foi tranqüilo, nem pacífico. Foi algo mais parecido com um combate, permeado por algumas tréguas, mas, com certeza, sempre e ainda um combate. Muitas vezes eu me via tomada por uma espécie de raiva, ou uma fúria inquiridora, tentando entender o que estava escrito ali, com a sensação de que era impossível encontrar sentido em qualquer um daqueles pensamentos. O que é isso? O que esse autor está me dizendo? Forçava, pressionava o pensamento e ficava exausta, como quem sai de uma academia de ginástica. Mas tinha a sensação de que alguma coisa se

¹ DELEUZE, Gilles. **A literatura e a vida**. In. Crítica e clínica. São Paulo: Ed. 34, 1997.

² FOUCAULT. História da sexualidade 2: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984. p. 13

transformava em meu pensamento, embora eu não conseguisse dizer com precisão o que era. Algo parecido com aquela sensação boa dos músculos sutilmente doloridos depois de um exercício físico intenso, anunciando que alguma coisa no corpo mudou, mas não algo do qual se tenha uma percepção exata e racional. Portanto, qualquer coisa se transformava no meu pensamento e eu percebi então, que a filosofia da diferença, mais do que uma filosofia bem construída a ser entendida e decifrada, com conceitos bem definidos e explicados, prontos para serem reproduzidos em citações nos trabalhos acadêmicos, era um pensamento em ação, com uma enorme potência de contágio e transformação. É um pensamento que se repetia de várias formas, com movimentos, intensidades e modulações diferentes no sentido de rastrear e combater movimentos de asfixia e captura da criação, da invenção, do pensamento, enfim, da vida, e buscando formas de resistência e invenção a favor dela. Assim sendo, os conceitos e o pensamento da filosofia da diferença, além de se constituírem como um campo teórico consistente, trazem em si, por sua flexibilidade e plasticidade, a potência de agitar o pensamento. Em outras palavras, a aquisição de saber nesse campo, refere-se também a uma transformação nos modos de perceber e sentir o mundo que nos rodeia.

Certamente a criação e a produção de pensamento e aprendizagem é o eixo sobre o qual se erguem todas as ações e conceitos no âmbito educacional. Trabalhar no sentido de convocar a força do pensamento é a tarefa primordial das práticas educacionais. Nesse sentido, a filosofia da diferença seria um pensamento vigoroso e bem-vindo no campo educacional, uma vez que potencializa e provoca o pensamento. Contudo, nem sempre a escola trabalha nesse sentido, e muitas vezes o que se vê são práticas reprodutoras e modeladoras de pensamentos e conseqüentemente dos processos de subjetivação.

Em que articulações então seria possível esse encontro? Como sua potência poderia fecundar e contribuir para o tratamento de questões no campo da educação? Certamente não seria através da construção de fórmulas e modelos obtidos através da aplicação e reprodução de pensamentos dos autores em questão. Com certeza isso seria mais um modismo a adentrar o âmbito da educação, acontecimento bem freqüente nesse espaço. Além do mais, nem que se tente, esse pensamento se presta a isso. Talvez uma forma seria

deixar jorrar, contaminar essa agitação suscitada por esse pensamento pelo espaço educacional, fazer com que seu movimento estremeça os pensamentos e os corpos, balance as certezas, as receitas e verdades tão freqüentes nesse campo. Mesmo porque, no meu encontro com essa filosofia o que se produziu em mim foi muito mais uma transformação na ação do pensamento do que propriamente uma aquisição de saber. Além de se referir a uma apropriação e domínios de conceitos, o efeito que a filosofia da diferença produziu em mim foi muito mais concernente a uma experimentação outra do pensamento, não referido à reprodução, mas à inquietação e à criação. Trabalho nada fácil e nem apaziguador. Mesmo porque, além de exercer com intensidade um poder de contágio no pensamento, embaralhando as certezas e verdades construídas *a priori*, a filosofia da diferença, ao se debruçar sobre os processos de subjetivação se abre e se alastra em todas as direções: econômicas, políticas, sociais, educacionais, psicológicos, pois tudo isso coexiste no plano de imanência. Dessa forma, fica difícil seguir em linha reta, delimitando um objeto e construindo a partir dele uma escrita linear e coerente como pede uma tese...

Assim, nesse trabalho não serão encontradas muitas definições de conceitos nem repetições de teoria, mas sim um exercício do pensamento no sentido de percorrer questões relativas à constituição da escola como um espaço de inclusão. Dessa forma, não trabalha com certezas e nem verdades. O que se pretende é compartilhar um trabalho de pensamento, provocar inquietações e convocar ações no âmbito educacional.

Portanto, os objetivos dessa pesquisa são compartilhar, contaminar, corromper. Compartilhar e contaminar pensamentos, idéias e vontades; transformar e corromper mundos cristalizados, hierarquizados e obsoletos, pois o combate é dimensão essencial do pensamento, da criação e da vida.

Apesar desses objetivos serem sempre invisíveis, ou seja, nunca os vemos elencados em listas de objetivos de pesquisa, eles certamente são os mais potentes motores de produção e de criação. Não se pesquisa impunemente.

Assim sendo, uma tese é escrita para dar passagem a díspares vozes, marcas e afetos em mim forjados no encontro com composições do mundo que me inquietam, me desassossegam e me desestabilizam, portanto me descentralizam do lugar chamado eu.

Portanto, apesar de ser um percurso muito singular, o trabalho da pesquisa não é solitário. Ele demanda alianças, condição para o exercício do pensamento, parcerias travadas no caminho, com colegas, professores, autores, filmes, discos, livros, conceitos, amigos. Marcas, vozes e afetos que não se harmonizam e nem se integram em um contorno homogêneo naquilo que poderia ser chamado EU. Dessa forma, esse trabalho é reverberação de pensamentos e sensações em mim, é o que em mim dizem várias vozes³ engendradas em um espaço *entre*. Espaços nos quais o próprio eu se dissolve, mistura-se, perde-se. Não sou mais eu que conheço, eu que planejo, eu que concluo. Eu sou uma pluralidade. E o espaço *entre* não é um espaço de reprodução, de fidelidade, mas de transformação, de criação ou mesmo de traição.

Quanto a mim, os autores de que gosto eu os utilizo. O único sinal de reconhecimento que se pode ter para um pensamento (...), é precisamente utilizá-lo, deformá-lo, fazê-lo ranger. Que os comentadores digam se se é ou não fiel, isso não tem nenhum interesse. (FOUCAULT, 1979:143)

Enfim, faz-se uma tese para abrir espaço a essas marcas e vozes que me habitam, habitam o mundo, e pedem passagem para construir e compartilhar mundos, construindo territórios incertos e heteróclitos porque vivos, e como tudo o que é vivo, mutante, instável e contraditório.

Além disso, uma escrita se faz em um encadeamento dissonante e ininterrupto de linguagens, de palavras e de coisas, já que nasce e toma forma completamente entrelaçada aos fluxos de comunicação anteriores, contemporâneos e posteriores ao seu agenciamento. Uma lógica de contágios. Dessa forma, uma tese não é um fim. É um ponto de passagem

³ Apesar de estarem misturadas e de muitas vezes não poderem ser identificadas em sua autoria individual, além das vozes de Deleuze, Guattari, Foucault, nesse espaço habitam as vozes de Suely Rolnik, Peter Pal Pelbart, professoras e diretoras de escolas e dos núcleos de inclusão e, especialmente, de Luiz Orlandi – nosso pronto socorro conceitual, como ele mesmo se denomina – com muita intensidade.

que se incorpora nesse fluxo e que tem a pretensão de servir de instrumento para pensar sobre as questões que pedem passagem.

A constituição da escola inclusiva, paisagem existencial mutante e incerta convoca uma cartografia que acompanhe e se constitua nesses movimentos que pedem expressão.

Mais do que ordenar e classificar uma realidade, uma cartografia procura fazer expressar mundos, paisagens, acontecimentos e cartografar não significa organizar ou classificar por identidade e semelhança, nem impor uma seqüência e uma linearidade aos acontecimentos e paisagens. Uma cartografia se faz ao acompanhar os movimentos de transformação da paisagem. Portanto, ao acompanhar e constituir essas paisagens desmancha mundos e constrói outros para expressar afetos contemporâneos, em relação aos quais os universos vigentes tornaram-se obsoletos. (ROLNIK, 1989) Assim, o que se pretende é cartografar os processos de inclusão e de integração social, especificamente no espaço escolar, rastreando as forças que nele oscilam e tomam forma produzindo modos de subjetivação que ora pendem para a reprodução e cristalização de formas hegemônicas e padronizadas de existir, pensar e viver, ora para a criação de outras maneiras de pensar e viver tornando possíveis processos de subjetivação singulares.

1 INTRODUÇÃO

Escola inclusiva. Que escola é essa? O que é *isso*? Quais forças a percorrem, constituindo-a? Em que condições? Que possibilidades de contaminações, misturas podem ser engendradas aí? Quem a habita? Com que propostas ela se constitui e se diferencia da nossa já velha conhecida escola comum? Seria mais uma artimanha dos mecanismos de controle para normativizar e padronizar os sujeitos travestida de novidade? Uma proposta aberta, ela mesma em eterna construção e diferenciação, possibilitando encontros, transformações e constituições de subjetividades ímpares?⁴

São essas as questões que originaram a escrita dessa tese, uma vez que o começo de uma tese é sempre uma pergunta relativa a um *isso* e ao meio no qual esse *isso* se constitui. *O que é isso?* A partir desse *isso*, perguntar pelas condições de sua existência: *Quando é isso? Como é isso? Quanto é isso? Por que isso?* Pensar a constituição do *isso* no meio em que se constitui. E não se satisfazer com uma resposta pronta para explicar *isso*. Ou com uma resposta que fixe o *isso* em uma abstração conceitual.

E o que é *isso*, *como é isso*, *quando e por que acontece isso*? O *isso* pode ser qualquer coisa. Mas com certeza é uma coisa que afeta, inquieta, ataca. Eu sou atacado por um problema. E no momento mesmo desse ataque produz-se um encontro, encontro que já desfaz os meus contornos, instaurando um espaço *entre*, onde habitam muitos.

Assim, o problema de pesquisa pulsa no encontro, forçando o exercício do pensamento. Ele não oferece de antemão uma resposta pronta ou mesmo uma hipótese. “*O problema pulsa no encontro mais fundo do homem com o universo*”⁵. Eis aí o primeiro encontro, o encontro primordial que gera a pesquisa ou a aventura do pensamento. Aqui começa o trabalho da pesquisa, que faz do exercício do pensar uma experiência radical, potente motor de transformações de si e do mundo (KASTRUP, 1999)

⁴ Perguntas que deram início ao projeto de pesquisa

⁵ Anotações de aula do professor Orlandi

Desde a infância, o contato com crianças ditas anormais – ou diferentes, ou deficientes, ou especiais, ou portadoras de necessidades especiais⁶ - produzia em mim a mais profunda impressão. Ficava horrorizada, encantada e assombrada, tudo ao mesmo tempo. Alguma coisa se produzia nesses encontros que me interditava o conforto da experiência de uma certa identidade dita normal e me arrastava no sentido de experimentar e inquirir outras formas de estar no mundo.

Mais tarde, depois de formada em Psicologia, passei a trabalhar em uma escola que misturava crianças com deficiência de qualquer ordem com crianças ditas normais na mesma classe. Isso no começo dos anos de mil novecentos e oitenta, quando ainda não se falava em inclusão escolar. Era portanto um trabalho sem muitas diretrizes, leis ou projetos que o formatasse. Trabalhávamos em classes comuns e as crianças com deficiência ali conviviam sem muitas regras, normas ou cartilhas de integração. Porém é certo que algumas coisas se produziam nesse espaço; sem muita ordenação vivenciávamos e partilhávamos formas diversas de experienciar o mundo e o conhecimento.

Em alguns momentos a dificuldade de locomoção vivida por uma das crianças contaminava a todas, e elas todas se atrasavam na volta do pátio para a sala, acompanhando a colega deficiente física. Ou outras vezes, a fala vagarosa e rouca de uma criança com Síndrome de Down instaurava em toda a classe um outro ritmo, densificando o tempo, transformando o espaço, instaurando outros sentidos de mundo e causando alterações em nossos estados de ser e perceber que antes não experimentávamos. *“Quem sou? O que produz em mim a presença do outro? Que pergunta há em seus olhos, em seu gesto, em seu grito ou em seu silêncio? O que diz a mim sua presença?”* (FERRE, 2001: 204) Essa sensação pede deciframento. É que os encontros transformam...

Atualmente trabalho com questões relativas à inclusão escolar, como professora do ensino superior e como pesquisadora, investigando o que a proposta da inclusão escolar suscita no que se refere a possibilidades de transformações da escola que aí está, provocando configurações outras, mais potentes para suscitar encontros, aprendizagens e afirmação e

⁶ Atualmente essas crianças ou sujeitos são quase inomináveis, fato decorrente de implicações sociais e pedagógicas suscitadas por essas designações, que será discutido no decorrer do trabalho.

expressão de formas de vida singulares. O que interessa é o que de novo e transformador essa proposta pode instaurar, como pode convocar os corpos vibráteis e intensificar relações de vida, de produção, de invenção, de conhecimento.

Segundo Suely Rolnik (2006:11), o corpo vibrátil se refere ao exercício de uma certa *“vulnerabilidade às forças do mundo em sua irreduzível alteridade, condição para que o outro deixe de ser simplesmente objeto de projeção de imagens pré-estabelecidas e possa se tornar uma presença viva, com a qual construímos nossos territórios de existência”* Assim, o corpo vibrátil se relaciona com o mundo como campo de forças vivas que nos afetam e se tornam presentes no nosso corpo como sensações. As sensações são convocadas pelo contato do corpo com o mundo como matéria força. O exercício dessa capacidade permite a integração da presença viva do outro ao nosso corpo sensível, corrompendo nossos contornos e tornando-o parte de nós. *“Dissolvem-se aqui as figuras de sujeito e objeto, e com elas aquilo que separa o corpo do mundo”*. (ROLNIK, 2006:12). A essa potência de vulnerabilidade e transformação do corpo⁷ no encontro com o outro, criando tensão e suscitando a criação de novas formas de expressão, chamarei de lógica de contágios. Contágios porque essa tensão e transformação só acontecem no contato com um outro, e também porque essa tensão tem o poder de se alastrar, tomando e transformando muitos.

No entanto, esse exercício do corpo vibrátil não é nem a forma mais costumeira e nem a mais conhecida de nos relacionarmos com as forças do mundo. De um modo geral, estamos acostumados a apreender o mundo como matéria forma, e não como matéria força. Os efeitos disso é que projetamos sobre esse mundo já classificado e organizado por formas, as representações de que dispomos, de modo a conferir sentidos já conhecidos às configurações do mundo. Nessa perspectiva apreendemos o mundo muito mais através da percepção e não da sensação. Não que a percepção se oponha à sensação, e com certeza não podemos prescindir dela. O que acontece é que esta capacidade nos é mais familiar e por isso mesmo, muitas vezes repetimos formas de percepção do mundo já dadas a priori, o que não convoca a dissolução dos nossos contornos. Pelo contrário, quando é assim, através da

⁷ O sentido de corpo será referido ao sentido de processos de subjetivação, pois assim como a subjetividade, ele é delineado por uma série de agenciamentos que o produz e o desfaz incessantemente.

capacidade perceptiva erguem-se as figuras de sujeito e objeto, as quais estabelecem entre si uma relação baseada em uma lógica identitária, ou seja, os contornos não se modificam para incorporar a presença viva do outro no nosso corpo sensível e muitas vezes o que acontece é um enrijecimento desses contornos, que alimentam nossa ilusão de estabilidade e apaziguam nosso receio de perdermos um lugar confortável a partir do qual estamos acostumados a nos reconhecer. “A identidade é como um estigma que se cola à pele”⁸. A essa forma de contato com o mundo como matéria forma, que o reconhece e classifica em representações preestabelecidas, que trabalha no sentido de reproduzir formas de relações e de expressões já cristalizadas, diminuindo a potência de criação e invenção do corpo vibrátil, chamarei de lógica de assepsia e higienização.

Cabe aqui desde já uma importante distinção: no âmbito educacional, a palavra diferença designa um sujeito diferente dos demais, na verdade um eufemismo relativo à deficiência. Portanto se insere dentro de uma lógica identitária, pois nesse contexto o diferente ou a diferença é um nome, uma categoria, uma identidade que gruda na pele. Assim, nessa perspectiva, *diferente* é simplesmente um termo mais ameno para designar as pessoas com deficiências de qualquer ordem. Porém, no plano dos contágios, a diferença se refere à presença viva do outro em nós, é engendrada no espaço entre, quando os contornos identitários se dissolvem e permitimos que o outro faça obra em nós. Assim aqui, nesse plano, diferença nada tem a ver com o fato de alguém ter deficiência ou se diferir do perfil considerado normal.

As transformações velozes e contundentes pelas quais o mundo passa na contemporaneidade afetam nossos corpos, suscitando ora a ativação do corpo vibrátil, ora o enrijecimento dos contornos identitários.

No âmbito educacional, uma dessas transformações refere-se a implantação da proposta da escola inclusiva. É certo que a mera implantação de uma nova proposta educacional relativa à convivência entre crianças normais e anormais, cegas e videntes, surdas e ouvintes, dentre outras misturas no espaço escolar, não garante de saída a ativação do corpo vibrátil e a possibilidade de contágio e transformações de formas de existências. No entanto, também é

⁸ Anotações de aula de Suely Rolnik

certo que processos de subjetivação mudam em função da instauração de qualquer regime, uma vez que estes dependem de formas específicas de subjetividade para sua viabilização e concretização no cotidiano de todos e de cada um. (ROLNIK, 2006)

Deste modo, o espaço da escola inclusiva possibilita um lugar interessante no sentido de se acompanhar o que de novo essa política educacional suscita nos corpos.

A partir dos anos noventa, a proposta relativa à convivência entre crianças com deficiência e crianças normais se constituiu como o segmento principal no projeto da chamada escola inclusiva, que tomou corpo e adquiriu força no contexto contemporâneo, juntamente com outros movimentos sociais em prol da aceitação e inclusão de grupos minoritários e discriminados socialmente. Isso porque vivemos atualmente uma tensão expressada pela controvérsia inclusão/exclusão social engendrada pelas velozes transformações do mundo na contemporaneidade.

Porém tal binarismo é extremamente paradoxal, uma vez que nas últimas décadas, notadamente a partir de mil novecentos e oitenta, temos testemunhado uma globalização contundente e irreversível de trocas econômicas e culturais. Paralelamente a isso, assistimos a ascensão vertiginosa da mídia e da indústria de propaganda; a fluidificação absoluta das fronteiras, dos mercados, das informações; o desmoronamento dos muros das instituições de confinamento – escolas, prisões, manicômios e fábricas. Tais acontecimentos aproximam universos de toda espécie, numa disparidade e densificação cada vez mais intensas.

Nesse contexto embaralham-se a ordenação e classificação do mundo, as normas e as fronteiras que na modernidade constituíam e fixavam binarismos, tais como preto/branco, homem/mulher, normal/anormal, incluído/excluído, dentre outras.

Assim, se instaura um paradoxo: de um lado movimentos de grupos bem definidos identitariamente como o dos negros, dos homossexuais, das mulheres, dos imigrantes, dentre outros, tidos como excluídos e marginalizados socialmente; grupos socialmente organizados que reivindicam para si melhores condições de existência, através de movimentos políticos e sociais necessários e legítimos. De outro lado, uma fluidificação e

dissolução constantes de tais contornos identitários, que fazem ruir essas fronteiras e instauram hibridações que flexibilizam e instauram contatos, contágios e misturas fazendo fugir qualquer tentativa de classificação e de ordenação em contornos e grupos fixos e pré-definidos.

Portanto, as formas como esses movimentos se organizam, as ações e discursos que produzem, os mundos que pretendem criar e transformar não são de forma alguma homogêneos e nem apontam para a mesma direção. Muitas vezes esses movimentos também se organizam de formas rígidas que de maneira alguma borram as fronteiras entre a inclusão e exclusão, apenas invertem os valores, que de negativos se tornam positivos. Outras vezes, ao borrar as fronteiras também dissolvem e absorvem no tecido social, pequenos dispositivos de segregação e normalização, espalhando na trama cotidiana formas diluídas e sutis de controle e ordenação. Outras vezes ainda, e essa é grande aposta, transformam mundos promovendo contágios, criando misturas, corrompendo padronizações e identidades fixas, afirmando o poder de criação e resistência da vida.

Assim sendo, inclusão e exclusão muitas vezes não se constituem como estados opostos e contraditórios, mas como estados e lugares que se tocam e se contaminam, se transformam, sendo impossível demarcar uma fronteira fixa e rígida entre uma e outra. Em outras palavras, inclusão e exclusão, antes de se configurarem em espaços e estados definidos e estáveis, estabelecem entre si uma relação de fluidez, de transbordamento e de contágio recíproca e constante, em uma dimensão coexistente, imanente.

Portanto, a lógica que estabelece posições de exclusão e/ou de inclusão nem sempre é regida por fronteiras visíveis, concretas ou abstratas. Assim, convém deslocar o olhar dessas barreiras aparentes para focalizá-lo em movimentos mais sutis e imperceptíveis, para perceber o que instaura contatos, o que convoca devires e o que os bloqueia. Rastrear o que contagia, transforma e borra os contornos fazendo tremer de fato as fronteiras entre inclusão/exclusão e o que endurece, instaurando uma lógica asséptica de descontaminação, de ordenação e de classificação, instaurando pequenos muros e caixotes nos quais se segregam e aprisionam as subjetividades. Armadilhas da inclusão.

Assim sendo, importa cartografar as forças que oscilam na constituição do movimento da escola inclusiva. Forças que incluem, que excluem, que incluem e excluem ao mesmo tempo, que instauram processos de subjetivação singulares e/ou padronizações de existência, que se direcionam no sentido de reproduzir, submeter, mas também podem gerar movimentos intensivos de criação e invenção, que por sua vez funcionam como resistência aos processos homogeneizantes que visam apreender a vida...

Em um campo macro-social, visível, essas forças podem ser mais facilmente identificadas e muito já se tem produzido sobre elas no campo educacional. Refiro-me aos sistemas educacionais, aos dispositivos institucionais, às reformas, às leis, aos programas, aos métodos de avaliação, às políticas públicas, dentre outros. Vetores políticos, sociais, econômicos, que oscilam ao sabor das forças que os agitam, ora no sentido de incluir, ora no sentido de excluir determinados segmentos da população no contexto escolar. Porém os processos de subjetivação, os devires, esses são afetados pelo mundo como matéria força, agitados por forças invisíveis, captadas e incorporadas pelo corpo vibrátil, que vibra, aumentando sua potência de criação e de resistência, ou se retrai, diminuindo-a, dependendo da modulação das forças que o atingem.

