

Aos professores e professoras: uma contribuição para os estudos sobre inclusão

Ana Maria Faccioli Camargo¹

Orcid: 0000-0002-9099-8139

Resumo

Este texto trata da diferença - limite a partir do qual os outros passam a existir e se fazerem problema para nós - compreensão resultante da classificação e ordenação fundamentada no positivismo, que marcou a pedagogia normalizadora. A filosofia da diferença oferece uma nova concepção quando Deleuze questiona todos os pressupostos que constroem o pensamento binário. Ao mesmo tempo Foucault alerta sobre as formas como estabelecemos nossas relações. Nelas, o professor produz subjetividades assujeitadas ou críticas. Importa então perguntar: o que posso fazer? O que sei fazer? O que consigo fazer? Questionamentos que passam pelo cuidado de si que exigem o cuidado com os outros. Essas reflexões levam este texto a problematizar as manifestações da diferença e das formas de exercício do poder na escola, o acontecimento e a resistência na sala de aula, a importância do estudo da leitura e da escrita e a formação de professores.

Palavras-chave: diferença; formação de professores; produção de subjetividade.

Abstract

This text deal with difference - the limit from which others come into existence and become a problem for us - an understanding resulting from the classification and ordering based on positivism, which marked the normalizing pedagogy. The philosophy of difference offers a new conception when Deleuze questions all the assumptions that build binary thinking. At the same time Foucault warns about the ways in which we establish our relationships. In them, the teacher produces subjected or critical subjectivities. So it's important to ask what can I do? What do I know how to do? What can I do? Questions that go through the care of the self that requires care for others. These reflections lead this text to problematize the manifestations of difference and the ways in which power is exercised at school, the event and resistance in the classroom, the importance of studying, reading and writing, and teacher training.

Keywords: difference; teacher training; production of subjectivity.

1 Introdução

a diferença é o limite a partir do qual os outros passam a existir para nós e começam a se fazer problema para nós
(Inspirada em Veiga Neto)

Pensando em como organizar e por onde iniciar esse texto, cujo mote é a frase acima, lembrei-me das aulas de biologia e mais especificamente de Carlos Lineu (1707-1778),

¹ Doutora em Educação, professora aposentada pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Email: aec.anamariafc@gmail.com.

considerado pai da taxonomia. Ele se dedicou, entre outras atividades, a de classificar e organizar os seres vivos, tendo em vista suas semelhanças e diferenças. Seu trabalho muito contribuiu e ainda contribui para os avanços da ciência. Desse modo,

classificar é distribuir em classes e nos respectivos grupos, de acordo com um sistema ou método de classificação.

Depois de classificar o próximo passo é ordenar que significa

dispor de forma organizada; arrumar, organizar.

Também na educação a classificação junto com a ordenação, que fazem parte do pensamento lógico, se tornaram o alicerce para a organização da vida escolar. Nada contra a organização e a classificação, pois elas muitas vezes colaboram para facilitar a vida escolar. Mas, *lamentavelmente*, a classificação acompanhada principalmente pela ordenação acabou contribuindo para que a pedagogia normalizadora, fundamentada no positivismo do século XIX, deixasse como herança para a escola a concepção de uma pedagogia da homogeneidade. Esta levaria ao estabelecimento de um modelo de aluno e de um sistema detalhado de

[...] classificação que permitia sustentar ao mesmo tempo um modelo de instrução para todos e uma postura conservadora com relação ao social, contribuindo para manter as desigualdades existentes. Talvez um de seus legados mais permanentes seja a manutenção desses sistemas de classificação, que embora moldem o que consideramos um “bom aluno” ou um “aluno com capacidade para aprender”, poucas vezes paramos para reavaliar (DUSSEL; CARUSO. 2003, p. 190).

Muitos estudiosos estabeleceram que as diferenças entre as crianças diziam respeito às enfermidades e problemas de “anormalidade” que eram e ainda persistem, fundamentados em conhecimentos médicos visando a classificação e controle das crianças.

Independentemente de divergências existentes na classificação, uma vez que ela é definida a partir de diferentes interesses pode-se dizer em termos gerais, que a pedagogia tomou a biologia como modelo, e esta se transformou rapidamente em ciência médica: aqueles que se desviavam das normas, formariam indivíduos deficientes, anormais, enfermos (DUSSEL; CARUSO, 2003, p. 180).