No contexto atual, a resistência não pode mais ser pensada e operada por meio da recusa ou da oposição direta das forças em jogo, mesmo porque essas forças são voláteis e mutantes. Trata-se, portanto de instaurar pequenos dispositivos de resistência que embaralhem a lógica de assepsia e de captura da vida enquanto potência de criação, de invenção e de resistência. Essa é uma questão que se coloca em todos os meios, em todos os campos, porém com problemas específicos relativos a cada composição.

O campo educacional é um campo amplo, constituído e atravessado por fluxos advindos de territórios econômicos, políticos, lingüísticos, sociológicos, biológicos, antropológicos, pedagógicos, psicológicos, portanto um campo vivo e heteróclito, no qual esses fluxos se cruzam compondo diferentes formas de gerenciar, produzir e inventar conhecimento, expressões, pensamento.

Por um lado, esses fluxos são compostos por saberes hegemônicos que se cruzam e se fundem, produzindo formas dominantes de regular e de modelizar a vida. Assim, a escola fala e faz falar em seu âmbito a linguagem oficial, padrão⁹; ensina e dissemina o uso da inteligência lógica, a serviço da reconhecimento, da reprodução de conhecimentos e de pensamentos, afastando possibilidades de criação e de invenção¹⁰; e domestica e dociliza os corpos, adequando-os a formas “corretas” de comportamento e postura¹¹.

Por outro lado, a proposta da escola inclusiva abre possibilidades ímpares de cruzamentos de saberes outros, nada hegemônicos nem convencionais, que acenam com a possibilidade de invenção de formas de existir outras, não submetidas à lógica dominante. Assim, dentro da língua oficial que a escola usa e quer ver usada, linguagens outras constituem outras línguas: do surdo, do débil, do cego, dialetos outros fora da norma culta; dentro do pensamento hegemônico, que distingue uma certa lógica e um certo tipo de inteligência, privilegiado pela escola, pensamentos anormais e surdos corroem a lógica da razão e da inteligência e constroem lógicas não racionais, corrompendo o poder de normalização do pensamento dominante; dentro da postura corporal padrão almejada pela docilização dos corpos, os passos incertos e cambaleantes dos anormais, a muleta, a cadeira de rodas dos deficientes físicos instauram outros traçados no espaço.

Portanto, os processos de criação e de invenção da vida podem tomar corpo dentro e através das formas oficiais de concepções e práticas de ensino, corrompendo e fazendo fugir os saberes e práticas hegemônicas, instaurando uma lógica de contágios e forçando novas configurações subjetivas. Essa possibilidade acontece quando percebemos a escola em sua dimensão outra, menor.

A referência ao menor é buscada em Deleuze e Guattari (1977) em sua obra dedicada a Kafka, na qual constroem a noção de uma literatura menor.

⁹ Ver Bourdieu (1975) e Magda Soares (1986)

¹⁰ Ver Virgínia Kastrup (1999)

¹¹ Ver Foucault (1998)

Franz Kafka, judeu tcheco, viveu numa Praga sob o domínio austro-húngaro aonde a língua oficial era o alemão. No entanto, o alemão ali falado não era o alemão da norma culta, e sim um alemão coloquial, simples, das pessoas comuns. E Kafka escreveu nesse alemão. É a esse exercício de escrita numa língua que ao mesmo tempo é outra, que Deleuze e Guattari chamam de literatura menor, uma literatura que constrói uma resistência na língua e uma língua de resistência. “*Uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes a que uma minoria faz em uma língua maior.*” (DELEUZE e GUATTARI, 1977:42)

Assim, uma literatura menor é sempre situada em relação a um contexto social e político. Dessa forma, ela é sempre de cunho político, mesmo que esse não seja o objetivo primeiro e explícito de quem a produz. Não que ela traga um conteúdo político expresso de forma direta, mas é política já pelo próprio fato de existir. A própria existência de uma literatura menor já é um ato político revolucionário:

(...) grande e revolucionário, somente o menor. Odiar toda a literatura de mestres. Fascinação de Kafka pelos serviçais e pelos empregados (mesma coisa em Proust quanto aos serviçais, quanto à linguagem deles). Todavia, o que é interessante ainda é a possibilidade de fazer de sua própria língua, supondo que ela seja única, que ela seja uma língua maior ou que o tenha sido, um uso menor. (DELEUZE e GUATTARI, 1977: 40)

Dessa forma, uma literatura menor sempre remete a encontros outros, pois ela desterritorializa e faz fugir a língua de sua própria tradição, de suas formas padrão, de sua cultura dominante. Nesse sentido, instaura um estranhamento, como um estrangeiro, mas um estrangeiro em seu próprio território: “*Em resumo, o alemão de Praga é uma língua desterritorializada, própria a estranhos usos menores (cf., em outro contexto atual, o que os negros podem fazer com o inglês).*” (DELEUZE e GUATTARRI, 1977:25)

Ainda, em uma literatura menor, tudo adquire um valor coletivo, pois o que é nela expressado faz parte do *muitos*, uma vez que ela não fala por si mesma e sim por toda a coletividade. É uma literatura para além do sujeito que escreve, uma literatura que se produz com agenciamentos do coletivo.

Kafka dizia que numa literatura menor, isto é, de minoria, não há história privada que não seja imediatamente pública, política, popular. Toda a literatura tem a ver com o caso de um povo, e não de indivíduos excepcionais. (DELEUZE, 1997:68)

Ou:

Não há sujeitos individuais, apenas agenciamentos coletivos. Isso é facilmente identificável literal e formalmente em certas obras, mas fica dificultado em certas outras, de cunho bastante introspectivo, e até autobiográfico. No entanto, com uma leitura atenciosa conseguiremos perceber que a paixão do personagem (ou do narrador) por aquela garota de pele rosada (ou pelo homem de tez mostarda, etc) remete para além da singularidade que parece a primeira vista, remetendo-se a todo um leque de problemas e inquietações da comunidade minoritária da qual o singular artista faz parte. (GALLO, 2004:77)

Deleuze e Guattari escreveram tudo isso em relação à literatura e à língua. Mas podemos pensar esses movimentos também no território educacional. Assim, os movimentos intensivos de resistência, de invenção e de agenciamentos coletivos se dão quando a escola é tomada em uma dimensão menor. Uma escola menor construída por dentro de uma escola maior, contaminando e fazendo fugir as formas hegemônicas de dominação e padronização das subjetividades. “*Ter o sonho contrário: saber criar um tornar-se menor*” (DELEUZE e GUATTARI, 1977:42) Nessa perspectiva esse trabalho se constrói: por uma escola menor na qual os pensamentos menores, as linguagens menores, os corpos menores, se subtraíam de uma assepsia de uma educação dominante, que higieniza e padroniza, instaurando uma lógica de contágios e diferenciações que possibilitem formas ímpares de criação de expressão, de pensamento, de conhecimento, de relações, enfim, de existências no campo educacional.

Uma lógica de contágios também rege a composição dessa tese, uma vez que os escritos não se sucedem em capítulos estanques, fechados e encadeados em uma seqüência linear, em um crescendo. Nem pretende tampouco aprofundar em um recorte único, realizando, por exemplo, um estudo exaustivo sobre as leis que formatam a proposta da escola inclusiva ou se detento em um caso específico. Não que esses estudos não sejam necessários, mas preferi aqui seguir uma lógica dos contágios, tentando perseguir questões que se cruzam e perpassam o problema da inclusão. Assim sendo, os escritos são interdependentes, mas podem ser lidos em qualquer ordem, compondo uma zona de

contaminação difusa em torno do campo problemático. Cada capítulo procura acompanhar uma questão suscitada pela investigação da proposta da escola inclusiva e para isso utiliza todo o material disponível para dar sentido à questão que o dispara: anotações de meu diário de campo de quando eu era professora, tanto em escola inclusiva (1988-1991), como em uma escola comum (1992-1995), anotações de meu diário de campo de quando realizei consultoria para a Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2002) – os diários de campo, ou seja, anotações resultantes de uma observação direta de alguma situação, estão em caixas de texto em amarelo – entrevistas com coordenadores dos núcleos de inclusão de Belo Horizonte e de Contagem, depoimentos de professores de escolas inclusivas – em caixas de texto verdes – estudos, documentos nacionais e internacionais relativos à proposta de inclusão, leis norteadoras dessa proposta, enfim, tudo o que diz respeito à questão abordada em cada capítulo. Não existe, dessa forma, a divisão clássica entre *capítulos teóricos*, *capítulos relativos à metodologia* e *capítulos de análise de dados*, divisão clássica adotada em teses acadêmicas.

Por fim, através dessas misturas, pretendo construir e deixar marcas, criando um território para abrigar as forças germinativas de uma escola em obra.

Para isso, esse trabalho se compõe da seguinte maneira: em um primeiro momento procuro apresentar e entender a escola, seus fluxos, seus ritmos, suas funções e ações em relação ao pensamento e aprendizagem, eixos através dos quais se constituem as práticas escolares. Além disso são discutidas questões referentes a constituição da escola especial, escola integradora e escola inclusiva, à forma como cada uma dessas configurações afeta o corpo e o pensamento dos sujeitos que por elas passam.

Num segundo momento discuto o campo problemático, ou seja a constituição da escola inclusiva no campo no qual se constitui; suas formas de ação e de pensamento e as armadilhas que ameaçam se instalar na e através de sua constituição, armadilhas cada mais sutis e diluídas no tecido escolar e social, embaralhando as fronteiras entre a inclusão e exclusão e tornando extremamente necessário o exercício de cartografar as configurações engendradas no contexto da inclusão educacional.

Finalmente, discuto que apesar das armadilhas, a proposta de inclusão escolar expressada na fórmula *uma escola para todos* possibilita um espaço radical para todos, acontecimento importante que potencializa um devir minoritário, possibilitando misturas e esvaziando a força hegemônica reprodutora de formas padrão que freqüentemente habita a escola.

2. EDUCAÇÃO, ESCOLA, PENSAMENTO E VIDA.

Através dos tempos, a educação terminou por firmar-se como uma das principais instituições sociais na modernidade. Assim, a educação em um sentido amplo, tendo a escola pública como seu lócus específico, instituiu-se como lugar privilegiado de investimento de expectativa social, de aspirações e anseios. As finalidades educacionais, suas modalidades de exercício, seus agentes, seu papel social e cultural, suas normas e formas de organização, suas tecnologias, foram revestidos de significações positivas poderosas na modernidade, tornando a escola um espaço importante na construção da ordem social e cultural dominante no Ocidente. (COSTA, 2005) O âmbito escolar, notadamente a partir de sua conexão com a catequese e com práticas religiosas e, a partir do século XVIII, através da proposta de uma abertura para todos, é um lugar no qual se dá de forma coesa, profunda e duradoura a conexão entre poder e saber, sendo um local privilegiado na produção das subjetividades na contemporaneidade. Mas para isso ele se transforma e oscila no jogo das forças que o habitam e o constituem.

Coloquemos, pois atenção no espaço escolar e observemos mais de perto seus movimentos, sua agitação, seus ritmos, seus silêncios e seus gritos, o que eles constituem e expressam no âmbito das subjetividades, do pensamento, da aprendizagem.

Início da manhã. No pátio retangular de cimento no centro do prédio escolar as crianças vão chegando sozinhas ou em bandos e se aglomerando. Num crescendo, a dimensão das vozes, dos gritos e das gargalhadas vão subindo de tom até chegar a uma dimensão ensurdecedora. Crianças rindo, pulando, lutando, gritando, cantando, pulando corda, pulando elástico, jogando bola, enfim produzindo uma movimentação incessante e um barulho ensurdecedor que agita o ar e reverbera por todo o espaço escolar. A escola abriga e acolhe esse caos de gente, de vozes e de vidas que se formam e pulsam aí, ao mesmo tempo em que constituem esse espaço.

Meio da manhã. Um silêncio sepulcral habita os corredores e pátios vazios. A escola se assemelha a um hospital, com seus corredores vazios e silenciosos. Vez por outra uma criança atravessa os corredores em passos curtos e comedidos. A maioria das salas está com as portas fechadas, mas em uma com a porta entreaberta podemos observar crianças sentadas nas carteiras enfileiradas ouvindo com atenção uma história lida pela professora. Aqui, dentro da sala de primeira série, o silêncio já não é tão sepulcral assim, mas nem de longe se assemelha à algazarra do início da manhã. As crianças, às vezes, conversam entre si, e são repreendidas pela professora que coloca o dedo nos lábios e faz xiii. Outras vezes a professora pede silêncio e lembra às crianças que o silêncio é necessário, garantindo um espaço e um ritmo comum para que todos possam ouvir a história.

Outra porta entreaberta. Crianças e professora sentadas no chão em uma conversa animada e um pouco confusa. Várias crianças falam ao mesmo tempo, a professora garante uma organização mínima para que as crianças possam se escutar, mas deixa a conversa fluir de uma forma mais espontânea, não exigindo que se levante a mão e nem estabelecendo uma seqüência para a fala. Assim, as crianças falam animadamente e pode-se perceber satisfação e entusiasmo em seus rostos e em seus tons de voz. Ficam nessa configuração por mais ou menos trinta minutos e se levantam, dirigindo-se para carteiras dispostas em grupos de quatro ou cinco crianças e começam a escrever, cada uma em seu papel, mas conversando e fazendo sons com a boca que acompanham o movimento das mãos que escrevem. Assim o espaço da sala é atravessado por um barulho constante semelhante a um zumbido, e, se apurarmos mais os ouvidos, perceberemos que o zumbido se constitui de sons relativos às sílabas das palavras que as crianças escrevem. É o barulho da agitação do pensamento, da construção da aprendizagem!

Território heteróclito, o espaço escolar é constituído e atravessado por forças díspares que oscilam seus movimentos entre a produção de subjetividades singulares e a padronização de formas de existência, entre a invenção e a reprodução de conhecimento e de mundos, entre o exercício do pensamento e o adestramento da inteligência. No mesmo tempo e no mesmo espaço coexistem tanto dispositivos de disciplinamento e controle, quanto possibilidades de criação e de aventuras do pensamento, ou seja, de devires. Isso porque o espaço escolar não é relativo apenas a transmissão de conteúdos escolares tais como a matemática e o português. É relativo sobretudo à aprendizagem de si e da realidade, realidade que não se

apresenta como um conteúdo a ser transmitido. “A *aprendizagem não é um processo de solução de problemas, nem a aquisição de um saber, mas um processo de produção de subjetividade.*” (KASTRUP, 2005:1273)

Assim, nesse espaço e nesse tempo, crianças se submetem à ordem disciplinar de carteiras e corpos e concomitantemente aventuram o pensamento em uma experimentação de leitura e escrita... Disciplina que garante o ritmo, o tempo e o silêncio necessários para a aventura do pensamento... Que dociliza e potencializa o corpo, que dociliza e potencializa o pensamento, através de organizações às vezes rígidas e às vezes mais flexíveis... Potencialização e disciplinarização, um paradoxo constante no espaço escolar, uma vez que este se institui como um lugar social profícuo para o exercício das novas formas de poder que se constituíram a partir do século XVIII . Segundo Roberto Machado (2003:XIV)

(Os poderes) funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras. Daí a importante e polêmica idéia de que o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não. Não existe de um lado os que detêm o poder e de outro os que se encontram dele alijados. Rigorosamente falando o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder. O que significa dizer que o poder é algo que se exerce, que se efetua, que funciona. (...) Não é um objeto, uma coisa, mas uma relação. E esse caráter relacional do poder implica que as próprias lutas contra seu exercício não possam ser feitas de fora, de outro lugar, pois nada está isento de poder. Qualquer luta é sempre resistência dentro da própria rede de poder, teia que se alastra por toda a sociedade e a que ninguém pode escapar: ele está sempre presente e se exerce como uma multiplicidade de forças. E como onde há poder há resistência, não existe propriamente o lugar de resistência, mas pontos móveis e transitórios que também se distribuem por toda a estrutura social.

Território vivo no qual se expressa esse paradoxo, ao mesmo tempo em que dissemina formas de poder, a escola também abriga e produz formas de resistência a ele. A partir da modernidade, é inegável que a escola se tornou a instituição responsável pela transmissão da cultura e dos conhecimentos construídos e compartilhados por uma determinada sociedade. Assim sendo, a questão do trabalho com o pensamento e com a aprendizagem coloca-se no âmago desse paradoxo, pois, se a aprendizagem refere-se à formas de produção de subjetividades, através do exercício do pensamento inventam-se mundos e formas de existência, ou reproduzem-se formas de conhecer e de viver conforme padrões sociais já estabelecidos e cristalizados.

Muito já se escreveu, teorizou e discutiu sobre a função reprodutora, domesticadora e modelizadora da escola. Um dos pensamentos mais fortes nesse sentido a adentrar o âmbito educacional denunciando o caráter reprodutor das escolas foi o de Bourdieu (1982) em seu livro *A reprodução*, no qual o autor tornou visíveis os mecanismos escolares que funcionam no sentido de manter a estrutura social e econômica vigentes. Segundo ele, a escola seria uma instituição que teria como missão não explicitada, inculcar as normas, valores e procedimentos sociais típicos da classe dominante em todos os sujeitos que atravessavam o espaço escolar. Esse processo foi denominado por eles de violência simbólica, uma vez que ele era exercido de forma sutil, imperceptível, através da propagação de uma maneira de existir da sociedade padrão notadamente através da linguagem.

Escola... Instituição que faz a entrada da criança nos equipamentos produtivos modelizantes, a entrada nas línguas dominantes, esvaziando o sentido de mundo da criança que nela ingressa, fazendo com que toda sua intensa produção de dança, de canto, de desenho, se esvaia em produções estereotipadas e em atividades programadas. Instância que barra o pensamento e treina a inteligência. Instituição que captura a criação, a invenção, modelizando toda manifestação infantil segundo as atitudes dominantes (GUATTARI, 1986). Instituição reprodutora, que legitima e reproduz os conhecimentos de uma determinada classe social, inculcando os saberes e modo de vida de uma classe dominante em todos os alunos como se aqueles fossem as únicas formas certas, quando não as únicas possíveis (BOURDIEU, 1975). Escola que segrega e exclui os que não comungam desses valores, desse modo de vida e desse conhecimento já dado, já conhecido. Segrega os *outros* para reproduzir os mesmos...

No entanto a escola não é só reprodutora. Nela também se agitam forças transformadoras e criadoras. Nela muitas vezes toma forma uma *educação para a liberdade* construída por Paulo Freire¹², uma educação construtivista, na qual o exercício de aprender é indissociável

¹² O trabalho de Paulo Freire certamente é uma das mais poderosas forças engendradas no campo educacional no sentido de demonstrar a indissociabilidade desse campo do campo político, econômico e cultural. Durante mais de 15 anos, entre as décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire dedicou-se às experiências no campo da

de uma aventura do pensamento, e várias outras propostas que visam trabalhar a educação em uma perspectiva libertária. Assim, no âmbito escolar, a experiência com outros métodos e outras concepções sobre o ensinar e aprender podem proporcionar um desmanche dessa perspectiva de reprodução.

As pessoas que tentaram experimentar, seriamente, outros métodos educacionais, sabem muito bem que se pode desmontar essa mecânica infernal; elas sabem muito bem que com outro tipo de abordagem, essa riqueza de sensibilidade, essa riqueza de expressão, pode ser relativamente preservada. (GUATTARI, 1986:99)

Certamente o eixo privilegiado para essa experimentação é o trabalho com o pensamento e a aprendizagem como um processo de produção de subjetividade, relativa ao processo de invenção de si e do mundo. (KASTRUP, 1999)

Lembro-me de quando eu era professora de educação infantil e acompanhava os processos de construção de conhecimento e de investigação da realidade realizados incessantemente pelas crianças. Experimentações do pensamento. Pensavam como uma aventura. Para elas, o trabalho do pensamento se impunha com muita intensidade, pois o mundo todo se lhes apresentava como um grande desconhecido. Um desconhecido que as interpelava o tempo inteiro, provocando sensações que pediam deciframento, convocando o trabalho do pensamento. Eu percebia que esse trabalho do pensamento, uma vez convocado, não pretendia encontrar explicações ou organizar o mundo, ele era muito mais parecido com uma aventura, uma experimentação, seguindo metodologias de investigação muito específicas e singulares, construindo lógicas e procedimentos ímpares. As crianças não se preocupam em interpretar de forma correta o mundo que as intriga. Não existe uma verdade

educação de adultos em áreas proletárias e subproletárias, urbanas e rurais, em Pernambuco. Ao propor uma educação para a liberdade (1967) Paulo Freire articula de forma indissociável educação e vida, sempre com o conceito básico de que não existe uma educação neutra: segundo a sua visão, toda a educação é, em si, política, quando entende o homem vivo em relação com o mundo vivo que o rodeia. “*A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens.*” (1967:16) Dessa forma, Paulo Freire propõe uma educação como prática menor, ao dar expressão e voz a maneiras de pensar dos sujeitos proletários em contraposição a práticas educativas reprodutoras dos sistemas padronizados de conhecer, pensar e se expressar. “*Fui alfabetizado (...) com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. (...) Já homem, eu proponho isso! Ao nível da alfabetização de adultos, por exemplo.*” (1967:14)

a descobrir, não existe o certo ou o errado, o falso ou o verdadeiro, o que importa é a criação de sentido para um mundo que as força a pensar. E esse pensamento produzia outros mundos os quais passavam a fazer parte da existência das crianças. Tínhamos um ritual de nos reunir em roda, no chão, para conversar, contar histórias, casos e pensar. Lembro-me de uma vez entre tantas outras, de uma aventura do pensamento, arriscando-se a inventar percursos de vida, ao ser convocado por uma questão relativa ao nascimento dos bebês. Como o bebê sobreviveu dentro da barriga da mãe, uma vez que ela era inundada de água.

Na roda do início da manhã, as crianças conversaram sobre a gestação e o nascimento dos bebês.

Gabriel P.: Eu vou ter um irmãozinho, ele já tá lá, na barriga da minha mãe.

Bernardo: Como você sabe?

Gabriel P.: Ela me falou.

Marina: É, eu já tenho irmão, ele é pequenininho assim e saiu da barriga da minha mãe.