Com a manutenção até nossos dias desses sistemas de classificação e conceitos que moldam o que é ser “bom aluno” ou um “aluno com capacidade para aprender”, poucas vezes, ou melhor dizendo, raríssimas vezes paramos para questionar e reavaliar essa crença.

A classificação e a ordenação se atrelaram a métodos de ensino e avaliação da aprendizagem dos alunos e acabaram permitindo uma divisão binária entre os sujeitos: os normais e os anormais, os capazes e os incapazes, o bom e o mal aluno.

Indo um pouco além e analisando um discurso, infelizmente corriqueiro, presente em muitas e muitas instituições de ensino, tanto públicas como privadas, desde o ensino fundamental até ao superior, verifica-se que os ditos “incapazes” acabam sendo vistos na sala de aula como um obstáculo para o bom desenvolvimento de uma classe, de uma aula e também para a realização de atividades. Seguidamente, os pais desses alunos são obrigados a recorrerem às autoridades competentes para fazer valer o direito à educação garantido pela Constituição de 1988.

Refletindo sobre os efeitos produzidos pela classificação e a ordenação no processo educativo, efeitos estes desenvolvidos por Lineu e associando às análises de Dussel e Caruso creio ser possível entender a grande dificuldade para fazer avançar a escola inclusiva, principalmente nesta segunda década do século 21.

A partir de alguns filósofos da pós-modernidade – Michel Foucault, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jacques Derrida – todos inspirados em Friedrich Nietzsche, apresentam uma nova concepção de diferença que vem se impondo. Nessa nova perspectiva, a diferença não está mais atrelada a uma identidade fixa como entendida na modernidade ou plural como entendida nos estudos culturais. Não está atrelada porque a identidade tem a ver com as diferenças extrínsecas, ou seja, com atributos externos que não dão conta do sujeito como um todo, mesmo sendo considerada como múltipla e mutante. Para Deleuze, a diferença é entendida como diferença em si, ou seja, ela é intrínseca ao sujeito, tem uma natureza multiplicativa e se transforma ilimitadamente. Nesse sentido,

É a diferença em si que está na base do entendimento da inclusão.

No entanto, a educação e, especialmente, a escola parecem ainda não terem compreendido essa nova concepção e o potencial de desenvolvimento que ela permite. A diferença não está mais relacionada a uma relação binária - isto ou aquilo. A diferença em si abrange o isto e aquilo e o mais aquilo, que nos constituem e que vai se diferenciando ilimitadamente.

Dizendo de outra forma, a filosofia da diferença, para Deleuze, questiona fundamentalmente todos os pressupostos que permitem construir um pensamento binário que nos guia pela lógica identitária. Neste movimento binário, nos pares que se formam – bom/ruim, homem/mulher, normal/anormal fica explícita uma ordenação onde o primeiro elemento corresponde sempre ao Bem, enquanto o segundo termo remete ao que é inferior, ao Mal. A classificação binária é de natureza ideológica e resultado de escolhas feitas por terceiros. Portanto, a filosofia da diferença não separa os fatos dos valores presentes na sociedade.

Como a escola ainda continua operando em todas as suas atividades no modo binário é difícil para aqueles que fazem parte dessa instituição compreender que, na perspectiva da educação inclusiva, não se trata de inserir “os” diferentes, nas turmas, mas de formar turmas em que ninguém fica de fora, dado que todos os alunos diferem uns dos outros, são seres singulares, que não se repetem. E isso muda tudo.

Ademais, hoje, por preceito constitucional, a escola é de todos os alunos. Ela os recebe, mas frequentemente não os acolhe devidamente, oferecendo para alguns deles, os ditos “alunos de inclusão”, atividades facilitadas, a partir de objetivos educacionais limitados, currículos flexíveis e outras medidas pedagógicas diferenciadas para alguns, não considerando a diferença em si de todos nós.

Trabalhar com a dicotomia “normal” e “anormal” torna

o “anormal” o adverso da norma. Mas de que norma?

Pablo Gentili (2001), no seu texto “Um sapato perdido (Ou quando os olhares “sabem” olhar), nos relata uma situação banal. Levando seu filho pequeno no carrinho, Pablo vai às compras num supermercado em Copacabana/RJ. O menino dorme e o seu sapatinho, que está frouxo no pé, quase cai. O pai então pega o sapatinho e coloca no bolso. Durante o trajeto, tanto de ida quanto de volta, foi abordado por inúmeras pessoas entre elas uma senhora elegante, o porteiro de um edifício, um surfista, todos chamando sua atenção pela falta do sapato. Isso mostrava para o pai, naquele momento, manifestações de solidariedade e alerta.

No entanto, quando já estava de volta sentiu uma estranha sensação de mal-estar. Ele escreve.

Meu incômodo era, talvez, injustificado: o que faz do pé descalço de um menino de classe média motivo de atenção e circunstancial preocupação em uma cidade com

centenas de meninos descalços, brutalmente descalços? Por que, em uma cidade com dezenas de famílias morando nas ruas, o pé superficialmente descalço de Mateo chamava mais atenção do que outros pés cuja ausência de sapatos é a marca inocultável da barbárie que nega os mais elementares direitos humanos a milhares de indivíduos? [...] A seletividade do olhar desmemoriado é implacável: dois pés descalços não são dois pés descalços, no Rio de Janeiro (GENTILLI, 2001, p. 27).

De fato:

*Um é o pé de um menino. O outro, é um problema.
Um é o pé de quem tem sapato - o aluno padrão.
O outro é o pé que não tem sapato – aquele que a escola não
reconhece como capaz de aprender.*

2 Sobre a escola, o professor e a inclusão escolar

Das análises feitas por Gentile (2001), quero chamar atenção para alguns aspectos relevantes. Cada um de nós tem sua maneira de olhar e interpretar o mundo e vale lembrar que nenhuma delas é neutra. A partir delas damos nosso ponto de vista sobre diferentes assuntos, dizemos ou escrevemos do que gostamos e do que não gostamos e sempre que o fazemos estamos produzindo algo em quem nos lê ou ouve. Em nossas relações nada é neutro.

Foucault (1995), nos alerta sobre a importância das formas como estabelecemos nossas relações com os outros, sejam eles, pais, filhos, irmãos, amigos, alunos, etc. Seu alerta é imensamente importante para todos e principalmente para aqueles que circulam no espaço escolar, merecendo destaque para o professor que convive diariamente com seus alunos por um longo período de tempo. Qual é esse alerta?

O professor precisa estar ciente que ele conduz a conduta de seus alunos e ao fazê-lo produz sujeitos, ou seja, produz subjetividades. Conforme o professor se relaciona com seus alunos pode produzir sujeitos assujeitados ou sujeitos críticos que exercem a liberdade, e a experiência de si. Vale lembrar que na sala de aula a forma de conduzir é sempre uma opção do professor.

Pode-se incorporar à essa ideia de constituição do sujeito a noção de obra de arte e de estética das *práticas de si*, antes anárquicas que normativas. Tais práticas irão permitir que se escape do cunho moralizador frequentemente atribuído pela educação liberal cristã. Isso porque a criação de novos contornos de si mesmo pode nos tornar capazes de realizar a tarefa da filosofia de fazer a guerra. A metáfora da guerra, usada por Foucault pode ser entendida como o esforço bélico de dotar de beleza a própria existência. Ou seja, o objetivo de desenvolver uma *prática de si* é constituir-se como artífice da beleza da própria vida (ANDRADE, 2004).

A partir das reflexões apontadas acima considero relevante problematizar algumas questões que dizem respeito à diferença e estão relacionadas à escola, ao professor, à sala de aula, ao ato de estudar e à formação de professores.