Gabriel F: É... Sabia, outro dia eu vi na televisão, lá em casa na televisão, que na barriga da mãe é cheio de água...

Gabriel P.: Como assim?

Ana Paula: Cheio de água? Como é que o neném não afoga?

Luíza: Eu não sei não...

Gabriel B : O nenê, respira debaixo d'água, eu já vi. Lá na piscina do clube!

Rodrigo: Não respira não!! Os nenéns já sabem nadar, eles já sabem nadar lá na barriga da mãe, eles não afogam não.

Bernardo: Eu acho é que na barriga da mãe é raso, dá pé, aí o neném não afoga.

Extraído do diário de bordo da minha turma de 2 período, ou seja turma formada por crianças de cinco anos.

A informação de que na barriga da mãe tinha água suscitou um assombramento que não pedia uma explicação seca e racional, mas que convidava o pensamento a criar percursos, a inventar vidas intra-uterinas e nascimentos. Penduradas em acrobacias do pensamento, crianças, numa conversa sem fim, fabulações, inventavam para si e para o mundo jeitos nada uniformes de existir: a história do bebê nadador, do bebê que ficava na ponta dos pés, do bebê peixe, que respirava debaixo da água. Coletivo de pensamentos que engendravam sentidos muito singulares para as práticas da existência. Eu registrava todas elas e com isso íamos construindo nosso diário do mundo e da vida, um grande livro cheio de histórias e

desenhos, que ficava guardado em meu armário. Essa experiência trazia em si uma concepção e uma prática educacional que trabalhava com a potencialização da criação, da produção inventiva e de tudo que agrega vida na vida. Nesses encontros e embates cotidianos o que estava em jogo era a decifração dos signos que se impunham nas histórias e nas vidas dessas crianças.

Assim sendo, quando se entende e se pratica a aprendizagem como processo de produção de si e do mundo, portanto processo relativo à produção de subjetividades, não há porque segregar ou separar aqueles que não conseguem apreender e reproduzir conteúdos, *“pois aprender é então, em seu sentido primordial, ser capaz de problematizar a partir do contato com uma matéria fluida, portadora de diferença, que não se confunde com o mundo dos objetos e das formas”*. (KASTRUP, 2005:1277)

No entanto, freqüentemente, as práticas escolares exercitam formas de pensar relativas a uma reconhecimento, pela qual se aprende para obter um saber. Nessa perspectiva, a aprendizagem é relativa à solução de problemas preexistentes, muitas vezes colocados pelo professor. Dessa forma, o processo de aprendizagem atém-se a formas prontas e à aquisição de informações e visa refletir e explicar o mundo, como se ele fosse um objeto a ser conhecido, explicado ou, na melhor das hipóteses, interpretado. Nesse aspecto, conhecer é similar a reproduzir, pois se reduz a aventura do pensamento a uma mera reprodução de mapas de sentido vigentes. Assim, na experiência escolar, muitas vezes o trabalho do pensamento é realizado nessa perspectiva. Procura-se conhecer e ordenar o já conhecido:

Estamos acostumados a nos apoiar em formas de pensar que julgam, analisam sistematizam e ignoram as incalculáveis surpresas que podemos provar diante das idéias que nos surgem como rumores e nos engatam numa conversa infinita e invisível com o barulho paradoxal da vida se manifestando não em linha reta, mas de viés, trajando seus inacabamentos. (SEQUEIRA, 2002)

Portanto pensa-se sempre o mesmo, prova-se o que já se sabe, porém de uma forma racional e científica. A escola, na maioria das vezes, reforça e dissemina esse tipo de pensamento, que pensa sempre o que já se sabe. E aí vemos nossas crianças com caras de tédio, estudando e decorando a matéria para a prova... repetindo as mesmas palavras dos

livros e da professora. E quando não se repete direito, igual, muitas vezes as conseqüências são notas baixas, discriminação, segregação, baixa autoconfiança, medo de ousar e experimentar. Uma inibição do pensamento que na grande maioria das vezes acarretava o encaminhamento para psicólogos, psicopedagogos, e por fim para a escola especial.

Assim, a escola especial que nasceu no século XVIII como um lugar de normalização e segregação, ainda que certamente possibilitasse um espaço para a aprendizagem dos anormais, mantém, ainda hoje como uma de suas funções, o recebimento em seu âmbito dos excomungados da escola comum. Tanto que a grande porcentagem de crianças que freqüenta a escola especial é designada pelo diagnóstico vago e impreciso de dificuldades de aprendizagem.

Eu sou professora da rede há dezenove anos lá em Contagem e eu lembro muito bem como era esse processo pra poder encaminhar esses meninos pra escola especial. Então o menino que não tava aprendendo, que tava dando problema, que não sei o que não sei o que, ah, manda fazer uma avaliação lá na escola especial. Se a escola especial não aceitasse, a secretaria acabava fazendo um convênio ou um contrato com uma escola especial aqui de BH, pra mandar o menino pra cá e pagava pro menino ficar aqui. E ficava aquele menino lá. Por isso a gente descobriu um tanto de menino com dificuldade de aprendizagem e não com deficiência lá. Esses meninos na verdade colocam nosso limite enquanto professor para ensinar. E ensinar pra qualquer sujeito, independente de deficiência ou não. Quando a gente foi ver na escola especial de Contagem a gente viu que a escola especial também selecionava os meninos.

Eni

Nesse sentido, a proposta de uma escola inclusiva, de uma escola para todos, vem embaralhar essa lógica e forçar uma transformação, mais que necessária na estrutura escolar. Isso porque o “para todos” já de início embaralha a lógica excludente e seletiva que separa e distingue os alunos de acordo com suas características econômicas, culturais, biológicas, dentre outras.

3 SOBRE ESCOLA ESPECIAL, INCLUSIVA E INTEGRADORA

A proposta da escola inclusiva vem se consolidando no âmbito de movimentos pela inclusão social das minorias historicamente discriminadas e excluídas, e começou a ser implantada no Brasil em meados dos anos de mil novecentos e noventa, impulsionada pela Declaração de Salamanca, aprovada na conferência Mundial de Educação Especial, na Espanha, em mil novecentos e noventa e quatro. Afirma a Declaração no que se refere à estrutura de ação em educação especial:

O princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras. Aquelas deveriam incluir crianças deficientes e super-dotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias lingüísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos desvantajados ou marginalizados. Tais condições geram uma variedade de diferentes desafios aos sistemas escolares. No contexto desta Estrutura, o termo "necessidades educacionais especiais" refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e, portanto possuem necessidades educacionais especiais em algum ponto durante a sua escolarização. Escolas devem buscar formas de educar tais crianças bem-sucedidamente, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. Existe um consenso emergente de que crianças e jovens com necessidades educacionais especiais devam ser incluídas em arranjos educacionais feitos para a maioria das crianças. Isto levou ao conceito de escola inclusiva. O desafio que confronta a escola inclusiva é no que diz respeito ao desenvolvimento de uma pedagogia centrada na criança e capaz de bem-sucedidamente (sic) educar todas as crianças, incluindo aquelas que possuam desvantagens severas. O mérito de tais escolas não reside somente no fato de que elas sejam capazes de prover uma educação de alta qualidade a todas as crianças: o estabelecimento de tais escolas é um passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva. (Declaração de Salamanca, 1994)

Assim, as reformas educacionais dos anos noventa em diversos países, incluindo o Brasil, passam a considerar a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns como a forma mais avançada de democratização das oportunidades escolares.

Operacionalizar a inclusão escolar – de modo que todos os alunos, independentemente de classe, raça, gênero, sexo, características individuais ou necessidades educacionais especiais, possam aprender juntos em uma escola de qualidade – é o grande desafio a ser enfrentado, numa clara demonstração de respeito à diferença e compromisso com a promoção dos direitos humanos.

(Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, parecer CNE/CEB, 17/2001)

Dessa forma, a matrícula de crianças com qualquer tipo de deficiência na rede comum de ensino tem aumentado substancialmente, ao passo que o número de matrículas na escola especial tem decaído tanto, que chega a ser inexpressivo:

Hoje houve um cadastro de 7 alunos pra escola especial. Já houve tempo que tinha filas. Hoje ninguém quer. A própria mãe, a família quer na comum. Houve só sete cadastros esse ano para todas as escolas especiais de BH. Em Contagem não era diferente: havia filas pra poder colocar os meninos na escola especial.

Eni e Margô

Nesse contexto, o lugar da escola especial como espaço distinto e separado da escola regular comum começa a ser questionado. Ora, a Constituição Federal de 1988 já afirmava a educação especial como uma modalidade de ensino complementar e não substitutivo da educação comum regular. Assim sendo, o ensino especial é concebido como um atendimento especializado que deveria estar disponível em todos os níveis de ensino, de preferência na rede regular, desde a educação infantil até a universidade. Nesse sentido, afirma Maria Teresa Mantoan (2003:39):

Práticas escolares que contemplem as mais diversas necessidades dos estudantes, inclusive eventuais necessidades especiais, devem ser regra no ensino regular e nas demais modalidades de ensino (como a educação de jovens e adultos, a educação profissional), não se justificando a manutenção de um ensino especial, apartado.

No entanto, as escolas especiais, freqüentemente se configuraram e se ainda se configuram como espaços educacionais distintos e apartados do sistema educacional comum. Isso porque historicamente a escola especial responde, no âmbito dos deficientes ou anormais, pela mesma função do hospício, em relação à loucura, e da prisão, em relação à delinqüência. Ou seja, a escola especial, além de ter por finalidade, desde o seu nascimento no século XVIII, possibilitar o acesso ao conhecimento da parcela da população que possuía dificuldades evidentes, geradas pela deficiência, e, certamente ela foi uma

instituição extremamente importante nesse sentido, teve também como uma de suas finalidades segregar aqueles que atrapalhavam, ou pelo menos não se adequavam às exigências do desenvolvimento das modernas sociedades capitalistas.

Portanto, a escola especial teve seu início e sua configuração marcada pelo signo da exclusão e pelo esforço de proporcionar uma educação para a adequação e normalização de seus habitantes, oferecendo um espaço de abrigo e de contenção para todos aqueles que de alguma forma embaralhavam e perturbavam a nova ordem racional de produção. (BUENO, 2004). Nesse sentido, as instituições destinadas ao atendimento de pessoas deficientes, como os cegos, os surdos e os deficientes mentais – foram esses os primeiros sujeitos das instituições especializadas – cumpriam três funções básicas:

- proporcionar a pessoas com evidentes alterações acesso à cultura socialmente valorizada, bem como propiciar o desenvolvimento de potencialidades e de habilidades necessárias a uma vida relativamente útil;
- formatar, as subjetividades que nelas ingressavam através de práticas institucionais tais como o trabalho em oficinas segregadas e a internação;
- contribuir para a separação e a segregação dos que atrapalhavam a nova ordem social e que necessitavam ser enquadrados às suas exigências, bem como proteger os sujeitos com deficiências das dificuldades das relações do mundo exterior a elas, uma vez que esses sujeitos eram tidos como incapazes de gerir sua própria vida. (BUENO, 1997)

No entanto, José Geraldo Silveira Bueno (1997) afirma que a primeira dessas funções foi rapidamente descaracterizada, fato que trouxe conseqüências nefastas para a educação escolar que ali se pretendia desenvolver. Assim, já nos seus primórdios as instituições destinadas à educação especial se transformaram em asilos, preenchendo basicamente a função de formadores de mão de obra barata, retirando os desocupados das ruas, abrigando-os em seus muros e encaminhando-os para um trabalho manual obrigatório e tedioso, mal

remunerado, muitas vezes em troca de um prato de comida e de um catre no “maravilhoso espaço do asilo-escola-oficina” (BUENO, 1997:167).

Assim, o surgimento das instituições de educação especial no século XVIII reflete e refrata uma nova ordem social, que instaura mediante o sistema de “disciplina para a normalização” um poder que não é repressivo, mas sim produtivo. É um poder que não é superestrutura, que não paira acima das forças que constituem o tecido social, mas que é integrado no jogo, na distribuição, na dinâmica, na estratégia, na eficácia das forças em jogo na cena social. Um poder que não é conservador, mas que é inventivo, que detém em si os princípios da transformação e da inovação, que é produtivo, constituído por mecanismos que criam, que fabricam, mecanismos que produzem forças e formas de subjetivação. Um poder associado ao estabelecimento do estatuto científico da medicina e da psiquiatria. Enfim, um poder associado ao saber. Nas palavras de Foucault:

Parece-me enfim que o século XVIII instituiu, com as disciplinas e a normalização, um tipo de poder que não é ligado ao desconhecimento, mas que, ao contrário, só pode funcionar graças a formação de um saber, que é para ele tanto um efeito quanto uma condição de exercício. (FOUCAULT, 2002:65)

Dessa forma, as instituições de educação especial organizam um lugar em que o saber sobre os anormais é permanentemente extraído e acumulado, elaborando processos pedagógicos de modificações de conduta, por meio dos quais os deficientes são classificados, separados por desempenho, e submetidos a uma verificação constante. Assim, essas instituições surgem embasadas por todo um aparato médico, psicológico e pedagógico tido como necessário para a detecção e a produção da deficiência ou anormalidade como objeto de estudo, de conhecimento e de intervenção.

Apesar da educação especial, sem sombra de dúvida, ter-se constituído em um benefício no sentido de possibilitar ao sujeito deficiente a inserção em um espaço educacional até então inacessível para ele, proporcionando-lhe lazer, trabalho, e conseqüentemente o usufruto de aspectos da sociedade que até então lhe eram negados, é exatamente através dela que se inicia todo um processo oficial de segregação dos deficientes. Portanto é possível afirmar

que quanto mais especial for a educação especial, mais ela estará construindo a segregação daqueles que se propõe a integrar. (TOMASINI, 1998)

Nesse sentido, muitas vezes, apesar da seriedade e das boas intenções dos profissionais que nela atuam, a existência do espaço institucional especial, já na sua gênese apresenta uma contradição em relação ao papel formador da escola, relativo à constituição de um espaço comum de vida coletiva, que jamais será exercido em um meio educacional segregado.

3.1 Escola especial ou escola comum: uma questão de dignidade e pertencimento

A questão relativa ao espaço, a escolha de um lugar para abrigar a educação das pessoas com deficiência, se em espaços segregados da educação especial ou se nos espaços coletivos das escolas comuns, longe de ser um detalhe ou uma questão irrelevante é de fundamental importância, pois esse problema com certeza arranha a pele e modela o corpo das pessoas que transitam por esses espaços. Em outras palavras, as forças que operam em cada um desses espaços educacionais produzem e delineiam as subjetividades que os habitam, engendrando configurações diversas nas quais os implicados exteriorizam seus envolvimento em sentimentos, reações, ações, enunciados etc. Com isso, acabam exprimindo aquilo que, neles, torna-os sensíveis aos diferentes problemas e respostas que dão densidade vital a esses modos de convivência e possibilidades de devires e processos de subjetivação. Vejamos:

A escola especial coloca o mundo do lado. Um aluno nosso foi pra escola comum e saiu da escola especial. Quando ele passa em frente à outra ele vira o rosto, ou muda de passeio, pra não passar em frente à escola especial que ele estudava. Pra ele é uma felicidade, uma alegria estar na outra escola.

Eni

Morreu um deles surdo agora. Morreu um deles surdo e que está na escola comum. A mãe e o pai falaram: ele vai (ser enterrado) com o que ele mais gosta de usar que é o uniforme dessa escola. Da escola comum. Ele foi enterrado com o uniforme da escola comum.

Eu também já tive casos de alunos que queriam dormir com o uniforme, com medo de perder o uniforme, eu já vi isso. Quando vai para a escola comum. Essas coisas me chamam atenção sim, o uniforme porque é o uniforme da escola comum, não o da especial. E querer ir com o uniforme igual o dos irmãos, o dos vizinhos não com o uniforme da escola especial.

Margô

É interessante notar que mesmo quando os alunos saem da escola especial e não são bem acolhidos nas escolas comuns, eles não pretendem de forma alguma voltar a frequentar a escola especial:

Gente, as coisas que nós vemos... Nós temos atendimento educacional especializado que é o atendimento na APAE onde o aluno faz o atendimento extra-turno. Ele tá na escola comum e faz o atendimento extra-turno, conforme a própria política do MEC. Tem um caso que aconteceu lá e que foi muito forte. Porque o aluno saiu da APAE e foi pra escola comum. A professora foi reclamando que ele não dava conta, que não dava conta de lidar com ele, que ele tava péssimo, que ele não dava conta de nada. E o aluno, o aluno e a mãe não querendo voltar na APAE nem mesmo pra fazer atendimento psicológico. Tem outros casos assim... Mesmo assim ele não queria voltar pra APAE...

E para o professor ele não está ambientado, ele não está incluído, agora essa contradição é que me chama atenção. Por que essa pessoa acha que está tão bem e quer ficar lá mesmo não aprendendo do jeito que a professora quer ensinar? E, no entanto o professor quer ensinar a ele igual a todo mundo. É muito forte porque todos eles têm essa questão de quando saem não querer voltar, por mais problemas que tenham lá, na escola comum.

Margô

Esses depoimentos nos convidam a meditar sobre o modo como se estabelecem os relacionamentos nas convivências cotidianas. Fazendo eco à pergunta de Margô é necessário pensar sobre o que é que faz com que as pessoas, uma vez que deixam a escola especial, não queiram mais a ela retornar, mesmo que não sejam bem acolhidas no espaço

da escola comum. O que faz com que elas se sintam felizes e se agarrem fortemente a esse lugar comum?

Talvez esses depoimentos se refiram a um espaço-tempo comum, relativo a afirmação de uma potência coletiva de redenção de vidas. Talvez a convivência em um lugar comum, não apartado, que não rotule e nem segregue de imediato seus habitantes com a marca da incapacidade e da impotência, produza nas subjetividades algo de digno e respeitável, configurando um cotidiano de afazeres e compromissos suficientes para dignificar sua vida e as dos seus familiares. Talvez a possibilidade de usar um uniforme comum, comum a toda gente, aos irmãos, aos primos e vizinhos convoque um orgulho de poder pertencer, de poder ser comum, de poder fazer parte de uma comunidade. Vestir um uniforme comum suscita um orgulho que, para além da reificação, é relativo a uma valoração não quantificável de si próprio.

Na verdade, tudo isso, ou todos essas possibilidades apontadas para explicar a felicidade de freqüentar uma escola e a determinação de nela permanecer são relativas a operações políticas para indicar que há sinais de dignidade ali, há sinais de pertencimento. Além disso, o sentimento de dignidade e orgulho se difunde e potencializa formas de enxergar e atuar na realidade, atingindo formas de pensar, aprender e se apropriar do mundo ao redor.

Um aluno surdo, quando freqüentava a escola especial, não se interessava por letras, por nada escrito. E agora estou percebendo que a criança passa e fala: ó, ta escrito isso, ou ó, ta escrito aquilo”. Quando ela não reconhece a palavra inteira, pelo menos uma parte. E antes ela era totalmente alheia ao mundo da escrita. Então, a criança já tá reconhecendo as letras e mostrando pra mãe e falando por gestos as palavras que ela reconhece a partir do momento em que ela começou a freqüentar a escola comum. Uma criança que antes freqüentava a escola especial e agora está na comum. E na escola especial tinha letra, tinha palavras!!

Eni

Dessa forma, a questão relativa ao espaço da educação das pessoas com deficiência coloca em jogo a consideração necessária aos modos de coexistência nos quais o respeito mútuo

vai construindo formas de auto-dignificação dos que nele transitam. Assim, as configurações dos espaços educacionais precisam manter o respeito e a dignidade como imperativo ético-político. Porém “respeito não como palavra de ordem numa moral de pregador, mas como cautela semi-silenciosa numa ética de aprendiz.” (ORLANDI, 2004: 127) Portanto um respeito que nos incita a observar maneiras que tecem a coexistência entre humanos, espaços e coisas; que nos convida a anotar modos que pulsam nessa convivência, a prestar atenção na modulação dos encontros que ocorrem entre tudo e todos. (ORLANDI, 2004).

Assim sendo, o espaço da escola comum engendra configurações espaço-temporais que propiciam coexistências que num primeiro momento conferem às pessoas com deficiência uma certa dignidade e respeitabilidade. Ora, as subjetividades são engendradas e delineadas ao sabor das forças que estão em jogo na sua composição. A coexistência de pessoas normais e anormais na escola comum instaura um novo espaço, que no mínimo convoca a reconfiguração das forças que oscilam na formação, transformação e desconstrução das subjetividades que por ali transitam, sejam elas normais ou anormais. Certamente apenas essa nova configuração não garante uma lógica de contágios e de misturas, não convoca de imediato o corpo vibrátil, mas de alguma forma o espaço da escola comum se configura como um território possível e profícuo para fazer fugir formas segregadoras de discriminação dos que fogem às normas e convocar a dignidade da existência e o orgulho do pertencimento a uma sociedade comum.

No Brasil, além de todos esses fatores associados à criação e à configuração de espaços educacionais segregados para os anormais, soma-se mais uma característica. Aqui o atendimento dos deficientes se fez basicamente por meio de instituições especiais em sua grande maioria de caráter filantrópico, em número extremamente reduzido para o atendimento da demanda, o que contribuiu para a visão desse atendimento como um privilégio alcançado somente por alguns felizardos. Esse fato contribuiu sobremaneira para a manutenção de uma visão assistencialista associada à educação das pessoas com deficiência, excluindo o atendimento do anormal da discussão sobre os direitos da cidadania. Esse fato faz incidir sobre a escola especial e sobre seus sujeitos o olhar piedoso

da caridade, acontecimento que só agrava a complexa conjugação de forças que está em jogo na composição das subjetividades assinaladas com qualquer tipo de deficiência, uma vez que o olhar piedoso atua no sentido de diminuir a potência e a capacidade das pessoas por ele focalizadas.

Ainda hoje o lugar da escola especial permanece indefinido e muitas vezes questionável, pois, se por um lado ela se configura como um conjunto de serviços especializados oferecidos de forma complementar ao ensino comum, por outro ela ainda se mantém como um espaço apartado e distinto dos demais espaços educacionais. A existência de espaços educacionais segregados nos remete a uma enigmática necessidade de se ter separado e garantido em um canto qualquer sobre a face da terra, um espaço no qual possamos abrigar e delimitar a possibilidade de existências outras, e no qual possamos recolher e apartar tudo aquilo que ameaça a ordem social e que embaralha as formas padronizadas de existir... Nas palavras de Margô:

Já houve um tempo em que havia nas três escolas especiais em Belo Horizonte trezentos alunos por turno em cada uma. Hoje tem trezentos nas três escolas. No entanto é difícil acabar com esse espaço. É um espaço que se tornou simbólico como a preservação que o sistema precisa ter da possibilidade de segregar. É simbólico. Por que então não acaba? Por que eu acho que o sistema mesmo cria esses espaços segregados para os diferentes. Ele quer isso. É assim, podíamos acabar na caneta, não podia acabar? Não acaba por causa da simbologia. Sob o ponto de vista político eu tenho uma cautela com isso imensa. Tenho cautela. É simbólico o espaço, é simbólico. Eu acho que nós precisamos de um lugar pra expurgar. Muito pesado!