2.1 A diferença na escola

Contreras (2002), relata uma experiência vivida por Ellsworth que contextualiza a polêmica questão da diferença. Ao ministrar a disciplina Pedagogia Antirracista na University of Wisconsin–Madison, Ellsworth se fundamentou na teoria crítica com base na noção de professor como intelectual crítico de ação transformadora e defensor da “autoridade libertadora” (GIROUX, 1997). Na sala de aula, estudantes de diferentes culturas, religiões, posições sociais, ideologias políticas concordavam que o racismo é um problema. Mas essa diversidade e as

relações entre eles estavam afetadas por vivências, sentimentos e emoções não reduzíveis à racionalidade que orientava as discussões. Ela constatou que os pressupostos racionalistas manipulam uma ideia unificada de sujeito longe de ser real e considerou que, por supor uma homogeneidade inexistente, tal teoria crítica alimenta ideais sociais sobre o falso pressuposto de que se pode construir uma crítica da educação e da sociedade que liberte todos de todas as opressões e dependências e os faça crer na possibilidade de identificar com clareza as contradições e contrariedades por que passam docentes e discentes. Segundo Ellsworth (1989), não há um valor universal para se enfrentarem as experiências que, às vezes, são de difícil comunicação e pouco inteligíveis com base só em pressupostos, desejos e emoções de outras pessoas. Ela sugere que o desenvolvimento de uma reflexão crítica poderia estar, nesse ponto de vista, não tão interessado em superar diferenças, e sim em reconhecê-las; e tal reconhecimento começa na identificação de interesses e limites das próprias perspectivas no encontro com o outro como forma de iniciar a problematização de posicionamentos. Todos que frequentam a escola reconhecem a heterogeneidade e as diferenças entre os que dela participam.

O que diz Ellsworth parece convergir para o pensamento de Rancière.

Quem estabelece a igualdade como objetivo a ser atingido (e as teorias críticas com sua busca de emancipação buscam a igualdade) a partir da situação de desigualdade de fato a posterga até o infinito. A igualdade jamais vem após, como resultado a ser atingido. Ela deve sempre ser colocada antes. A própria desigualdade social já a supõe: aquele que obedece a uma ordem deve, primeiramente, compreender a ordem dada e, em seguida, compreender que deve obedecê-la. Deve, portanto, ser já igual a seu mestre, para submeter-se a ele. Instruir pode então significar duas coisas absolutamente opostas: confirmar uma incapacidade pelo próprio ato que pretende reduzi-la ou, inversamente, forçar uma capacidade que se ignora ou se denega a se reconhecer e a desenvolver todas as consequências desse reconhecimento. O primeiro ato chama-se embrutecimento e o segundo emancipação. [...] Não se trata de uma questão de método de aprendizagem, mas de uma questão filosófica mesmo, ou seja: saber se o ato mesmo de receber — a palavra do outro — é um testemunho de igualdade ou de desigualdade. É também uma questão política: saber se o sistema de ensino tem por pressuposto uma desigualdade a ser “reduzida”, ou uma igualdade a ser verificada (RANCIÈRE, 2004, p. 11–12).

A igualdade é fundamental e ausente; atual e intempestiva; sempre dependente da iniciativa de indivíduos e grupos que, contra o curso natural das coisas, assumem o risco de verificá-la, de inventar formas individuais ou coletivas de verificação. E essa assunção do risco pode alimentar no sujeito uma forma de indisciplina que se pode chamar de pensamento (CAMARGO, 2008).

O embrutecimento presente no ato de instruir apontado por Rancière me remete as três formas de exercício do poder apresentadas por Foucault (1988): o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder. Conforme Gallo (2007), no poder soberano, anterior aos regimes democráticos, o poder era do rei sobre seus vassalos e era somente ele que poderia decidir sobre suas vidas, ou seja, cabia a ele *fazer morrer e deixar viver*. A passagem para a modernidade ficou marcada pelo surgimento do poder disciplinar, que é exercido sobre o indivíduo para domesticar e aprimorar seu comportamento, modelando assim seu corpo e sua mente. A partir desse domínio sobre os corpos e as mentes dos sujeitos insurge o biopoder que consiste no poder do Estado não mais sobre o indivíduo, mas sobre toda uma população. No biopoder cabe ao Estado garantir, sempre e em todos os sentidos, a vida do sujeito, agora não mais vassalo, mas cidadão. A ordem então se inverte cabendo ao Estado *fazer viver e deixar morrer*. No entanto, vale questionar: se a função do Estado é fazer viver, como ele pode deixar morrer o cidadão. A resposta encontrada por Foucault é por meio do racismo.

Um é o pé de um menino. O outro, é um problema.