Margô

Portanto, se através da proposta de inclusão a fronteira entre a escola especial e a escola comum se dilui, na medida em que a escola especial se fluidifica e toma a forma de serviços especializados presentes na rede comum de ensino, o espaço educativo segregado ainda resta como um espaço possível, ainda que muitas vezes esvaziado de uma função educacional efetiva, na medida em que ele não é muito procurado. A escola especial, segundo Margô e Eni, funciona, portanto, como um espaço mais simbólico do que real,

destinado aos que se desviam das normas e condutas sociais vigentes. Assim, ela preserva, ainda que no plano simbólico, um espaço diferenciado, que permite separar e circunscrever no tecido social um lugar específico e distinto para os anormais, evitando que esses se imiscuem no tecido social, trazendo a possibilidade e conseqüentemente o perigo de contágios e misturas.

Nas palavras de Guattari (1986:77)

É condição para as sociedades capitalísticas se manterem, que elas sejam calcadas em uma certa axiomática de segregação subjetiva. Se os negros não existissem seria preciso inventá-los de alguma maneira. No Japão não há negros, mas eles inventaram os negros do Japão: lá há as minorias étnicas totalmente marginalizadas – os coreanos – por exemplo, são como os norte-africanos na França.

Assim sendo, a escola especial muitas vezes cumpre a função de um lugar para expurgo e de segregação, designado para separar da convivência cotidiana o que nos inquieta e assombra, ou seja, o que não somos, mas o que poderíamos ser. Em outras palavras, esse espaço ainda que simbólico induz, por oposição, a crença na “necessidade da existência” da normalidade humana. (GIL, 1994).

3.2 Escola especial, monstros e anormais

Muitas vezes o corpo disforme, os passos incertos, as vozes guturais dos deficientes, expressam, no território do visível, marcas que produzem estranhamento e inquietação naqueles que cruzam sua existência. Talvez seja porque essas marcas se refiram ao invisível, ao estranho poder de fascínio e assombramento que a noção de monstro subsumida na noção de anormalidade produz. Segundo Gil (1994), a humanidade sempre teve seus monstros e desde os primórdios de sua existência produziu e fantasiou os mais diversos seres: os ciclopes, os gigantes, os centauros, as quimeras, dentre outros, para distinguir dentre eles a humanidade dos homens.

Ora, nós exigimos mais dos monstros, pedimo-lhes , justamente, que nos inquietem, que nos provoquem vertigens, que abalem permanentemente as nossas mais sólidas certezas; porque necessitamos de certezas sobre a nossa

identidade humana ameaçada de indefinição. Os monstros, felizmente, existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser. Entre esses dois pólos, entre uma possibilidade negativa e um acaso possível, tentamos situar a nossa humanidade de homens. (GIL, 1994:10)

Por outro lado, ao analisar a constituição da noção de anormalidade, Foucault (2002) afirma que o surgimento da categoria do anormal subsumiu três grandes formas de existência: o monstro, o incorrigível e o onanista, que até o fim do século XVIII existiam em âmbitos separados, pertenciam a domínios distintos e suscitavam ações e reações diferentes.

O monstro aparece em um domínio jurídico-biológico, pois ele constitui, em sua existência e em sua forma não só uma violação das leis da sociedade, mas uma violação das leis da natureza. Ele seria como a manifestação natural da contra natureza. Já o campo do incorrigível seria mais limitado, pois sua referência seria a família no exercício de seu poder interno, ou então em sua relação com as instituições que lhe são vizinhas ou que a apóiam, como as instituições de ensino. O âmbito de aparecimento da criança masturbadora é a família, ou algo mais estreito do que a família. Seu contexto não é mais a natureza e a sociedade – monstro -, e nem a família e seu entorno – incorrigível – e sim uma espécie de micro-célula em torno do indivíduo e do seu corpo: o quarto, a cama, o corpo; os pais, os irmãos, os tomadores de conta, o médico.

Assim, já na metade do século XVIII essas três figuras começam a mudar seus contornos e seus perfis começam a se superpor: existe a figura do monstro sexual e em contrapartida a convicção de que a masturbação provoca doenças e deformidades no corpo. Além disso, as instituições de correção dedicam atenção à masturbação e à sexualidade como sendo o cerne de toda a problemática do indivíduo. *“Por conseguinte, a genealogia do indivíduo anormal nos remete a estas três figuras: o monstro, o incorrigível e o onanista”*. (FOUCAULT, 2002:75).

Tais figuras adentram o século XIX fundidas e subsumidas na figura do anormal, que nada mais é do que um monstro pálido. *“O anormal é um monstro cotidiano, um monstro banalizado”*.

É o monstro que nos encanta e assusta, que nos inquieta e provoca incertezas, pois ele é situado no limiar do domínio humano. Traz em si, portanto um imenso poder de desterritorialização. O monstro nos diz de uma formação de um outro, de uma alteridade radical, no limite do humano, na fronteira entre homem/animal, homem/divindade. Nos remete à uma natureza outra dentro de um mesmo domínio, assinala o “limite *interno* da humanidade do homem”, pois não pertence ao domínio animal ou divino, pertence ao domínio humano e é sua referência última.

(...) o monstro não é senão a “desfiguração” última do Mesmo no Outro. É o Mesmo transformado em quase-Outro, estrangeiro a si próprio. É uma demência do corpo, uma loucura da carne. (GIL, 1994:)

Assim, apesar de não serem garantia de uma absoluta alteridade em relação a nós e ao nosso mundo, o corpo retorcido, a voz rouca e gutural, o passo incerto, a deformação do corpo, o olhar esgazeado dos anormais convocam e arrastam o olhar, oferecendo uma superabundância de realidade à visão, “*a monstrosidade é sempre um excesso de realidade.*” (GIL, 1994: 17), “*um monstro é sempre um excesso de presença*” (GIL, 1994: 79). Um excesso absoluto de substância, não importa que a ele faltem partes ou órgãos, pois a monstrosidade sempre se configura como um excesso de matéria não moldada, não organizada. Assim, o que monstro mostra nada revela, nenhuma informação codificável, nenhum conhecimento já revelado, nenhuma explicação razoável. O que o monstro mostra é a referência última do humano, sua derradeira fronteira. Tal acontecimento assim exposto fascina e aprisiona o olhar, provoca uma contaminação. A percepção do monstro tem a ver com um certo contágio, cada um que o percebe, o mostra reciprocamente. “*(...) o homem que descobre um monstro só tem descanso após tê-lo mostrado a outra pessoa. Acrescente-se: para não ficar preso no fascínio nascente.*” (GIL, 1994: 86)

Gil (1994) afirma que o horror da visão de sua própria imagem enlouquecida, imagem que é simultaneamente um outro e eu mesmo, lá, na fronteira última na qual todos os seres humanos correm o risco de ser apanhados na suspeita de monstrosidade, suscita um pacto, uma aliança que apela para a cumplicidade do vizinho para por fim à atração da identificação que a monstrosidade produz.

Quando esse menino começou a vir aqui na cantina eu ficava tão impressionada que logo que chegava em casa eu tinha que falar dele com meu marido: como ele comia, os sons que fazia com a boca, a baba que escorria pela boca misturada com a comida, o jeito esquisito que olhava para a gente parecendo que não enxergava. Ele olhava mas parecia que não via... Eu não tava acostumada com isso não e foi muito difícil para mim ter que ver ele todo dia.

Fala espontânea da cantineira de uma escola municipal

Talvez, portanto, a manutenção do espaço escolar segregado, destinado a receber os deficientes, mesmo que não exista mais tanta procura, seja devida a necessidade de preservar na realidade um espaço ao qual se possa recorrer quando a estabilidade das formas aconchegantes e tranquilizadoras se sintam ameaçadas pela inquietante presença dos anormais, que trazem subsumidos neles a força desestabilizadora e o fascínio exercidos pelos monstros.

3.3 Integração escolar

No entanto, entre o espaço segregador da escola especial e o espaço aberto e em construção da escola inclusiva, existe ainda uma outra configuração da escola relativa às formas de inserção de pessoas com deficiência nas escolas. É o que é chamado de escola integradora. Nas palavras de Maria Teresa Mantoan:

O processo de integração ocorre dentro de uma estrutura educacional que oferece ao aluno a oportunidade de transitar no sistema escolar – da classe regular ao ensino especial – em todos os seus tipos de atendimento: escolas especiais, classes especiais em escolas comuns, ensino itinerante, sala de recursos, classes hospitalares, ensino domiciliar e outros. Trata-se de uma concepção de inserção parcial, porque o sistema prevê serviços educacionais segregados. (MANTOAN, 2003:23)

Assim, nessa configuração os alunos tanto podem passar de um sistema educacional mais segregado para um comum, como o contrário. No entanto, a experiência demonstra que uma vez que um aluno tenha saído da escola comum é muito difícil ele fazer o caminho de volta. Além disso, a migração de alunos das escolas comuns para os serviços de educação

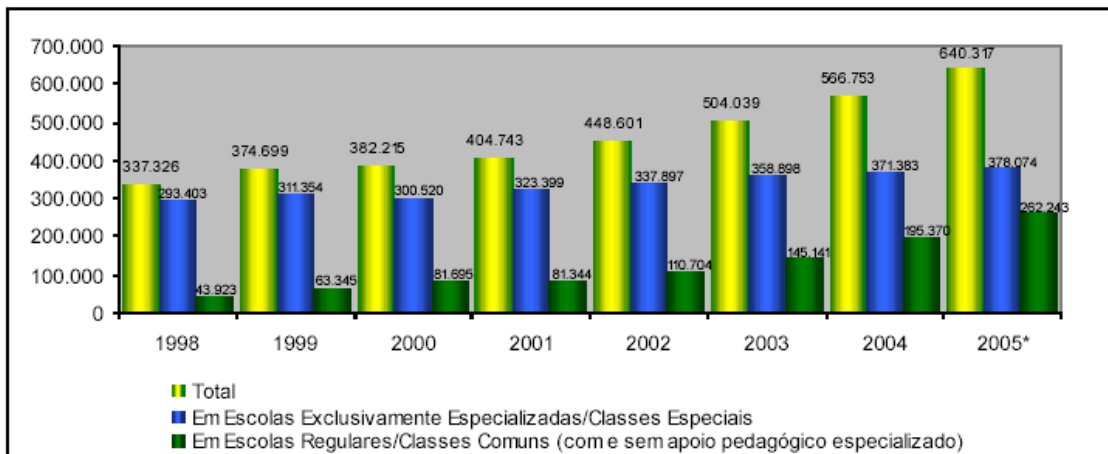
especializados raramente se dá em direção aos serviços menos segregadores. Além disso, nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, uma vez que há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Portanto, nessa perspectiva a escola não é convocada a se transformar como um todo, mas os alunos têm que se transformar para se adaptarem às suas exigências. Mantoan (2003) afirma que essa proposta atravessa e atrapalha a proposta de inclusão, uma vez que continua oferecendo a possibilidade de segregação como uma configuração educacional possível.

Assim, respaldado pelas leis e pela ação da comunidade, inclusivo ou integrador, começa a tomar corpo um outro espaço educacional, no mínimo pautado por um objetivo de justiça, de democracia, de uma distribuição equitativa das oportunidades educacionais; mas, além disso, um lugar possível de misturas. Porém é preciso olhar com cautela tal acontecimento, pois como o espaço escolar abriga em si todas as contradições e conflitos do tecido social, muitas vezes é investido de um poder ilusório de transformação social, investimento esse que realiza uma operação perversa de maquiamento de graves problemas sociais, como se a escola fosse dar conta de tudo. Missão perversa e impossível. Além disso, uma nova política e um novo espaço, embora sejam importantes e absolutamente necessários não garantem necessariamente a instauração de uma lógica de contágios, apenas abre um espaço possível...

3.4 Escola inclusiva: o que é isso?

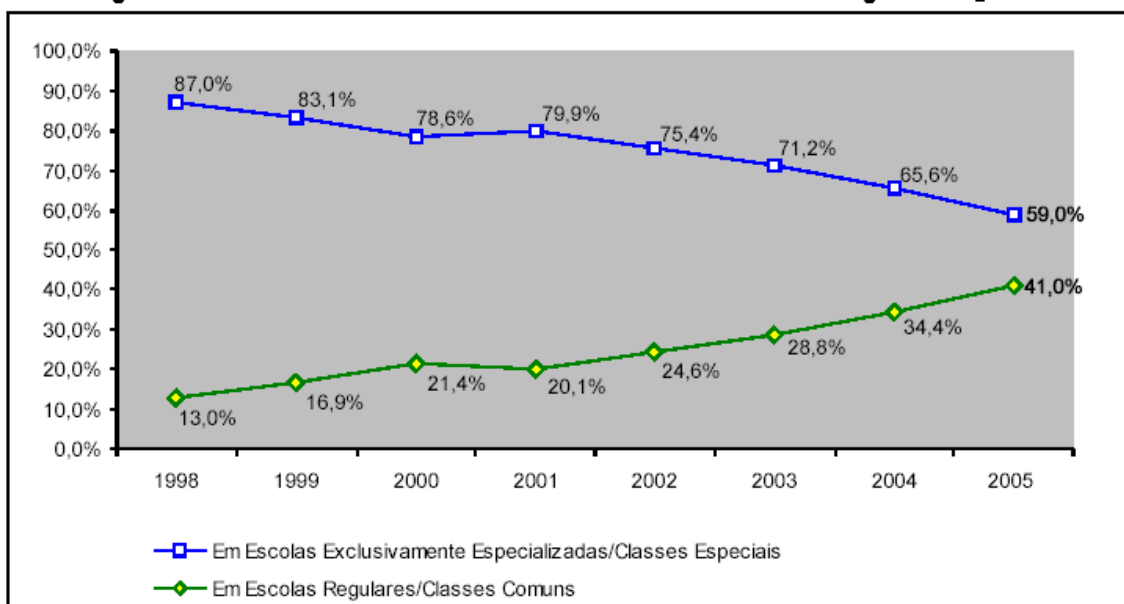
A proposta da inclusão toma corpo por todo o território nacional, acontecimento confirmado pelos dados do Censo Escolar realizado pelo INEP:

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Evolução da Política de Atendimento na Educação Especial



Fonte: Censo Escolar (MEC/INEP)

Contudo é importante afirmar que a proposta da escola inclusiva não pretende simplesmente matricular e fazer conviver no mesmo espaço educacional, crianças ditas normais e crianças ditas deficientes. Esse fato, na concepção de alguns, é apenas o começo de uma série de transformações pelas quais a escola teria de passar para assegurar a todas as crianças uma permanência na escola com a possibilidade de uma boa educação. Para outros, as escolas teriam que primeiro se transformar para depois receber esses alunos. De qualquer forma, no entanto o projeto de uma escola para todos implica atentar para mudanças no âmbito dos sistemas de ensino, das unidades escolares e da prática de cada profissional da educação:

Vale enfatizar que a inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino não consiste apenas na sua permanência junto aos demais alunos, nem na negação dos serviços especializados àqueles que deles necessitem. Ao contrário, implica uma reorganização do sistema educacional, o que acarreta a revisão de antigas concepções e paradigmas educacionais na busca de se possibilitar o desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos, respeitando suas diferenças e atendendo às suas necessidades. (GLAT e NOGUEIRA, 2002:26)

Assim, diferentemente da proposta de integração, que seleciona e classifica os alunos para estabelecer o lugar adequado para a sua colocação na escola, se na classe comum, se na classe especial, ou se assistido por professores de apoio e estagiários, a proposta da escola inclusiva pretende se transformar para receber todos os alunos, independentemente do grau e do tipo de comprometimento que ele apresenta.

Portanto, o projeto de uma escola inclusiva propõe uma escola para todos, independente de cor, classe, religião ou deficiências físicas e mentais. Enquanto a proposta da integração escolar – vigente nas décadas de setenta e oitenta – aceitava e preconizava a convivência de alunos supostamente normais com os supostamente especiais, sem, contudo alterar a estrutura e projeto da escola, a proposta da educação inclusiva vê a questão sob outra ótica. Ela pretende inserir escolar e socialmente as mais variadas formas de existência: crianças deficientes e super dotadas, crianças de rua, crianças trabalhadoras, filhas de famílias nômades ou de minorias lingüísticas, étnicas, culturais, oriundas dos mais diferentes grupos de marginalizados. Para tal fim, além de reconhecer e valorizar essas diferenças, a proposta inclusiva proclama a necessidade de mudanças estruturais da escola que aí está, assumindo

que a aprendizagem e a escola é que devem se adaptar às diferenças existentes entre os sujeitos e não o contrário. O discurso da escola inclusiva é: todos na escola sem nenhuma distinção, que a escola se transforme radicalmente para todos receber. Propõe a derrubada dos muros excludentes e segregadores das escolas especiais, e também a derrubada dos muros seletivos das escolas comuns. De acordo com a proposta inclusiva, na escola regular conviveriam diferenças de todos os tipos. Pluralidades. Supostas possibilidades de misturas, de encontros, de afetamentos múltiplos, de processos de subjetivação singulares... Que todos os alunos entrem para a escola comum. Todos: pobres, loucos, deficientes físicos e mentais, minorias étnicas, todos. Para isso a criação de um novo termo no qual caibam todas essas existências, todas essas formas de vida: *Portadores de Necessidades Educacionais Especiais*. Não mais deficientes. Não mais excepcionais, ou cegos, ou surdos, ou débeis, ou loucos, ou mesmo meninos de rua. Não. O termo atual é *Portadores de Necessidades Educacionais Especiais*.¹³ Amplo. Estão todos contemplados nesse termo, nesse discurso, nessa escola, nessa sociedade. Sem distinção. Sem distinção? Homogeneamente? Estranho... Confuso e paradoxal... Armadilhas, artimanhas da inclusão (SAWAIA, 1999)

¹³ Esse termo é usado nos documentos oficiais, apesar das entidades representativas de comunidades tais como as dos surdos ou cegos preferirem o termo *pessoas com deficiência*, quando se trata de uma diminuição da capacidade de enxergar ou de ouvir e mesmo o termo surdo ou cego quando se trata de uma impossibilidade total de tais funções.

4 O CAMPO PROBLEMÁTICO: A ESCOLA INCLUSIVA

Eu ainda não dei conta de elaborar bem o que que é a inclusão.

Por que eu acho que nós não estamos numa escola inclusiva, nós estamos no processo de construir uma escola inclusiva, sabe?

A escola inclusiva, ela não existe de fato, se ela tem o adjetivo, ela não é entendeu?

Escola inclusiva é quando não precisar mais disso.

Margô

Apesar de já existirem ações, conceitos e esforços no sentido de definir e formatar a proposta de inclusão escolar, pretendo tomar essa proposta em incessante movimento, como uma inacabável construção, definindo-se e transformando-se na medida em que constrói posicionamentos e ações em um campo. Talvez encontremos um nome para *isso*: escola rizoma, escola menor, escola em obra... E como diz Margô na fala ao lado: enquanto ela, a escola,

precisar desse adjetivo para a nomear, é porque continuamos submetidos a uma lógica identitária, que estabelece dualidades e binarismos, portanto é porque a fronteira entre inclusão e exclusão se ergue sólida e visível.

Na minha inserção no campo da educação especial, através de um trabalho no qual colaborava com a dissolução de algumas escolas especiais e com o encaminhamento de crianças para a rede regular comum do ensino municipal de Belo Horizonte¹⁴ percebi que caminhava em campo delicado, atravessado por interesses e lutas por prestígio e poder. Além disso, a questão se colocava radicalmente: ou bem se defendia a escola inclusiva, ou bem se era a favor da escola especial. Portanto se configurava um campo de batalha, com duas posições distintas e contrárias, com um quase inexistente caminho do meio.

A cada criança encaminhada para o ensino regular, a associação das escolas especiais fazia discursos nos jornais e no rádio, acusando a política da prefeitura de insensível, por retirar

¹⁴ A Secretaria de Educação de Belo Horizonte estabelecia convênios e contratos com escolas particulares especiais da cidade para que elas recebessem alunos que não encontravam vagas na rede especial pública. Pelos contratos e convênios a prefeitura pagava bolsas de estudos por cada criança encaminhada e/ou deslocava professores da rede municipal para essas escolas particulares.

as crianças do abrigo seguro e pequeno da escola especial e enfiá-las sem critérios nem preparação prévia na imensidão das escolas regulares comuns que nem sequer estavam preparadas para recebê-las. Na verdade tal discurso não me tocava muito, pois eu conhecia as escolas especiais e, se elas acusavam as escolas regulares de não estarem preparadas para receberem as crianças especiais, poderia se dizer o mesmo da maioria delas. As práticas das escolas especiais se baseavam em diagnósticos psicológicos imprecisos, vagos, e os rótulos patológicos dados às crianças proliferavam em suas fichas de avaliação¹⁵: crianças hiperativas, com deficiência mental, com transtornos afetivos, com problemas de aprendizagem, com dislexia, com déficit intelectual, dentre outros. Todos rótulos vagos e imprecisos, que, impregnados de uma herança da racionalidade moderna, buscavam ordenar e classificar o mundo, os seres e a vida, estendendo suas precauções contra o imprevisível, a ambigüidade e demais riscos à ordem e a unicidade. Assim, muitas vezes as escolas especiais eram uma espécie de escola-clínica, nas quais se perdia o que de específico pode ser realizado por ações pedagógicas, a saber: transformações e construção de conhecimento, exercício do pensamento e produção de processos de subjetivação singulares. Essas fichas não faziam nenhuma menção ao desenvolvimento das potencialidades das crianças no que se refere à produção ou criação de conhecimentos construídos coletiva ou individualmente como desenhos, música, escrita, leitura, etc. Em nenhum momento mencionava-se o trabalho do pensamento desenvolvido por essas crianças, ou mesmo suas produções artísticas ou de dança, canto, dentre outras. Então eu acreditava que uma escola comum, que tivesse o trabalho do pensamento como eixo e como rumo, ao invés de se pautar por diagnósticos advindos do campo da medicina e da psicologia – reflexo claro da infiltração na escola do projeto médico de assepsia e higienização do social – fosse melhor para elas.

Além disso, eu pensava que a maior dor dos donos dessas escolas era no bolso, pois a perda de cada criança em suas salas representava uma mensalidade a menos paga pela prefeitura a essa escola. Mais ainda, eu compartilhava dessa proposta e apostava nos seus efeitos, confiando que uma escola para todos seria um espaço de resistência a práticas educacionais

¹⁵ Os professores escrevem relatórios individuais sobre as crianças, nos quais deveria constar uma breve descrição e avaliação das competências e habilidades dessas.

seletivas e segregadoras além de ser também um espaço possível de invenção e criação de formas para viver no coletivo, no qual poderiam germinar e ganhar força processos ímpares de subjetivação, de misturas e transformações.

Sempre vivi e pensei a escola como um espaço intensivo de vida, criação e resistência. Certamente o campo educacional é lugar reconhecido de resistência a práticas de opressão e de discriminação social. Vide Paulo Freire e sua prática de uma educação para liberdade... Entretanto, exatamente por ser esse espaço privilegiado para transformação e resistência sociais é que o campo educacional se configura em um espaço de lutas e de conflitos, no qual oscilam forças transformadoras e formatadoras, no qual forças contraditórias se misturam em embates entre submeter, formatar e liberar a vida. Assim, no plano macropolítico das políticas públicas e reformas educacionais esse embate é visível e concreto.

Assim, o nível macro corresponde ao visível, tais como as instituições políticas, educacionais, as políticas públicas, etc. O nível micro corresponde ao invisível, no qual diferentes forças oscilam e tramam no sentido de libertar ou de aprisionar os movimentos de resistência e de vida.

No espaço escolar também oscilam pequenos fluxos, mecanismos sutis e dissimulados de controle e exclusão, mas também microconspirações instaurando contatos, contágios e promovendo transformações a favor da liberação da vida. Nesse nível porém, *“é muito mais difícil identificar o inimigo, pois não se trata, como no nível molar, de um inimigo de classe que vai se encarnar num ou noutro líder ou numa ou noutra posição”*. (GUATTARI, 1986:133) Porém, não existe nem uma lógica de contradição nem de similaridade entre os níveis molar e molecular e é impossível pensá-los sem colocá-los em relação a micropolítica.

Os mesmos tipos de elementos, os mesmos tipos de componentes individuais e coletivos, em jogo num determinado espaço social podem funcionar a nível molar, de modo emancipador, e coextensivamente, a nível molecular, serem extremamente reacionários e microfacistas. *A questão micropolítica é a de como*

*reproduzimos (ou não) os modos de subjetividade dominante*¹⁶. (GUATTARI, 1986:133)

Opor uma política molar das grandes organizações, presentes em qualquer nível da sociedade (micro ou macro), a uma função molecular que considera as problemáticas da economia do desejo, igualmente presentes em qualquer nível da sociedade, não implica uma valoração na qual o molecular seria o bom e o molar, o mau. Os problemas se colocam sempre e, ao mesmo tempo nos dois níveis. (GUATTARI, 1986:133)

Assim sendo, todas essas forças existentes no espaço micro ou macro, se conectam e coexistem com formações moleculares ou molares em um plano de imanência no qual as subjetividades tomam forma.

No campo social amplo, macropolítico, a política educacional relativa a uma escola para todos se configura como um campo de batalha, no qual se instauram vários combates e é evidente que esta guerra é de certo modo indispensável para que sujeitos oprimidos e desqualificados socialmente conquistem direitos civis e dignidade. No entanto, mesmo dentre os que apóiam e defendem a concepção de uma escola para todos, existem diferentes posições. Assim sendo, é importante afirmar que nessa guerra, a proposta da educação inclusiva tem sido apresentada com conotações distintas, contraditórias e até mesmo conflitantes. Assim, o termo inclusão admite, atualmente, significados e ações diversas.

Para um segmento, o simples acesso de alunos com deficiência à rede regular comum de ensino já é o suficiente para caracterizar essa proposta. Outros defendem a educação inclusiva como um processo gradual e lento de ampliação do atendimento do alunado com deficiência nas classes comuns, construído com e pela participação contínua e ativa de vários agentes e agências sociais para que esse fim seja alcançado. Assim, os recursos educacionais especiais seriam mantidos em paralelo ao desenvolvimento de alternativas que possam ir substituindo as formas atuais de atendimento de alunos deficientes. E há ainda os que consideram a inclusão como uma possibilidade de rupturas com o instituído, propondo que, de imediato, uma única educação se responsabilize pela aprendizagem de todas as crianças (PRIETO, 2006). Em outras palavras, defendem uma prática inclusiva imediata e

¹⁶ Itálico do autor

radical, na qual as escolas atendam as crianças com deficiências sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos e sem estabelecer regras específicas para se planejar, para aprender, para avaliar. (MANTOAN, 2003).

Dessa forma, a tensão entre os que defendem a proposta da escola para todos se evidencia pelo confronto de duas posições: de um lado os que propõem a existência de uma escola única, que se comprometa com o atendimento de todos os alunos, identificada com a proposta da inclusão escolar; e de outro, os que entendem que a igualdade de oportunidades pode ser expressa inclusive pela diversidade de opções de atendimento escolar, o que pressupõe a existência de recursos especializados para além daqueles de complementação, de suplementação e de apoio ou suporte à sua permanência na classe comum, ou seja, em atendimento educacional separado da escola comum. Essa é a posição defendida pela escola integradora.

Assim, no plano ético e político, a defesa da igualdade de direitos, especificamente no que se refere ao direito à educação para todos, parece constituir-se um consenso. As discordâncias se fazem no plano da definição das propostas para sua efetivação. No entanto, tanto o consenso quanto o dissenso acontecem em uma dimensão relativa a uma macropolítica em uma escola maior, visível, na qual os sujeitos tomam posições através das quais eles se representam e são efetivamente classificáveis em identidades, em grupos através dos quais se reconhecem e funcionam segundo uma lógica binária de oposições e contradições, cujo atrito pode transformar-se em conflito. Assim, de um lado a proposta de uma inclusão radical, sem espaço para a existência de um sistema de educação especial paralelo e de outro a possibilidade de uma integração em cascata, na qual o aluno poderia inclusive, em algum momento frequentar a escola especial como um espaço distinto da escola comum. Assim posições referidas a um mesmo projeto entram em um combate sem fim, com o objetivo de excluírem-se mutuamente, e afirmar uma forma mais certa de se fazer a inserção das crianças deficientes na escola.

Não que não seja necessário discutir e confrontar diferentes formas possíveis de se efetivar a proposta de inclusão, inclusive porque se há um consenso absoluto, certamente ele

expressa uma posição autoritária de uma certa configuração. Mas acontece que muitas vezes a questão é deslocada de uma dimensão vital: o que efetivamente constitui-se como espaço e tempo intensivos de produção de processos de subjetivação singulares nessas propostas? Em outras palavras: o que nessas propostas conspira a favor da ativação do corpo vibrátil no sentido de experienciar misturas e contágios que fazem ruir formas cristalizadas de existir e de pensar, que fazem fugir a lógica de reprodução e de reconhecimento tão freqüente nas práticas escolares?

Seria necessário aqui deslocar o foco desse plano no qual impera a lógica dos binarismos e dualidades e convocar uma lógica das multiplicidades e dos devires que compõem a proposta mesma da escola inclusiva em sua dimensão micropolítica. Afinal de contas, não é a proposta da escola para todos um convite às misturas, aos contágios e às hibridações que possibilitam devires, processos de subjetivação singulares? Não é a proposta da escola inclusiva, um convite à construção de uma escola menor, uma escola em obra, fazendo ruir todo o edifício educacional construído através de práticas e concepções reprodutoras e cristalizadas de pensamento de aprendizagem e de formas de existência? De que adianta uma proposta libertária e emancipadora no nível macropolítico, se no nível molecular não se ativa a lógica das misturas que avivam o corpo vibrátil convocando a criação de hibridismos? Se assim fosse, a instauração da escola inclusiva nos levaria para longe dos binarismos. Assim, também na dimensão das propostas para uma escola para todos, trata-se de deslocar o foco e de fazer fluir e esmaecer as fronteiras, contaminar, fazer vazar de uma proposta à outra aquilo que borra os limites dos antagonismos e dualidades e trama a favor de encontros, de transformações, de formas ímpares de expressões e pensamentos, de aprendizagens diversas e diversificadas. Enfim, fazer vazar de uma proposta à outra tudo aquilo que trama a favor da afirmação da vida em suas mais distintas configurações e possibilidades. E combater o que na invisibilidade dos movimentos estabelece formas de assepsia e de aprisionamento da vida, de inibição do pensamento, de classificação, de hierarquização e padronização de formas de existir .

Portanto, no plano visível, instaura-se uma luta pela igualdade dos direitos, luta necessária em um país de direitos tão desiguais, na qual parece ser fundamental pelo menos uma

tomada de posições: contra ou a favor da escola para todos. Porém, esse combate radical e necessário muitas vezes, endurece e polariza a luta, desviando os sentidos de outras batalhas que se instauram a partir dele, pequenas batalhas menores e invisíveis que se travam contra a redução das subjetividades a categorias padronizadoras e patologizantes e a favor da vida, de suas misturas e de seus contágios.

Uma força nessa guerra: Margô (Eunice Margaret Coelho, diretora do núcleo de inclusão de Belo Horizonte e Contagem). Margô Aparecida, como foi e é chamada por causa de seus combates, pela sua luta pela inclusão, por uma escola para todos. A partir de uma militância radical e necessária, Margô afirma que sempre se trata de uma guerra, de uma militância, mas também diz que esses combates se fazem de várias formas, com diferentes estratégias.

*Eles me chamam de Margô Aparecida. Acho que isso é importante falar. Quem falou isso comigo foi Marília (prefeita de Contagem), num dia de uma aula inaugural dos cursos. Eu falei com ela: tem jeito de fazer inclusão sem ser aparecida? Ela falou: não, não tem. E que eu acho que mostra um pouco desse lugar. Que representa a gente construir políticas de inclusão. Que é arrebentar portas. Eu no início falava, quando eu estava aqui (Belo Horizonte) que era questão da chave, eu tinha chaves, a gente vai pegando a chave. Tanto é, que eu mentalizava a chave. E sonhava com a chave. Tinha época que eu perdia a chave. E lá, em Contagem eu ficava pedindo isso, qual que era o caminho das pedras e a Eni falava: não é o caminho das pedras, é das abóboras, que aqui é a Contagem das abóboras. Não tem pedras, você tem que passar as folhinhas... **Entre** as pedras. E a Marília outro dia falou que eu fazia uma coisa, que eu arrombava portas e eu não sabia que eu arrombava portas, que lá em Contagem eu não arrombo portas não, eu bato nas portas. Aqui em Belo Horizonte eu arrombei, mas lá eu não arrombei nenhuma. Eu acho que eles não têm idéia do que é o arrombamento, mas acho que eu achei o caminho das abóboras, entendeu?*

Margô

Há um discurso de que a inclusão ela é importante, é uma prática, as pessoas que tem que assumir. A retórica é a de assumir a inclusão como prática de governo, mas na prática, as pessoas é que têm que assumir. Por isso tem um quê da militância. então assim, sob o ponto de vista político a gente tem que criar estratégias pra isso. Quando lança o caderninho¹⁷, é pra implicar politicamente. Colocar promotoria pública no cenário, e ouvir todo mundo falar e depois ser debatedor, é pra implica-lo nisso, porque nem sempre a política é pautada pelo gestor público, ela é pautada pelo externo, é pela promotoria, é pelo pai que reclama da prefeita e a cerca, é pela mãe que grita com o secretário, então há uma questão pra mim que falta uma implicação política em torno disso. E não é só nessa rede, eu sei que em outras também é assim. É preciso o debruçar sobre isso.

Margô

Entre portas, chaves, pedras e abóboras Margô percorreu e percorre distintos lugares de um mesmo combate. Batalhas de diferentes intensidades e com estratégias diferenciadas. Cada lugar, cada tempo convoca um combate específico, relativo às forças que o compõem. Assim, ela diz de uma dimensão macro e micropolítica, políticas que vão se construindo nos âmbitos oficiais, relativas a leis, planos de governo, verbas, etc, e políticas que vão se engendrando no tecido social, diluídas nas ações da comunidade, não regidas por órgãos oficiais, mas construídas fora dos órgãos específicos, através do coletivo envolvido com a questão.

E, além disso, aponta para um outro tipo de militância:

Uma coisa é que a pessoa não pode ser só profissional, ela tem que ter uma militância na educação pra fazer isso. Não só pra construir política de inclusão, mas também para estar com o aluno. Ela tem que olhar para o aluno. Esse olhar pro aluno que é o difícil às vezes do professor ter. Entendeu? Nem sempre ele consegue olhar para o aluno. Ele não olha! Ele não vê o aluno. Então, se a escola e o professor não se debruçarem, não olharem para o aluno é a mesma coisa dele não estar lá.

Margô

¹⁷ Referência à edição do documento Educação Inclusiva: atendimento especializado para a deficiência mental editado por meio da Secretaria de Educação Especial com parceria da equipe APAE/contagem

Portanto, fala também de uma outra militância menor, que se faz no contato com o olhar, que joga o jogo das misturas, e convida devires outros, fazendo oscilar os perfis estabelecidos entre professor e aluno, ou entre o normal e o deficiente e convocando a *“criação de contornos subjetivos singulares e efêmeros - e, portanto não generalizáveis -, já que singulares e efêmeros são as misturas de forças/fluxos de que é feita cada diferença que vai se produzindo ao longo da existência.”* (ROLNIK, 1996). É exatamente esse olhar que ela afirma que o professor nem sempre consegue ter, relativo a um radical desejo pelo outro, que se deixa contaminar pelo outro, posição bem diferente daquela tomada por motivações politicamente corretas. É que é difícil se deixar estremecer, contagiar, transformar. Provavelmente mais difícil do que levantar uma bandeira e defender uma causa preciosa... Isso porque nesse plano saímos de uma relação pautada pelo politicamente correto, e adentramos um plano no qual o educador é exposto, subjetividade transformada a partir da contaminação pelo outro. Aqui, é como se a escola fosse um *“laboratório experimental no qual se trabalha a dimensão virótica da alteridade”*¹⁸.

Ainda Margô diz que se esse olhar não existir é como se o outro não estivesse lá. Dessa forma, ela afirma que além de serem necessários o estabelecimento de políticas públicas e uma mobilização militante, é vital o exercício de um outro tipo de militância política que diz respeito à ativação do corpo vibrátil – aqui especificamente do olho vibrátil – pois é através do seu exercício que a escola inclusiva deixa de ser uma construção apenas politicamente correta e instaura um espaço possível de misturas, de hibridações, de composições singulares produzindo diferenças e instaurando movimentos de resistência a uma educação reprodutora que insiste em produzir o mesmo. Assim, a partir de uma lógica de contágios podemos vislumbrar estratégias de atuação que ajudam a desobstruir o acesso ao corpo vibrátil, possibilitando a experiência de transformação a partir da sensação do outro como alteridade viva em nós, diferente da lógica asséptica que higieniza os contatos e simplesmente aceita o outro como diferente, mas diferença referida a uma categoria identitária carente, faltosa, deficiente, necessitada de proteção e justiça.

¹⁸ Anotações de aula de Suely Rolnik

Portanto, através de uma militância situada no nível molar, visível, militância necessária e indispensável no sentido de instaurar-se, no mínimo como obrigação política, uma escola para todos, uma outra militância menor, relativa a experimentação de um espaço intensivo de contágios, de transformações e de vida. Entre elas as práticas escolares se formam, se transformam e funcionam em duas dimensões. Uma dimensão macro, que consiste em uma militância e posicionamento em relação a políticas públicas que orientam a implantação da escola inclusiva. Outra dimensão micro, invisível a olho nu, relativa a como os corpos se deixam afetar pelos encontros: se estabelecem uma lógica de contágios, se se abrem para misturas e experimentações diversas através de contatos e encontros, ou se se enrijecem nos seus contornos, absorvendo a proposta em sua dimensão politicamente correta, mas cuidando para higienizar os contágios e as misturas. Como explicita Margô:

É preciso o debruçar sobre isso. A inclusão, ela não pode ser meramente uma política de alguns, o desejo de alguns, uma projeção de uma sociedade onde todo mundo seja igual. Isso tem a ver com a pessoa. Tem a ver com a pessoa também, tem a ver com a forma dela lidar com a política e com a educação. Aí, a gente cai de novo na questão dos sujeitos e da vida, que é mais do que a política e é mais do que a formação.... Ou é menos, sei lá... Entendeu?

Margô

Ainda no decorrer do trabalho de desmanche da rede de escolas especiais conveniadas/contratadas pela prefeitura, o depoimento dado pelos pais dos alunos que seriam encaminhados para a rede comum chamou minha atenção. Nesse combate, a luta dos pais era pela permanência de seus filhos na escola especial, mesmo quando consideravam essa escola não muito adequada às necessidades de seus filhos¹⁹. Bem, mas eles poderiam estar com medo de mudar, afinal a maioria tinha filhos que freqüentavam a escola especial há muito tempo, escola que significava, entre outras coisas, um espaço e um tempo garantidos para essas crianças. Além disso, é forçoso considerar a fragilidade da grande maioria diante do fenômeno de deficiência de seus filhos. Ainda, a pressão dos donos de escolas era muito grande, no sentido de fazerem os pais crerem que só aquele espaço “daria

¹⁹ De acordo com os dados levantados pela consultoria em 2002, 65% dos pais entrevistados eram desfavoráveis ao encaminhamento de seus filhos para escolas comuns.

conta” daquelas crianças. O corporativismo dos que se dedicam às pessoas com deficiência e a outras minorias é notável e instaura formas rígidas e impermeáveis a outras experimentações e possibilidades de configurações educacionais.

Contudo um depoimento específico de uma avó de um aluno deficiente mental me apontou uma questão mais delicada e complexa do que a questão relativa a uma confortável acomodação ao que já está configurado, ou mesmo relativa a uma postura corporativista. Apontou-me, mais uma vez, a questão de afirmação da vida. Ao ser interrogada se gostaria que seu neto fosse encaminhado para o ensino comum ela afirmou que tanto fazia e ainda acrescentou:

Olha aqui moça, o Joãozinho até pode ter assim um certo retardo, um problema na cabeça, mas ele não é burro não viu? Você precisa ver ele pulando numa cama elástica, que beleza! O que ele faz com o corpo dele! Então eu tenho a sugerir para a prefeitura é que eles ponham uma escola de circo dentro da escola dele.

Depoimento extraído de entrevista realizada por mim durante consultoria realizada para a SMED/BH

Ora, escola de circo dentro da escola ela não teria nem na escola comum nem na escola especial. Então fiquei a pensar no Joãozinho incluído e engolido em uma grande sala de aula, apagado em uma carteira lá do fundo, sem sua cama elástica e tendo que decorar a tabuada... Pensei também não só no Joãozinho, mas nas Mariazinhas e Zezinhos, Chiquinhos e Aninhas, que com ou sem retardo mental passam pelas escolas especiais ou comuns, integradoras ou inclusivas e então pensei ainda nas escolas como espaços e tempos complexos e paradoxais; por vezes espaços e tempos intensivos em conexão com a vida e a invenção, por vezes espaços e tempos de submissão, controle, normalização e reprodução, por vezes as duas coisas coexistentes, no mesmo tempo e espaço.

Assim sendo, voltei a pensar nas artimanhas ou armadilhas ativadas na instauração de uma escola para todos.

4.1 Armadilha 1: sobre a homogeneização do espaço social

Formas diversas e diferentes de existência são afirmadas e valorizadas ao mesmo tempo em que são apagadas em um espaço de inclusão sem distinção. Sem distinção? Configura-se então um campo homogêneo, sem arestas. Instaura-se um espaço “lisinho” de inclusão. Os loucos, os débeis, os cegos, os surdos, os pobres e miseráveis, são dissolvidos e unificados em um único conceito, amplo, unificador, em um espaço também mais amplo, fluido, mais flexível. Não seria verdade que eles ficariam mais apagados e mais controlados assim, meio invisíveis, diluídos em um campo amplo, sem distinção?

Pelbart, já em mil novecentos e noventa, questionando as palavras de ordem da luta antimanicomial – sociedade sem manicômios – afirma a prudência necessária ao se propor a diluição da fronteira simbólica e concreta entre a sociedade e seus loucos, sob o risco de se abolir a diferença com o pretexto de acolhê-la:

(...) não estaremos, sob pretexto de acolher a diferença, simplesmente abolindo-a? Não estaremos, com um carinhoso abraço de urso, conjurando o perigo que os loucos representam? Não estaremos, através de uma tecnologia soft, baseada na brandura e na diluição, domesticando a fera que os habita e nos livrando da

estranheza que eles transmitem? Para dizê-lo de modo ainda mais incisivo, será que a libertação do louco não corresponde, no fundo, a uma estratégia de homogeneização do social? (Pelbart, 1990:132).

Na proposta da escola inclusiva o mesmo paradoxo aparece. Será que ao adentrar os muros das escolas comuns, os deficientes de toda ordem não teriam seu estranhamento engolido, sua singularidade apagada, diluída e controlada pelos modelos de padronização escolares? Será que a escola inclusiva ao mesmo tempo em que configura um espaço e tempo possíveis de hibridações e misturas não operaria também como uma imensa fábrica de diluição, homogeneização e controle das diferenças e dos estranhamentos que elas provocam no tecido social?

A homogeneização do social é uma das características do mundo contemporâneo. Diferentemente da configuração que regia a sociedade disciplinar²⁰, ou sociedade moderna, na qual o tecido social era dividido e bem delimitado por instituições nas quais se exerciam práticas de controle e de disciplina – escola, família, hospital, prisão, quartel, etc – a sociedade contemporânea se caracteriza inicialmente pelo desmoronamento desses muros que definiam as instituições. A partir da segunda guerra mundial, os muros das instituições de confinamento começaram a se diluir. Nas palavras de Peter Pál Pelbart (2000:29): “a família se pulveriza, a escola entra em colapso, o manicômio vira hospital-dia, a fábrica se atomiza.” Porém, paradoxalmente sua lógica se generaliza e se difunde por todo o campo social, assumindo modalidades mais fluidas, tentaculares, informais e esparramadas.

Deleuze (1992) denomina essa nova forma de organização social, que passa pela dissolução dos mecanismos disciplinares em redes de controle mais flexíveis e fluidas, de sociedade de controle:

Foucault situou as sociedades disciplinares nos séculos XVIII e XIX; atingem seu apogeu no início do século XX. Elas procedem à organização dos grandes meios de confinamento. O indivíduo não cessa de passar de um espaço fechado a outro, cada um com suas leis. Primeiro a família depois a escola (“você não está mais na sua família escola”), depois a caserna (“você não está mais na escola”), depois a fábrica, de vez em quando o hospital, eventualmente a prisão, que é o

²⁰ Nesse sentido ver Foucault. **Vigiar e Punir**. História da Violência nas Prisões. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

meio de confinamento por excelência. (...) Mas as disciplinas, por sua vez também conheceriam uma crise, em favor de novas forças que se instalavam lentamente e que se precipitariam depois da Segunda Guerra mundial: sociedades disciplinares é o que já não éramos mais, o que deixávamos de ser. Encontramo-nos numa crise generalizada de todos os meios de confinamento, prisão, hospital, fábrica, escola, família. (...) A família é um interior em crise como qualquer outro interior, escolar, profissional, etc. Os ministros competentes não param de anunciar reformas supostamente necessárias. Reformar a escola, reformar a indústria, o hospital, o exército, a prisão; mas todos sabem que essas instituições estão condenadas, num prazo mais ou menos longo. Trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar as pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam. São as *sociedades de controle* que estão substituindo as sociedades disciplinares. (DELEUZE, 1992:219)

Mais flexível e modulável, a sociedade de controle é definida por Hardt (2003) como um espaço *liso*, no qual as lógicas disciplinares operam sem barreiras, em contraposição ao espaço *estriado* das sociedades disciplinares que circunscreviam no interior dos muros institucionais seus dispositivos de ação:

Ele (Deleuze) constata que as instituições que constituíam a sociedade disciplinar – escola, família, hospital, prisão, fábrica, etc – estão, todas elas e em todos os lugares, em crise. Os muros das instituições estão desmoronando de tal maneira que suas lógicas disciplinares não se tornam ineficazes, mas se encontram, antes, generalizadas como formas fluidas através de todo o campo social. O “espaço estriado” das instituições da sociedade disciplinar dá lugar ao “espaço liso” da sociedade de controle. Ou, para retomar a bela imagem de Deleuze, os túneis estruturais da toupeira estão sendo substituídos pelas ondulações infinitas da serpente. Enquanto a sociedade disciplinar forjava moldagens fixas, distintas, a sociedade de controle funciona por redes flexíveis moduláveis, “como uma moldagem auto deformante que mudasse continuamente, a cada instante, ou como uma peneira cujas malhas mudassem de um ponto a outro (HARDT, 2000:357)

Uma vez que a sociedade de controle se caracteriza pelo desmoronamento dos muros que definiam as instituições, há cada vez menos distinções entre o dentro e o fora. A sociedade de controle tudo engloba, não mais confronta seu fora, mas antes estende progressivamente suas fronteiras até englobar todo o planeta com seu domínio próprio. (NEGRI e HARDT, 2001)

Império é o termo usado por Negri e Hardt (2001) para definir essa nova ordem política, social, cultural e econômica da globalização que rompe com as soberanias imperialistas características das sociedades modernas, típicas dos Estados-nação europeus. O império se refere a uma nova ordem mundial que se estende hoje em torno dos Estados Unidos, com as

instituições transnacionais e o mercado mundial e o enfraquecimento da sociedade civil. O funcionamento do mercado mundial é o paradigma para compreender a configuração do império em sua totalidade. Assim como o panóptico era o diagrama do poder nas sociedades disciplinares, o mercado mundial fornece uma arquitetura de diagrama para o poder imperial e a sociedade de controle, pois o mercado capitalista imperial não opera com a divisão entre o dentro e o fora:

Convém lembrar aqui, que o mercado capitalista é uma máquina que sempre foi de encontro a qualquer divisão entre o dentro e o fora. O mercado capitalista é contrariado pelas exclusões e prospera incluindo, em sua esfera efetivos sempre crescentes. O lucro só pode ser gerado pelo contato, pelo compromisso, pela troca e pelo comércio”.(HARDT, 2000:361)

Portanto, a lógica de homogeneização do social é regida pela lógica de funcionamento do mercado mundial, que tudo inclui sob a égide do consumo e da geração de lucro. Com o declínio das fronteiras nacionais, o mercado mundial é libertado da lógica de divisões e fronteiras que os estados-nação impuseram e, nesse novo espaço livre diferenças inumeráveis apareceram sob a forma de novos mercados. Nesse contexto, o marketing surge como uma prática baseada em diferenças, e quanto mais diferenças houver, mais as estratégias de marketing encontram campo para se desenvolver. (NEGRI e HARDT, 2001)

Populações cada vez mais híbridas e diferenciadas apresentam um número prolífico de “mercados alvos” que poderiam ser alcançados com estratégias específicas de marketing – uma para gays latinos de dezoito a vinte e dois anos, outra para adolescentes sino-americanas, e assim por diante. O marketing contemporâneo reconhece a diferença de cada mercadoria e de cada segmento da população, elaborando suas estratégias apropriadamente. Toda diferença é uma oportunidade. (HARDT e NEGRI, 2001:170)

As diversas formas de existir, as diversas culturas, as diversas raças, são englobadas e compreendidas em um espaço comum de inclusão que funciona sob o signo do lucro e do consumo, pois o capitalismo imperial apaga as fronteiras nacionais, étnicas, culturais, ideológicas, privadas. Ao mesmo tempo, paradoxalmente, as diferenças – nacionais, étnicas, culturais, ideológicas – são afirmadas e celebradas, quando se submetem à lógica do consumo e da geração de lucro.

Paralelamente à derrubada dos muros institucionais da sociedade disciplinar, o mercado mundial celebra as diferenças, a fluidez, o consumo, a novidade e a mesma lógica que rege as práticas do marketing se estendem e impregnam as esferas cultural e subjetiva. Na contemporaneidade a própria subjetividade é investida pelo capital de forma nunca antes vista, com o objetivo de extrair das mais variadas formas de criação, de expressão, de pensamento, o lucro.

Na sociedade contemporânea ou imperial, (HARDT; NEGRI: 2001) as subjetividades continuam sendo produzidas na fábrica social, porém, seguindo a lógica de fluidez do mercado mundial, as instituições flexibilizaram-se e estendem seus tentáculos para além de seus muros, infiltrando-se em todo o tecido social. Existe assim uma intensificação na produção de subjetividades. O funcionamento das instituições é, ao mesmo tempo, mais intensivo e mais disseminado. A lógica proposta é a lógica da inclusão, pois o capitalismo imperial prospera incluindo cada vez mais os que, na modernidade ou no imperialismo, ficavam às margens, nas sobras, nos restos, pois o que interessa é crescer, espalhar suas redes em uma tentativa de englobar tudo, de crescer em ondas de incorporação de diferenças em um processo de modelização a partir de um modo de subjetivação dominante. Dessa forma, diferentes formas de existir são valorizadas e celebradas, mas paradoxalmente a lógica que integra essas diferenças se estabelece a partir da subordinação delas ao padrão capitalista. As inclusões se dão em ondas decrescentes de semelhança, as quais têm como epicentro o rosto do homem branco.

O racismo europeu ... nunca procedeu por exclusão, nem por atribuição de alguém designado como Outro... O racismo procede por determinações das distâncias de desvio, em função do rosto homem branco, que pretende integrar, em ondas cada vez mais excêntricas e retardadas, os traços que não lhe são conformes. (...) Do ponto de vista do racismo, não há exterior, não há pessoas do fora (Deleuze, 1998, p.39).

No âmbito educacional, a fluidez de fronteiras e a lógica da inclusão tomam forma através da proposta da escola inclusiva instaurando um espaço flexível, amplo, que pode engolir e homogeneizar diferentes e excluídos usando para isso o padrão de normalidade, esvaziando o poder de contágio que o outro como presença viva em nós pode suscitar.

No entanto, oscilando entre a diluição e o enrijecimento das fronteiras sociais, pode acontecer de a escola inclusiva acolher os deficientes como uma categoria, como um grupo definido por uma identidade na qual algo falta, na qual algo precisa ser trabalhado, reformatado e homogeneizado. Nessa perspectiva os anormais entram na escola para serem trabalhados, organizados, compreendidos enquanto categoria para assim terem sua estranheza decifrada e conseqüentemente diluída e destituída de seu poder de suscitar encontros e devires.

Nesse sentido, atualmente os anormais são designados sob o termo *portador de necessidades educacionais especiais*. Os loucos, os débeis, os cegos, os surdos, os pobres e miseráveis, são dissolvidos e unificados em um único conceito, amplo, unificador, em um espaço também mais amplo, fluido, mais flexível. Os portadores de necessidades especiais, ou de deficiência, são os anormais cotidianos, ainda mais banalizados.

Anormal pálido, o portador de necessidades especiais, além de alvo predileto do projeto de inclusão social, é um objeto de estudo e de práticas psicológicas e pedagógicas. Ele é falado por uma infinidade de linguagens, de teorias e conceitos, de políticas. Para eles são construídos espaços, traçados planos e práticas, com um diagnóstico da situação, objetivos, estratégias e uma série de mecanismos de avaliação. O portador de necessidades especiais já foi capturado pelos nossos saberes, nossas práticas e nossas instituições. Podemos explicá-lo, nomeá-lo e intervir sobre ele. Podemos acolhê-lo e moldá-lo. Podemos inclusive nem enxergá-lo, nem estranhá-lo, uma vez que o domesticamos, fazendo-o cada vez mais à nossa imagem e semelhança.

O mecanismo de inclusão pode por de lado as diferenças, é absolutamente indiferente em sua aceitação. *“Por de lado as diferenças significa, na realidade, tirar o potencial das diversas subjetividades constituintes”*. (HARDT; NEGRI, 2001:218) Com limites e diferenças suprimidos ou postos de lado, a escola inclusiva pode ser uma espécie de espaço liso pelo qual deslizam subjetividades sem resistência ou conflitos substanciais. Se assim for, configura-se um espaço que pressupõe adequações e adaptações homogeneizantes, com aspecto de inovação.

Nesse sentido, a escola se fixa como um lugar de referência, arvorando-se como a saída para a realização da inclusão social, no entanto cumpre essa tarefa criando modelos, padronizando procedimentos e, o que é mais assustador, demandando técnicas, didáticas, conhecimentos e metodologias para diluir as zonas de contatos, de conexões ou mesmo de conflitos.

Luzia, nove anos, vítima de meningite aos nove meses, teve como seqüela deficiência mental e também seqüela motora. Ela não consegue segurar o lápis e nem controlar bem o movimento das mãos e dos dedos, no entanto aprende a escrever utilizando letras móveis de madeira ou plásticas. Já consegue escrever muitas coisas, inclusive músicas, que adora. Decora as letras das músicas e enquanto escreve vai cantando-as bem devagar, rindo e escolhendo as letras com cuidado, pensando no som que canta. Canta, pensa no som e escreve. Luzia já entendeu o que é escrita. Já sabe escrever.

Luzia mudou de escola e agora ela é obrigada a escrever com lápis e letra cursiva. Ela se concentra muito no esforço motor, mas não consegue mais fazer corresponder a letra ao som. Agora ela nem mais canta e nem ri quando escreve. Na verdade ela nem consegue mais escrever, não pensa mais nas letras e é como se estivesse esquecida do mistério da escrita que já tinha decifrado.

Uma das funções da escola é uma função social de nivelamento, de igualamento. Ela mesma se organiza por níveis de semelhança e de hierarquia. Séries, ciclos, semestres, horários, intervalos, carteiras em fila, estudantes em fila... Os alunos vão passando da primeira para a segunda série, depois para a terceira, e assim por diante, vão crescendo e sendo promovidos. Não que isso seja necessariamente ruim e prejudicial, na verdade isso organiza e dá a estrutura necessária para a aprendizagem, cria ritmos, favorece encontros. Mas o fato é que para as escolas é difícil construir fora do padrão. Frequentemente ela segrega e discrimina o que sai das normas e estabelece limites do tolerável dentro de seus muros.

É o limite da troca de fralda, é o limite da baba, é o limite do grito, é o limite da escola. E a escola não dá conta disso porque ela tem aquelas regras, o horário X, tem escola que tem um tiquetizinho assim pro menino sair da sala pra ir ao banheiro, assinado pela professora, senão se o disciplinário encontrar ele vai assinar ocorrência.

Eni

Assim, na sociedade contemporânea, a escola inclusiva pode se apresentar como um espaço que contribui para a homogeneização do social ao engolir os sujeitos deficientes e moldá-los, fazendo sumir suas diferenças.

Porém convém lembrar aqui que no plano regido pela lógica identitária, o diferente ou portador de necessidades especiais é um nome, uma categoria, uma identidade que gruda na pele e fixa os contornos. Porém, no plano dos contágios, a diferença se refere à presença viva do outro em nós, portanto ela é engendrada no espaço entre, quando os contornos identitários se dissolvem e permitimos que o outro faça obra em nós. Assim aqui, nesse plano, diferença nada tem a ver com o fato de alguém ter deficiência ou se diferir do perfil considerado normal.

Portanto precisamos examinar mais de perto essa questão, pois não se trata tampouco de uma diferença meramente referente a uma identidade, a algo passível de formatação e classificação e normalização. No plano regido pela lógica da assepsia trata-se disso, mas no plano regido pela lógica de contágios e de diferenciações outras coisas estão em jogo. Sem dúvida, o termo diferença referido ao deficiente diz respeito a uma posição identitária, assim como as designações crianças com trajetória de rua, crianças índias, crianças negras, dentre outras formas de categorizar e organizar os grupos por identidades. Mas algo me impede de parar aqui, nessa categorização diagnóstica amena e difusa e inscrevê-la somente no plano do visível, uma vez que percebo aí algo que escapa e também se insere no registro do invisível, posto que muitas vezes a diferença inscrita em um corpo me assombra e encanta. Como uma espécie de contágio suscitado por uma aberração que se inscreve no visível e escapa para o invisível. Ou escapa “*para o e do visível, fugindo do plano da visibilidade ao mesmo tempo em que nele expressa uma forma*”. (INFORSATO, 2005:42).

As deformidades corporais, um olho cego, um ouvido que não escuta, não garantem por si um devir. Porém não podem ser desconsideradas como possibilidades de intensificação à convocação do olho vibrátil para o imperceptível. Assim algo mais pode se passar nesse encontro, que seja de fato da ordem de uma conexão, quem sabe o anúncio de algum processo de subjetivação ou devir...

Nessa perspectiva, há que se deslocar o foco do indivíduo constituído como uma identidade ou mesmo como uma categoria, uma vez que *“a vida do indivíduo é sempre uma vida impessoal e singular, produzindo acontecimentos liberados da subjetividade e objetividade do que acontece.* (SCHERER, 2000:21)

O espaço escolar ao diluir e embaçar as diferenças visíveis num espaço lisinho de inclusão, ou mesmo quando as classifica e organiza em diagnósticos, muitas vezes apaga o poder de contágio de uma cegueira, de uma surdez, de uma deficiência mental. **Uma** surdez, um impessoal, que nos remete à dispersão do sujeito, ao eu dissolvido, numa substituição de uma individualidade por demais maciça e por demais molar, por singularidades moleculares moventes. *Uma surdez*, ou *uma cegueira*, assim como dizem as crianças. As crianças dizem: *vamos fazer de conta que agora eu sou **um** cavalo e você é **um** gato. **Um**, **uns**, **umas***, artigos indefinidos que apontam na direção de algo maior transborda da identidade com que somos dotamos e com a qual ordenamos o mundo. É a potência do devir que não tem nada a ver com a identidade e aponta na direção do impessoal.

(...) o indefinido não carece de nada, sobretudo de determinação. Ele é a determinação do devir, sua potência própria, a potência de um impessoal que não é uma generalidade, mas uma singularidade no mais grau. (DELEUZE, 1997:77)

Assim, a diluição das identidades referidas à deficiência pode, por um outro viés, suscitar contágios e devires entre todos e entre cada um, independentemente de sua identidade, no plano do invisível, no exercício de ativação do corpo vibrátil. **Um** olho cego – **um** olho que escuta – **uma** mão que vê – **um** ouvido que enxerga – **um** olho que toca – **um** ouvido surdo – **um** ouvido que escuta – **uma** mão que fala. Linguagens e pensamentos menores

construídos dentro e através de linguagens e pensamentos oficiais, padrão. Enfim, uma lógica de contágios em uma escola menor. Nesse sentido fala Margô:

Então na verdade é a gente dar conta de produzir na escola um ambiente, onde as pessoas, onde as diferenças não apareçam de forma tão gritante. E onde você não precise construir estratégias tão fortes para que a pessoa possa aprender, socializar, isso pra mim é inclusão de fato, não precisar existir um processo de inclusão, não precisar existir gaveta, estratégias, diretoria de inclusão. Essa é que nós buscamos. Que eu busco. Sabe assim, o grande problema pra mim é quando a diferença aparece demais. Quando o aluno aparece demais. Essa produção toda em torno das diferenças.

Margô

Ou seja, nessa perspectiva a deficiência não é algo relativo a uma identidade ou a um diagnóstico, mas sim alguma coisa que diz respeito às relações, aos espaços *entre*, que são os espaços de contágio e de transformações: as relações com o corpo, com o pensamento, com a linguagem e sobretudo com o desejo, ou com o grau de abertura do corpo vibrátil para o contágio das pessoas que estão em volta deles.

*Tatiana sofreu asfixia no parto e teve como seqüela uma deficiência mental. Prognóstico médico na época: “olha, essa criança, se conseguir controlar os esfíncteres já vai ser uma grande coisa.” Tatiana na escola comum, oito anos, antiga segunda série: “Valéria, posso ler a poesia da Cecília Meirelles? Aquela da bailarina? É a que eu mais gosto.” Tatiana adora recitar e escrever poesias e ri muito quando está fazendo isso. Tatiana: **um** pensamento e **uma** voz em um encontro com a poesia...*

Diário de campo de uma escola particular

4.2 Armadilha 2: sobre o desejo de igualdade, identidade e padronização de ações

Os discursos e práticas em prol de uma sociedade inclusiva muitas vezes vêm impregnados de um tom politicamente correto, de um sentimento de justiça e de igualdade dos seres humanos. Tal qual os homens que edificaram Babel e foram condenados a viver em dispersão pela ousadia de tal projeto de unanimidade e poder, a humanidade atual parece ansiar por uma reunificação. Porém, esse desejo de reunificação e harmonia certamente se converteria em um castigo maior do que o da dispersão. Afirma Sloterdijk (2000), que numa revisão gnóstica de tal mito seria interessante imaginar o que ocorreria se depois da dispersão, Jeová tivesse modificado sua decisão e reconduzido o povo espalhado até Babel, com a ordem de prosseguir indefinidamente a reunificação. Assim, a grande humilhação infligida aos homens não seria tanto a dispersão e a pluralidade, e sim, o mandato da reunificação.

Os discursos e práticas em prol de uma sociedade inclusiva unificada e harmônica têm suas raízes no modo moderno projetado para resolução do problema da comunidade, traduzido na promessa de uma *“comunidade de cidadãos livres e iguais ante a lei que, sob a marca do universalismo da razão, construiu um modo de estar juntos, identificado com o Estado-Nação enquanto instância da comunidade do bem comum.”* (TÉLLEZ, 2001:52)

Existe neles ainda, um sentimento de caridade e piedade para com os desamparados e excluídos, sentimento construído a partir de uma moral cristã, moral que a partir do final da Idade Média garantia a vida aos deficientes, fazendo-os contudo, objetos de exercício da caridade para a salvação das almas piedosas.

Tais discursos e práticas religiosas pretendem uma sociedade na qual as relações seriam justas e fraternais, em uma espécie de busca de uma comunhão perdida. Procuram pensar uma sociedade que na verdade nunca existiu, talvez em resposta a uma realidade dura da qual Deus se retirou, ansiando a fraternidade utópica da comunidade cristã.²¹

²¹ Pensamentos desenvolvidos a partir de aula do Peter sobre *La communauté desoeuvree* de Jean Luc Nancy.

Assim se configura o mito de uma sociedade inclusiva regido por uma lógica da modernidade. Pensar uma sociedade sem diferenças, sem distinções, homogênea, fundida em uma comunhão de iguais é uma armadilha, no sentido em que o consenso e a homogeneidade levam, ou expressam posições autoritárias de uma certa configuração. O consenso e a homogeneização pretendem abolir os conflitos, a polêmica, as pluralidades, expressando uma harmonia forçada.

No entanto, na contemporaneidade o utópico sonho humano de união exhibe novas formas e nesse mundo fragmentado e complexo no qual nos foi dado viver, a pretensão unificadora aparece sob novas configurações. Nesse contexto, grupos de defesa de minorias emergem denunciando o etnocentrismo característico das formas de existência padrão. Porém, muitas vezes esses grupos enrijecesem e tentam impermeabilizar seus contornos, afirmando sua identidade e sua história, construindo com rigidez suas propostas e configurações. Delineia-se na contemporaneidade uma nova cartografia, em cuja complexidade se refazem identidades, comportamentos, crenças, valores, exclusões, inclusões, violências. Barram-se os fluxos, os devires, as possibilidades de contaminação e muitas vezes o que vemos é um acirramento de posições que não raro leva a sérios conflitos. Isso porque persistem nessas configurações estilhaços da idéia de um *nós*, ou de uma comunidade homogênea que se baseia na pertinência a um espírito majoritário ou ao consenso.

Assim, ao mesmo tempo em que tais grupos ameaçam e por vezes fazem oscilar as configurações dominantes calcadas no *rostro do homem branco europeu* (DELEUZE, 1998), corroendo sua unidade hegemônica, muitas vezes são eles mesmos aprisionados pela vontade de unificação e consenso, realizando uma espécie de contra modelização, no entanto modelizadora no âmago de seu movimento.

É notável o corporativismo de certas associações em prol da educação inclusiva, assim como as rígidas regras que a perpassam. Cartilhas, normas, procedimentos prescrevem e padronizam condutas, paralisando possíveis contágios e transformações. Afirma Guattari (1986:123)

Que as pessoas que querem mudar a sociedade tenham como objetivo – pertinentes, sem dúvida – democratizar a sociedade, lutar pela justiça social, tudo bem. Mas até que ponto o seu modo de fazer política, de fazer sindicalismo, de fazer jornalismo militante intervém nessa problemática geral levantada pelas minorias e marginalidades? Infelizmente – e isso acontece com frequência – pessoas que querem mudar a sociedade veiculam os mesmos preconceitos, as mesmas atitudes falocráticas, o mesmo desconhecimento total dos desejos que, no entanto, só poderão se construir e ser vividos em determinados vetores de singularidade, de autonomia – pouco importa como os chamamos.

Universidade particular, cena 1:

Pedro, estudante do primeiro período de Psicologia, deficiente físico, com atrofia nas pernas, sobe as escadas do prédio da universidade em uma estranha composição de três-corpos-e-quatro-pernas. Dois colegas o carregam, um pelas pernas e outro pelos braços. A composição se faz todas as vezes em que é preciso subir para o terceiro andar, aonde se localizam as salas multimeios. Assim, é quase comum encontrar a composição três-corpos-e-quatro-pernas se deslocando pelas escadas do prédio da universidade. Risos, brincadeiras e rostos relaxados e felizes.

Extraído de diário de campo de observação na PUCMINAS

Universidade particular, cena 2:

A partir de uma conversa que teve com um colega que fazia parte de uma associação de defesa dos direitos dos deficientes Pedro não mais faz parte da composição três-corpos-e-quatro-pernas. Ele agora exige seus direitos de deficiente físico e de consumidor de ensino, e agora todos devem assistir filmes na televisão pequena, que pode ser levada até a sala de aula. Além disso, não há mais possibilidades de aulas com imagens, pois o datashow também só existe nas salas multimeios. A turma toda só vai poder subir de novo para aulas na multimeios quando o elevador ficar pronto, o que deve demorar um ano.

Extraído de diário de campo de observação na PUCMINAS

A composição três-corpos-e-quatro-pernas que observamos no plano visível não garante que algo se passe na lógica dos contágios, suscitando devires. No entanto, ao prestarmos atenção nas expressões dos rostos e nas posturas dos corpos se movimentando nessa composição podemos arriscar a dizer que se instaura aí um espaço possível de contágios.

Diferentemente, na cena dois os corpos se enrijecem e se impermeabilizam ao contato. Assim o que se vê é uma intolerância indisfarçável estampada nos rostos, inclusive no de Pedro. Pouco espaço para os contatos. Assepsia nos encontros. Não existe nem o conflito, pois a lógica do politicamente correto impede o embate. Muitas vezes a zona de embate é a zona de contágios.

As estratégias e as diretrizes utilizadas para a viabilização da proposta de inclusão, portanto nem sempre favorecem processos de subjetivação e devires. O que é importante perceber em todas e em cada uma delas é em que elas possibilitam composições que não obstaculizem a passagem de contágios, mais do que isso, fazer com que o eixo das ações e estratégias na composição da escola inclusiva seja dado por essa espécie de radar que rastreia e dissemina ações que facilitem os contatos, as transformações, a provocação do pensamento invenção, as aprendizagens. Assim, em uma determinada situação por exemplo, o tão discutido professor de apoio pode servir como um instrumento de assepsia, impedindo os encontros e contágios. Em outro pode ser, em contrapartida, o possibilitador sem o qual os contágios e a ativação do corpo vibrátil não aconteceria.

Marcos é aluno do ensino fundamental e saiu da escola especial e foi para escola comum. Nela, foi contratada uma professora de apoio para acompanhá-lo. A questão da professora de apoio²² é muito discutida pelas pessoas que lutam por uma escola para todos. Uns a favor outros contra, numa tentativa de se definir e formatar uma maneira “correta” para se realizar a inclusão, ou integração. Nesse caso específico formou-se uma configuração interessante e pode-se afirmar, a partir dos efeitos visíveis, que algo se passou no plano invisível, transformando as formas de estar no mundo de Marcos.

²² O professor de apoio é um professor contratado para acompanhar alunos que de algum modo apresentem dificuldades que tornam o seu convívio com a classe impossível de ser efetivado sem o intermédio de outra pessoa.

A professora de apoio ficava muito com ele. Igual macaquinho, que ele tem dificuldade nas pernas, então ele se arrastava pelo chão. A partir da entrada da professora de apoio ele grudava nela ao ponto de cruzar as perninhas na cintura. E ficava na sala etc e tal. E o resultado? É um dos casos que parou de tomar remédio para dormir, começou a rir mais, ria mais feliz, a vida dele mudou, a mãe falou.

Eni

Assim sendo, a medida que nos permitiria afirmar a pertinência da utilização desses mediadores tais como o professor de apoio ou outras formas e metodologias nos processos de inclusão ou integração escolares, seria dada pelo grau de abertura dos corpos vibráteis que elas suscitam, pelo agenciamento de contágios que eles possibilitam, abrindo portas para a experimentação e afirmação de formas mais dignas e alegres de vida.

Assim, muitas vezes as práticas e concepções relativas à construção de uma escola para todos oscilam entre um desejo de unidade e consenso em uma comunidade total, herdeiro das concepções fraternais de formações cristãs e do sentimento de um Estado-Nação, ou se enrijecem em pequenos grupos que na luta necessária pelos seus direitos e espaços, muitas vezes bloqueiam os possíveis canais de contatos e contágios.

No entanto há uma outra perspectiva a partir da qual podemos pensar a noção de comunidade que vai na contra mão de qualquer metafísica fusional ou consensual: Uma comunidade pensada como negação da homogeneização das diferenças, feita de interrupções, fragmentações, de seres singulares e de seus encontros, que não dá para ser pensada em uma perspectiva fusional, sem distinções. Essa comunidade não seria a relação do mesmo com o mesmo, da semelhança com a semelhança, mas sim do mesmo com o outro, com a alteridade, que afeta e arrasta para longe de si mesmo, suscitando uma processualidade e fazendo derivações...

Nessa perspectiva a justiça, ou seja a igualdade de direitos tão almejada pelo projeto da educação inclusiva não seria pensada como a compensação a um insulto, como a restituição de algo que é devido ou mesmo como a reparação de uma injustiça. A justiça nessa

comunidade é a da relação do outro com o outro e não se deixa reduzir à uma harmoniosa conjugação dos desacordos. Assim, a questão que se coloca não é a de ampliar uma dimensão social do indivíduo, mas a de aprofundar na dimensão múltipla, plural, alterada (porque habitada por outro) do próprio indivíduo, isto é na comunidade lacerada e discordante que o indivíduo leva dentro de si. Uma justiça que não pretende conciliar e nem apagar a alteridade radical do outro.

Nesse sentido, essa alteridade que assim afeta não é a deficiência como referência identitária. Assim, essa prisão da subjetivação em um nome – portador de necessidades educacionais especiais – e em um lugar – escola ou sociedade inclusiva – não garante a alteridade, a heterogeneidade e nem o encontro. Os excluídos ou incluídos podem ainda ser tomados como um grupo homogêneo, como uma identidade em bloco, o que aprisiona o sujeito deficiente em uma identidade grupal dos deficientes, massacrando a possibilidade de processos de subjetivação, fixando os deficientes em uma categoria identitária: portadores de necessidades educacionais especiais, invertendo apenas o seu valor, que de negativo se torna positivo, o que faz desaparecer a diferença entre inclusão e exclusão. No entanto, nessa perspectiva tanto faz estar incluído ou excluído, pois de qualquer forma configura-se um contorno fixo que padroniza os encontros, as aprendizagens, as ações, e o pensamento.

Catarina, 12 anos, down, aluna de uma escola particular comum. Catarina, no pátio, erra uma bola. Seus colegas lhe xingam: “Down chic down down down”²³. Ana revida com sua voz rouca: “Down são vocês.” Uma colega sai correndo e volta com um jornal. No jornal há uma reportagem sobre escolas inclusivas e nela a jornalista cita a Ana, uma garota portadora de síndrome de Down que estuda na escola regular. Ana lê a reportagem com sofreguidão e chora, chora muito. Chega na minha sala ainda chorando: “Valéria, eu não queria ser Down...”

Extraído de diário de campo de uma escola particular

²³ Xingamento muito utilizado entre as crianças, meio cantado, meio recitado, quando alguma delas faz alguma coisa considerada tola.

4.3 Armadilha 3: sobre tecnologias e lógicas de funcionamento

O discurso da escola inclusiva exige que a escola se adapte e se modifique para receber todos. Esse discurso traz em si a questão da preparação da escola e dos profissionais que nela atuam. Por esse viés, a proposta da escola inclusiva, ou da sociedade inclusiva, desloca a antiga concepção de ortopedia no sujeito para a ortopedia na escola, na medida em que não pede a adequação no e do sujeito, mas exige uma adequação da escola.

Nesse sentido a escola se mune de aparatos técnicos tais como computadores especiais e demanda cada vez mais especialistas e formação profissional, tais como tradutores de libras e braille. Essa situação traz em si uma lógica de funcionamento que a sustenta e norteia sua implantação.

A inclusão exige uma maior formação dos profissionais, uma melhor preparação deles, estudos sobre as deficiências e suas especificidades. Nada contra essa preparação e esses estudos, desde que eles não sirvam para intermediar o contato com as crianças, desde que eles não ocupem o lugar do corpo das crianças e de seu pensamento, em uma assepsia higienizadora e obstaculizadora de conexões. Também exige que a escola se equipe, se prepare, se utilize próteses tecnológicas para receber os deficientes. A prótese na escola toma o lugar da prótese no sujeito. Ou seja, na proposta da escola integradora, exigia-se que a criança se preparasse antes, se adequasse para entrar na escola. Muitas vezes a escola inclusiva também se equipa e prepara sobremaneira para receber essas crianças. É a mesma coisa, mas proferida de um jeito diferente. O discurso tem outro endereço, mas ele é o mesmo, travestido com a roupa politicamente correta. Algo como: *“Você não tem que fazer nada em si, não tem que normalizar seu corpo deixe que nós nos equipamos para dar conta de seu corpo, mas sim, é preciso que nos equipemos com tecnologias capazes de fazer sumir suas diferenças. Precisamos ter especialistas para te entender, para te traduzir”. Precisamos fazer desaparecer a zona de conflito* – não seria ela a própria zona de contágio? Com certeza essa discussão é muito delicada, ainda mais quando tratamos de crianças surdas ou cegas. Certamente é preciso que existam na escola pessoas que saibam Libras e Braille, ou computadores especiais para pessoas cegas, ou com outras deficiências.

Mas a armadilha que aí se constrói é relativa a instauração de um espaço no qual só essas pessoas ou essas máquinas sejam “autorizadas” a entenderem as crianças, a traduzi-las, como se não existissem outras formas de encontro. Dessa forma, a utilização da tecnologia gera uma lógica própria de subjetivação e vice-versa. Pode acontecer de as pessoas, equipadas com tecnologias de última geração se tornarem cada vez mais incapazes para uma série de outras ações e cada vez mais dependentes dos instrumentos que não produziram por si próprias. (ARAGON, 2005).

Uma situação similar àquela que Paul Virilio (2000) aponta ao afirmar que estaríamos vivendo um tempo que atrofia os trajetos, implantando uma lógica sedentária que atinge a vivacidade do sujeito; um tempo no qual o modelo seria o do inválido equipado, pois sem a tecnologia seríamos todos inválidos.

Com o sedentário contemporâneo da grande metrópole, a contração no lugar não atinge apenas a área de deslocamento e de atividade produtora de outrora, ela atinge em primeiro lugar o corpo dessa pessoa válida sobreequipada de próteses interativas cujo modelo se tornou o inválido equipado para controlar o seu meio ambiente sem se deslocar fisicamente. (VIRILIO, 2000:60)

Nada contra próteses ou tecnologias, desde que elas estejam a serviço de encontros e afetamentos, desde que elas não instaurem uma redoma tecnológica na qual os sujeitos deficientes se isolem do mundo configurando assim uma exclusão às avessas. O problema é quando as tecnologias e preparo profissional são utilizados com fins de assepsia, de engolimento de diferenças, de instaurar um espaço “lisinho” de inclusão. Inclusão, palavra complicada que me remete a um alisamento das arestas, a uma suavização do espaço escolar que embute as áreas de conflito, de tensão, mas que são as áreas de contato.

Hoje mesmo chegaram pra mim e falaram, olha o pai, ele está reclamando porque tem a professora de apoio e a professora de apoio, lógico, não tava fazendo um trabalho de ficar de babá da criança na escola. A criança tem uma deficiência física. O pai quer que a professora fique cem por cento do tempo colada na criança. Não quer que deixe a criança junto com a outra professora e os outros alunos. Então o pai está brigando na escola e com a regional querendo isso. Então esse pai também não quer que a criança desenvolva. Na verdade ele não quer que seu filho conviva com outras pessoas!!!

Eni

Além disso, alguns discursos veiculados pelas escolas e por profissionais para a não realização da inclusão passa pela desculpa da falta de preparação institucional e profissional. É certo que a preparação é necessária, que as salas de aula são lotadas, mas um certo tom de desespero e uma insistência desmedida em uma preparação sem fim podem ser uma armadilha, um apelo para a racionalidade explicativa da ciência, para a previsibilidade e controle dos diagnósticos e teorias psicológicas, para a assepsia das tecnologias, para que a escola não se *contamine* com a cegueira, com a surdez, com a debilidade... Para que o contato não se transforme em contágio, e para que as deficiências não se alastrem como uma epidemia, contaminando a escola... Uma cegueira, uma surdez... Talvez para que isso não aconteça é que se convoca com tanta insistência uma preparação, um auxílio da psicologia, da medicina, dos diagnósticos, etc.

A professora dele montou uma apostila dessa grossura. Falou: Margô eu posso estudar? Estudou. Primeiro a doença depois a pessoa. E não deu conta de debruçar sobre a pessoa antes. Ela sabe tudo, mas é primeiro a doença, depois a pessoa. Ela sabe tudo: onde é a lesão, qual vértebra que região do cérebro foi comprometida, ela estudou tudo. O nome dela é espinha bífida. Ela ficou tão encantada com a doença... Ela me impressiona

Margô

É o caso daquele menino que tem Síndrome de Cornélius. É uma síndrome raríssima, e alguns profissionais da escola em que ele está não se referem a ele pelo nome. Cadê o síndrome de Cornélius? Ou o do Síndrome de Cornélius não veio, ou hoje ele veio.

Eni

Assim, precavidos em um saber científico e técnico a respeito das deficiências humanas, os profissionais da educação buscam ansiosos, definições, classificações e identidades construídas a partir desse saber, para prescrever como educá-los, ensiná-los e inserí-los nos processos de normalização previstos para cada qual, mas para cada qual delimitado em e por sua deficiência, que se torna assim definidora de uma identidade que gruda na pele.

Talvez essa desmedida necessidade de um entendimento, de um diagnóstico médico e psicológico das deficiências seja o grito por socorro que garanta um controle e um certo não encontro, uma não mistura, em face de formas estranhas que se imiscuem nas escolas, ameaçando as normas, os limites e procedimentos escolares. Quem sabe esse empenho por um entendimento diagnóstico se produza pela necessidade que temos, frente ao estranho, de construirmos para nós uma identidade normal que nos conforte com seu contorno.

Eu ia ter que estudar muito para receber uma criança assim! Não entendo nada desses casos. Nem ia saber conversar com eles. Eu não, não estou preparada não.

Fala de professora da rede municipal

Sim, realmente é muito difícil se misturar com as babas, com as vozes roucas, com olhos opacos e sem brilho, com pensamentos desarrazoados, sem nexos, sem lógica. Talvez porque se nos aproximarmos muito, sejamos envolvidos em um arrastão que deixa por onde passa um rastro de diluição das formas seguras e conhecidas da razão, do pensamento lógico estudado por Piaget²⁴, da linguagem oficial, tão familiares às práticas escolares. Arrastão que convoca a construção de gestos primitivos e linguagens outras, que fazem a

²⁴ A teoria psicogenética de Piaget com certeza privilegia a análise do raciocínio lógico matemático como a forma de pensamento por excelência. Mas não podemos esquecer que esse pesquisador introduziu na educação noções muito importantes como a idéia do pensamento constituído como ação e principalmente a idéia de que o conhecimento é constituído em um processo de transformação contínua dos esquemas mentais em interação com o mundo, ou seja, conhecer não envolve uma decodificação do mundo e sim uma contante construção, desconstrução, reconstrução. Essas concepções transformam radicalmente a idéia da aprendizagem concebida como fruto de treinamento e de estímulos e punições decorrentes do pensamento de Skinner, mecanismos ainda muito utilizados pela escola.

ativação do corpo vibrátil com o qual experimentamos a relação viva com **um** outro. Fédida (2005:70) no seu belo relato nos diz dessa sensação de abrir o corpo a presença viva do outro:

Quando se tenta entrar em contato com um sujeito autista, é primeiro todo o espaço que é convulsionado. Meu corpo, não posso mais senti-lo como o sentiria em relação a qualquer outra pessoa. Eis que estou diante de uma criança ou u adulto autista que acompanha o volume da sala percorrendo uma linha, voltando atrás... e não posso dizer que olho para ele, mas sim que ele me transforma já na relação com o espaço da sala onde estou com ele. Se essa convulsão não acontece, não há contato possível e se eu puder receber esse silêncio autista da maneira como o olhar percorre a sala onde estamos, então posso começar a estar na disposição que convém, que não é artificial, que não é tecnicamente buscada. (...) Aí começam experiências extremamente fortes que são aquelas com as quais se vão construir objetos provindos do corpo e da troca corporal primeira.

Certamente essa experiência é extremamente forte e desestabiliza as formas através das quais estamos habituados a nos relacionarmos. Ela assusta e fazer estremecer nossas reconhecidas formas identitárias e freqüentemente procuramos metodologias e conhecimentos capazes de enfraquecer e domesticar essas sensações. No âmbito escolar o desassossego causado pela inserção de crianças com deficiência na escola comum muitas vezes provoca a utilização desmedida de modelos e metodologias adequadas para a produção de um pensamento linear e reprodutivo, ao mesmo tempo em que se investe na busca de um conhecimento preciso dos diagnósticos e quadros patológicos.

Pelbart (1990) afirma que o movimento de trancafiar os desarrazoados foi concomitante com o aprisionamento da desrazão pelo pensamento racional. Seria então essa desrazão que ameaçaria se espalhar pela escola, que ameaçaria contaminar todos que se aproximassem dessas pessoas “diferentes” que agora adentram os muros escolares e difundem outras formas de falar, de pensar, de enxergar e de ouvir?

Talvez essa tão discutida preparação sem fim seja uma forma de a escola incluir as deficiências como estados abstratos do ser, como campos teóricos a serem conhecidos e desvendados, eliminando o contato com os próprios seres, com os ditos deficientes, excluindo o desassossego, o mistério e a estranheza, esvaziando o potencial de

desterritorialização, o poder intenso de subverter as regras do jogo, de embaralhar a ordem e de transpor os limites que esse encontro pode convocar. Talvez seja uma forma de se esquivar dos contágios e fazer a higienização dos/nos encontros, colocando cada criança num caixote diagnóstico no qual ela é cuidada, entendida e decifrada.

Escola pública estadual, turma de primeira série, 30 alunos, um deficiente mental: João. Senta-se na primeira fila. A professora me explica: “Eu pus ele aí porque ele não consegue fazer nada mesmo. É deficiente mental. Então perto de mim eu vigio, para pelo menos não fazer coisas erradas.” João olha para mim e sorri estupidamente.

Fala de professora da rede municipal

4.4 Armadilha 4: sobre treinamento e repetição

Na sociedade contemporânea, pós-industrial, o capital investe na força de criação, de invenção, visando dela se apropriar no grau máximo para a produção de lucro. Se por um lado esse fato potencializa as forças de invenção e criação, e isso é bastante interessante uma vez que proporciona formas de expressão e criação nunca dantes experimentadas em tal escala e potência, por outro tende a aliená-las do sentido de gerar lucro, em detrimento da própria potência de criação. No âmbito do trabalho tal fenômeno é visível, quando observamos o *boom* das empresas de marketing e propaganda e o lugar ocupado pela mídia na sociedade contemporânea.

Contudo, no âmbito da educação especial a escola adentra e treina os deficientes para a inserção no mundo do trabalho considerando-os corpos moldáveis para o exercício de trabalhos mecânicos, repetitivos e sem graça. Se na sociedade contemporânea o capital investe no trabalho imaterial e cada vez mais turbina a potência de criação, no que se refere ao trabalho dos deficientes isso não acontece.

Assim, a educação especial tem dado privilégio desde o seu nascimento até os dias atuais a práticas educacionais e profissionais que adequam os deficientes ao trabalho manual

mecânico e repetitivo, submetendo os indivíduos inseridos nas instituições profissionalizantes a formas mecânicas de produção, visando exclusivamente à aquisição de competências manuais para a execução de tarefas simplificadas. Muitas vezes os deficientes exercem funções que exigem deles o adestramento de uma máquina, corpos adequados para a produção e para o trabalho em série, como se ainda fossem os tempos modernos de Chaplin. Os corpos são reduzidos a engrenagens concentradas sobre o valor de seus atos, valor esse ditado pelo mercado capitalista.

Se os corpos deficientes são semelhantes a engrenagens na máquina de produção, o corpo doente é uma peça estragada. A deficiência é igual a uma disfunção. Mas no mercado capitalista, mesmo a disfunção encontra seu lugar na esteira da fabricação, pois *o deus é o capital e o maior pecado é a não produção*.

Pela época que Henry Ford começou a fabricar o modelo T, em 1908, não eram necessárias 18 operações diferentes para completar uma unidade, mas 7882. Em sua autobiografia, Ford registrou que, destas 7882 tarefas especializadas, 949 exigiam “homens fortes, fisicamente hábeis e praticamente homens perfeitos; 3.338 tarefas precisavam de homens de força física apenas comum, a maioria do resto podia ser realizada por mulheres ou crianças crescidas” e, continuava, “verificamos que 670 tarefas podiam ser preenchidas por homens sem pernas, 2.637 por homens com uma perna só, duas por homens sem braços, 715 por homens com um braço só e 10 por homens cegos”. Em suma, a tarefa especializada não exigia um homem inteiro, mas apenas uma parte. (TOFFLER, 1980:62)

O Mac Donald's sempre tem em seu quadro de funcionários um deficiente físico ou mental, corpo treinado para o trabalho em série.

Certamente a possibilidade de produzir e receber pelo seu trabalho, mesmo sendo ele um trabalho mecânico e repetitivo confere autonomia e dignidade para aqueles cujas oportunidades de inserção no mercado são escassas e difíceis. No entanto, os sujeitos com deficiência não são meramente corpos engrenagens para o fazer mecânico. São também corpos que pensam, que criam, que aprendem, que dançam, que cantam, e outras coisas que talvez não possamos imaginar.

Catarina, olhos amendoados, voz rouca e grave, fala para os convidados presentes na inauguração de seu ateliê de cerâmica: quero agradecer a presença de todos e dizer que estou muito feliz de poder estar aqui. Eu adoro cerâmica e vou trabalhar muito e estou muito feliz. Sei que não sou uma pessoa normal, que tenho dificuldades, mas posso fazer cerâmica e gosto muito desse trabalho.

Fala de Catarina quando da inauguração de seu ateliê

Certamente existem outras formas de se trabalhar com a educação que não vise à inserção social dos deficientes somente no trabalho em série. Será que eles não podem produzir alegria, invenções de outros sentidos? Será que Joãozinho não pode pular em sua cama elástica ao invés de travar uma batalha sem sucesso com a tabuada ou com as regras ortográficas?

*Escola particular, turma de segundo período, 17 alunos, dois portadores de síndrome de down. Catarina, sete anos, down, magra, alta, cabelos compridos, lisos e pretos, franja quase tampando os olhos puxados. Precisamos escolher uma criança para interpretar a princesa na peça teatral que iremos apresentar para as outras crianças. Quatro candidatas, entre elas Catarina. Por unanimidade da turma, Catarina é escolhida para representar o papel. Fernanda, uma colega justifica a escolha: ela é a mais bonita e é bailarina... Catarina se levanta feliz da roda de crianças e sai dançando um balé singular, braços erguidos, dando saltos, fazendo umas piruetas nas pontas dos pés. Catarina **uma** atriz/bailarina*

4.5 Pausa para a prudência

É preciso cuidado ao apontarmos todas essas armadilhas da inclusão, pois todas elas podem ser também artimanhas para a instauração de uma certa nostalgia da sociedade disciplinar, das escolas especiais. Não se trata disso. Assim, todo o cuidado é pouco, pois o terreno é amorfo e movediço, composto por forças contraditórias, pensamentos confusos. A pausa é necessária para que possamos caminhar nesse espaço e entender as forças que o compõem. A prudência precisa outra vez ser convocada, para que a noção de inclusão não seja chapada em uma forma fixa única que busca referências em procedimentos escolares

estandardizados, em territórios reconhecidos como seguros e protegidos para as práticas em educação. O campo sobre o qual nos debruçamos está em obra, refere-se a uma escola menor, rizomática, portanto não pressupõe formas fixas. Assim como a sociedade contemporânea desmancha a solidez das instituições, a noção de inclusão pode ser pensada como um campo virtual no qual existem múltiplas possibilidades de configurações.

Eu prefiro falar das inclusões e não da inclusão. Hoje então, se alguém vem me dizer que o menino não está incluído, está só se socializando ou se divertindo, eu nem importo mais. Acho que de qualquer forma é melhor ele estar lá, na escola comum. Porque eu sei que mesmo que a gente não entenda bem, alguma coisa acontece aí.

Margô

Não se trata, portanto de defender as antigas configurações institucionais da escola ou a volta de espaços educacionais separados para crianças *normais* e *diferentes* como se eles garantissem possibilidades de afirmação de diferenças e de seus direitos de existir e se diferenciar. Também não se trata de atacar o processo de inclusão como se ele acarretasse homogeneização e identidades indiferenciadas enquanto a divisão em instituições escolares especiais e comuns distintas preservasse a heterogeneidade e a diferença. Mesmo porque a questão da diluição das identidades é interessante.

Do mesmo modo que todas as instituições na sociedade de controle, a escola se flexibiliza e se distende, se movendo como um polvo, se estendendo até as ruas, até as clínicas, se expandindo e tomando a forma de ONGS, de escolas itinerantes, de escolas circo, de oficinas, etc. Assim a escola se dissolve, perde sua forma, se dilui em espaços sociais distintos, se amplia e se torna vaga. A própria definição de escola inclusiva é vaga. Talvez essa fragmentação e essa infiltração da escola em vários campos, seja uma das formas da escola inclusiva: incluída no tecido social, espaço sem fronteiras com as práticas psicológicas, artísticas, políticas. Essa pode ser uma forma interessante de se pensar e de se fazer a escola inclusiva. Na verdade não importa pensá-la em termos de tempo e espaço definidos, intra ou extra-muros escolares. Trata-se da instauração de um tempo e espaço intensivos, perturbando o espaço empírico e cortando a cronologia linear por forças do

contágio. Uma escola fluida, sem tempo nem espaço definidos, sem didáticas e nem metodologias de ensino definidos *a priori*. Uma escola que se transformasse a medida em que realizasse conexões, contatos. Uma escola menor, habitada por pensamento, corpos e linguagens menores, subtraindo-se a formas hegemônicas de dominação. A escola, ela mesma um todo aberto, sem parar de processar diferenciações em si e no tecido social.

Escola, crianças sentadas no chão, em roda. Roda, lugar de encontros. Encontro de corpos, pensamentos e linguagens. Catarina na roda, Catarina down oligofrênica = pouca mente = pouca inteligência = deficiente mental. Catarina pensava, seu pensamento era convocado e ela falava. Tinha uma voz gutural e gaguejava na roda. Seu corpo se contraía e o espaço de encontro se crispava, ela gaguejava e demorava, instaurava um outro tempo para o encontro e tensionava os corpos. Tempo e espaço se conturbavam, se intensificavam. As crianças se concentravam...

O contato se dá por essa tensão, que é o próprio encontro. Superfície crespada de contato, povoada pela voz gutural e pela gagueira. Encontro em obra. Escola em obra...

Diário de campo de minha turma de segundo período

Não se trata de forma alguma de chegarmos a um consenso sobre uma forma para a execução da proposta inclusiva e nem de afirmá-la como uma verdade ou como uma fórmula mágica que assegurasse a possibilidade de encontros e processos de subjetivação singulares. Nesse momento trata-se tão somente de inquirir a noção de escola inclusiva e as condições de sua existência. Rastrear as forças que operam na sua constituição, pensar sua constituição no meio em que se constitui.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS ou por um dever minoritário em uma escola para todos

Tal como você a compreende, entretanto, a resistência não é unicamente uma negação. Ela é um processo de criação. Criar e recriar, transformar a situação, Participar ativamente do processo, isso é resistir. (FOUCAULT)

Certamente a escola inclusiva se apresenta como um possível espaço de combate e resistência à exclusão e discriminação sociais e também como um lugar atravessado com intensidade por uma diversidade de forças que atuam na composição das subjetividades contemporâneas.

Esse campo, assim como todos os espaços vivos, não se configura em uma forma homogênea ou linear. Ele é agitado por todas os fluxos – políticos, sociais, econômicos, culturais – que estão em jogo na sociedade contemporânea, e que travam dentro e através do espaço educacional verdadeiros embates no sentido de produzir e modelar as subjetividades. Inquirir a constituição da escola inclusiva e as formas pelas quais ela toma corpo, não significa oposição e muito menos um combate a sua proposta. Muito antes pelo contrário; a inquirição das forças que operam em sua instauração é necessária e vital para que esse campo tão profícuo não seja tomado de assalto por armadilhas que, mais uma vez, o façam operar reproduzindo e perpetuando formas de padronizar e hierarquizar posturas, corpos, linguagens, pensamentos, enfim, todas as expressões de vida que pulsam no espaço escolar.

Pensar e fazer a escola inclusiva não consiste em engajar-se na urgência de ser contra, nem a favor, e muito menos em definir as normas e as formas políticas para o estar junto. Sem dúvidas essas são questões e ações importantes, mas tanto a urgência de engajamento quanto a ação em favor da igualdade devem estar subordinadas a uma política que se abra à esfera dos acontecimentos, a um espaço do dever, a uma lógica dos encontros e contatos.

A escola inclusiva é uma escola aberta, uma escola em obra, definindo-se e tomando corpo na medida em que define ações em um campo. Ela se constitui de acontecimentos, de

dispositivos, de técnicas, de enunciados, quer dizer, de uma multiplicidade de elementos que constituem um agenciamento a um só tempo pragmático e conceitual.

Portanto, é necessário inquirir o que está em jogo no processo de inclusão, espremer os conceitos e as ações que se tecem nesse espaço, fazê-los audíveis, visíveis, palpáveis e potencializar dentre eles os que suscitam a abertura do corpo vibrátil para contágios e transformações entre os corpos, pensamentos e formas de existência.

Como disse na introdução dessa tese, não se pesquisa impunemente. No decorrer do trabalho, muitas das certezas que eu tinha relativas a formas e ações através das quais seria possível construir propostas “corretas” para se trabalhar com a inclusão escolar – certezas que pretendia desenvolver e confirmar com o trabalho da tese – se diluíram e caíram por terra. Isso porque percebi que quando prescrevemos e fixamos formas supostamente corretas de procedimentos, corremos o risco de aprisionar e formatar formas de pensar e viver, fato que certamente vai de encontro à proposta da inclusão, pois quando isso acontece, processos de reprodução das formas dominantes e hegemônicas de existência, sempre alertas, encontram solo fértil para se imiscuírem, se instaurarem e se espalharem sem cerimônia.

Portanto, ao invés de configurações bem definidas, determinadas *a priori* e prontas para serem implantadas na formatação da escola inclusiva, seria necessário pensar em uma escola em obra; ao invés de buscar definir e formatar procedimentos aplicáveis e definidores do que seria um “verdadeiro” processo de inclusão, seria preciso pensar nas inclusões, múltiplas e singulares. A escola inclusiva é paradoxal, e deve ser tão movente, aberta, esburacada, excêntrica, fraturada quanto os devires que lhe cabe favorecer.

No entanto, dentre todas as certezas diluídas e pulverizadas uma permanece inabalável. A implantação da escola inclusiva tem um princípio que a constitui e que a norteia: ***por uma escola para todos***. Apesar desse princípio permear a constituição de todas as armadilhas, paradoxalmente é ele que orienta o seu pensamento e suas ações. Um princípio organizador que não pode ser esquecido e nem desvirtuado. Portanto, é necessário examinarmos com

cuidado esse princípio, inquirir com determinação o que ele quer dizer, e quais são os percursos por ele apontados e as configurações por ele engendradas, quais são seus desdobramentos, qual é o seu funcionamento, como ele adentra o campo educacional e que transformações convoca.

Nas democracias modernas, diferentemente das democracias antigas, os direitos são, pelo menos em tese, *para todos*. No entanto, *para todos* se diz e pode se realizar de duas maneiras diferentes.

Por um lado, o direito para todos, o acesso para todos à renda, ao trabalho, à cultura, à educação é pensado e realizado no sentido de reproduzir o modelo, a medida e o padrão de uma maioria. Na sociedade imperial ou de controle, somos confrontados e modelizados por uma pluralidade de modelos majoritários presentes nos diferentes espaços da atividade humana – o homem branco europeu ou americano, o assalariado, o assalariado da classe média, o aluno padrão da classe média, etc. – Nesse sentido, a maioria, não designa necessariamente uma quantidade maior, mas sim um padrão em relação ao qual as outras quantidades serão ditas menores. Em outras palavras, maioria, nessa perspectiva não é relativa à parte mais numerosa da população, mas a um padrão dominante que modeliza os desejos, as formas de viver, de pensar, etc. Em contrapartida, minoria nessa configuração designa um movimento de um grupo que, seja qual for o seu número, está excluído pela maioria, ou então incluído, mas como fração subordinada em relação a um padrão de medida que faz a lei e fixa a norma. (LAZZARATO, 2004) Nessa perspectiva, uma escola para todos é relativa a uma escola majoritária, reprodutora das formas sociais hegemônicas, e funciona no tecido social como mais um mecanismo para produzir a integração das minorias ao padrão majoritário.

Uma escola maior ou majoritária está sempre dizendo o que ensinar, como ensinar, a quem ensinar, porque ensinar. “A educação maior procura construir-se como uma imensa máquina de controle, uma máquina de subjetivação, de produção de indivíduos em série.”(GALLO, 2002:174)

O *para todos* aqui funciona como um mecanismo de determinação de identidade, reproduzindo de forma mais velada e flexível a dualidade integração/exclusão.

Nessa configuração encontramos Pedro abandonando a composição três-cabeças-e-quatro-pernas para exigir seus direitos de deficiente, Joãozinho isolado e esquecido no fundo da classe decorando os fatos fundamentais, Luzia sendo forçada a desenhar a letra cursiva, Catarina chorando por ter sido chamada de down, a professora conhecida por *espinha bífida*, as crianças sendo chamadas pelos seus diagnósticos.

É essa portando a armadilha maior, ou do maior, que perpassa todas as armadilhas, operando em termos de dualidades, binarismos e lógicas identitárias, enrijecendo os corpos, as linguagens, o pensamento e a aprendizagem. Certamente não é essa configuração de *para todos* o princípio inabalável na constituição de uma escola inclusiva.

Por outro lado, o *para todos* da escola inclusiva certamente aponta para a constituição de uma nova instituição borrando as divisões e as designações do poder ao subtrair-se dos binarismos e dicotomias tais como normal/deficiente, branco/preto, menino/menina, classe favorecida/classe popular. O *para todos* instaurando o fim dos binarismos e contornos identitários, constituindo uma lógica de contágios e misturas. É nessa perspectiva que o *para todos* deve ser tomado como o princípio inabalável da escola inclusiva, pois quando se dissolvem as dualidades, o *para todos* não significa nem integração, nem exclusão, pois não há mais modelo algum reconhecido como majoritário. Todo mundo se torna minoritário, potencialmente minoritário, na medida em que um processo de subjetivação minoritário não cessa de transbordar, de fazer fugir, por excesso ou por falta, o limiar representativo do padrão majoritário. “*E mais quem estão os devires que escapam ao controle, as minorias que não cessam de ressuscitar e de resistir.*” (DELEUZE, 1992:191).

Assim, o *para todos* da escola inclusiva é relativo a uma aposta nas multiplicidades que se conectam e se contaminam, no qual “*todo ato singular se coletiviza e todo ato coletivo se singulariza.*” (GALLO, 2002:176)

Além disso, o *para todos* da escola inclusiva refere-se a uma escola menor, inesperada e desconhecida, sempre inacabada e em curso: uma escola em obra, escavada e construída por dentro e através de uma escola maior, fazendo ruir os ditados e a ditadura dos modelos e dos padrões discriminadores e excludentes que muitas vezes orientam as práticas escolares e educacionais. Assim, o *para todos* de uma escola menor não é relativo a grandes políticas que orientarão os atos educacionais, e nem a criação de modelos visando impor soluções. Antes disso, é relativo a um ato de resistência, de singularização e de militância, construindo nas ações comuns da sala de aula pequenos atos cotidianos, que viabilizam conexões, contágios, rizomas.

Uma escola menor é sempre uma escola em obra, sempre inacabada, pois resiste a ser incorporada em formas padronizadas e definidas de funcionamento. É nesse sentido minoritário que o *para todos* é o princípio e o eixo de uma escola inclusiva, espaço que não está dado, mas que é necessário inventar, construir, sustentar. Espaço propício a uma política do devir, da criação, à invenção de novas formas de subjetivação.

Nesse espaço encontramos Catarina e seu balé singular, aplaudido pelas outras crianças, Luzia escrevendo suas músicas cantando, Tatiana rindo, recitando e escrevendo suas poesias, Marcos pendurado como um macaquinho nas ancas da professora de apoio, Catarina contando suas histórias na roda de crianças, Gustavo desenhando seus modelos para a construção de aviõezinhos com sucata. Mas, um momento, quem é esse Gustavo que ainda não apareceu nessa tese?

Gustavo é aluno da segunda série do ensino fundamental, adora desenhar projetos para construir aviões com sucata. Nem sei se ele tem alguma deficiência ou síndrome. Pois em uma escola para todos isso não faz a menor diferença...

Trecho inventado de um diário que ainda está por ser escrito

BIBLIOGRAFIA

ARAGON, Luís Eduardo Ponciano. **O impensável na clínica**. Tese de doutorado apresentada ao núcleo de estudos e pesquisas da subjetividade da PUCSP. São Paulo, 2005

ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1987.

BIANCHETTI, Lucídio & FREIRE, Ida Mara. **Um olhar sobre a diferença: interação, trabalho e cidadania**. 4ª ed. Campinas: Papirus, 2001.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. **Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**, Resolução CNE/CEB n 2 de 11 de setembro de 2001. Brasília: Diário Oficial da União de 14 de setembro de 2001.

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

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: Educ/Fapesp, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **A Reprodução**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

COSTA, Sylvio de Souza Gadelha. **De fardos que podem acompanhara atividade docente ou de como o mestre pode devir burro (ou camelo)**. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 09/10/2006.

DELEUZE, Gilles. A Literatura e a Vida. In.: DELEUZE Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. Gaguejou. In.: DELEUZE, Gilles. **Crítica e Clínica**. São Paulo: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles. O que é um conceito? In: DELEUZE, Gilles. **O que é a filosofia?** 2 ed. Rio de Janeiro: Editora 34, 1997.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil platôs, capitalismo e esquizofrenia.** São Paulo: Editora 34, 2000.

DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Conversações.** São Paulo: Editora 34, 1992.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e repetição.** Trad. Luiz B. L. Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Kafka:** por uma literatura menor. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Felix. **Mil platôs:** capitalismo e esquizofrenia. Vol 5. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

DELEUZE, Gilles. *Post Scriptum* sobre as sociedades de controle. In.: DELEUZE, Gilles e PARNET, Claire. **Conversações.** São Paulo: Ed. 34, 1992.

FÉDIDA, Pierre. Não estar em repouso com as palavras. In.: **Lygia Clark:** da obra ao acontecimento. Catálogo da exposição organizada pelo Musée dês Beaux –Arts de Nantes França, 2005 e pela Pinacoteca do Estado de São Paulo, Brasil, 2006. Curadoria Suely Rolnik e Corinne Diserens.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In.: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001

FOUCAULT, Michel. **Os anormais.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir.** História da Violência nas Prisões. 17 ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

FOUCAULT. **História da sexualidade 2:** o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia poder – saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

GALLO, Silvio. Em torno de uma educação menor. In.: Deleuze. **Educação e Realidade.** V.27, n.2. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jul/dez, 2002. p 169-178.

GALLO, Silvio. Entre Kafka e Foucault: literatura menor e filosofia menor. In PASSETI, Edson (org). **Kafka/Foucault sem medos**. São Paulo: Ateliê editorial, 2004.

GLAT, Rosana e NOGUEIRA, Mário Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In.: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, ano 14, n. 24, 2002.

GIL, José. **Monstros**. Lisboa: Quetzal Editores, 1994.

GÓMEZ-PALACIO, M. **La educación especial**. México, DF: Fundo de Cultura Econômica, 2002.

GUATTARI, Félix e ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. 2ed. Perópolis: Vozes, 1986

HARDT, Michael. A sociedade mundial de controle. In: ALLIEZ, Eric (org). **Gilles Deleuze, uma vida filosófica**. São Paulo: Editora 34, 2000.

HARDT, Michael; NEGRI, Antônio. **Império**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

INFORSATO, Érika. **Clínica barroca**: exercícios de simpatia e de feitiçaria. Tese de mestrado apresentada ao núcleo de estudos e pesquisas da subjetividade da PUCSP. São Paulo, 2005

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**: uma introdução do tempo e do coletivo no estudo da cognição. Campinas, SP: Papyrus, 1999.

KASTRUP, Virgínia. Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir mestre. Disponível em www.cedes.unicamp.br. Acesso em 09/10/2006

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARATO, Maurizio. Bárbaros e civilizados. In.: LINS, Daniel e PELBART, Peter Pal Pal (org). **Nietzsche e Deleuze - Bárbaros e Civilizados**. São Paulo:Annablume, 2004

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In.: FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da Antigüidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 1996.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por que? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

ORLANDI, Luiz B. L. Morada do ente. In.: LINS, Daniel (org). **Nietzsche e Deleuze – Bárbaros e Civilizados**. São Paulo: Annablume, 2004.

PASSETTI, Edson. (org). **Kafka/Foucault sem medos**. São Paulo: Ateliê editorial, 2004.

PELBART, Peter Pál. Manicômio mental: a outra face da clausura. In: **Saúdeloucura** n2. São Paulo: Hucitec, 1990.

PELBART, Peter Pál. **A vertigem por um fio**: políticas da subjetividade contemporânea. São Paulo: Iluminuras, 2000.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In.: ARANTES, Valéria Amorim (org). **Inclusão escolar**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental**: transformações contemporâneas do desejo. 2 ed. Porto Alegre: Sulina; Editora d UFRGS, 2006.

ROLNIK, Suely. Guerra dos Gêneros e Guerra aos Gêneros. In: ROLNIK, Suely. **Estudos Feministas**, no. 1, ano 4, São Paulo, 1996.

ROLNIK, Suely. **O mal estar na diferença**. Trabalho apresentado no III Fórum Brasileiro de Psicanálise. Belo Horizonte, setembro de 1994.

ROLNIK, Suely. Toxicômanos de Identidade: subjetividade em Tempo de Globalização. In: **Saberes Nômades**. Campinas: Papirus, 1997.

SANT'ANNA, Denise. **Corpos de passagem**. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANT'ANNA, Denise. Corpo e História, In.: SANTANA, Denise. **Cadernos de Subjetividade**, v.3; n.2; set-fev. 1995.

SASSAKI, Romeu. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1977.

SAWAIA, Bader (org). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 1999.

SCHÉRER, René. Homo Tantum o impessoal: uma política. In.: ALLIEZ, Eric. **Gilles Deleuze**: uma vida filosófica. São Paulo: Editora 34, 2000.

SEQUEIRA, Rosane Preciosa. **Rumores discretos da subjetividade**. Tese de doutorado apresentada ao núcleo de estudos e pesquisas da subjetividade da PUCSP. São Paulo, 2002.

SLOTERDIJK, P. **Em el mismo barco**: ensaio sobre la hiperpolítica. Madrid: Siruela, 2000.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

TÉLLEZ, Magaldy. A paradoxal comunidade por-vir. In.: LARROSA, Jorge e SKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

TOFFER, Alvin. **A terceira onda**. São Paulo: Record, 1980.

TOMASINI, Maria Elisabete Archer. Expatriação social e a segregação institucional da diferença: reflexões. In.: BIANCHETTI, Lucídio e FREIRE, Ida Mara (orgs). **Um olhar sobre a diferença**: interação, trabalho e cidadania. Campinas: Papirus, 1998.

VIRILIO, Paul. **Velocidade de libertação**. Lisboa, Portugal: Relógio D'água, 2000.

VYGOTSKY, Lev. **A Formação Social da Mente**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 4 ed. 1998.