Um é o pé de quem tem sapato – o fazer viver

O outro é o pé que não tem sapato – o deixar morrer.

2.2 O poder na escola

Início esta seção com um convite à reflexão sobre as relações que ocorrem na escola e na sala de aula, permeadas por conteúdos, regimentos e aplicação de uma lei que pode resultar numa proibição, num castigo, numa punição. São acontecimentos bem visíveis, até explícitos. Por isso, quero salientar que, no ofício docente, é preciso levar em conta, também, o que ocorre no dia a dia da escola e na sala de aula pelo uso de técnicas de disciplinamento, pela imposição de regras de convívio e pelo controle mais ou menos sutil do comportamento dos sujeitos que convivem no espaço escolar.

Quais problematizações proponho para a sala de aula? Começo pelas perguntas que considero irrelevantes: como e por que é preciso instituir um saber sobre a escola? Quando se produzem saberes para a escola, a quem se está subordinado? Que lei presidiu e preside a regularidade do cotidiano escolar, qual é essa regularidade e qual é sua conformidade com uma situação ou teoria? Ao iniciar pelas perguntas não relevantes, pretendo reforçar a ideia de que a problematização não deve partir da hipótese de que os fatos ocorrem porque algo representado pela instituição - chefia, lei, regimento, decreto, regulamento - não permitem certos gestos ou atos, tolhe e reprime. Entendo que essa forma de problematizar envolvendo relações de causa e efeito levam a reduzir e antever, como resposta, a negação, a destruição, a impossibilidade e a tomada de posse como possibilidades de enfrentar uma ordem repressiva. Mas, ao entender que o poder não se possui, mas se exerce e está presente em todas as relações, portanto onipresente, pode-se dizer que a repressão não é a única nem a mais importante maneira de se tratar as relações e os acontecimentos da sala de aula e do cotidiano da escola. Ressalto ainda que, com essa problematização, não pretendo denunciar a alienação, a mistificação do professor, a estrutura escolar, tampouco os interesses institucionais - estou ciente de sua existência (CAMARGO, 2007).

O que proponho, então, é refletir, perguntar. Quais são as relações de poder mais imediatas e locais em jogo na sala de aula, na escola? Como o jogo das relações que se dão na escola se modificam durante seu próprio exercício, reforçando algumas propostas, diretrizes, ações e enfraquecendo outras? Esses questionamentos permitem clarear as relações de poder mais imediatas e locais que estão em jogo em nossos discursos quando dado conteúdo é discutido com os alunos, quando ocorre a reunião do conselho de classe, quando se programa um evento na escola, quando se elabora seu Projeto Político-pedagógico, enfim, quando os discursos se tornam possíveis e, ao mesmo tempo, dão suporte às relações estabelecidas na escola. Acredito que, ao se narrarem as experiências de formação e do cotidiano escolar, pode-se analisar as redes de poder que pré-determinaram a produção da maneira de se entender o mundo, as relações sociais e a produção dos sujeitos. E, como faço aqui uma reflexão sobre a diferença em si, conforme proposta por Deleuze, a qual tem se apresentado de difícil entendimento e de complexa atuação por parte dos professores espero que as reflexões e problematizações contribuam para esse novo entendimento. Nessa perspectiva é possível criar outra forma de compreender a escola, o ensino e a prática docente que são constituídas nas redes de poder que incluem o Estado, as corporações, os meios de comunicação, os grupos específicos ou as comunidades. Os sujeitos são formados nessas redes de poder e resistem a elas de maneira imprevisível (CAMARGO, 2008).

Acredito que na sala de aula, entre outros espaços, proliferam conceitos passíveis de se tornarem verdades absolutas, universais, naturais, classificadas e ordenadas, e que tais discursos se sucedem indefinidamente para manter o disciplinamento. Na sala de aula, quando professores repetem, por gerações e gerações de alunos teorias e hipóteses fechadas em blocos podem criar verdades ditas fundamentais e inquestionáveis que, com frequência, ocultam inverdades. Nessa linha de pensamento, o discurso repetido *ad infinitum* deixa de atrair a atenção: ganha invisibilidade ao ser considerado normal, natural, disciplinado; ao passo que o

discurso que traz o novo, a crítica, a dúvida, que movimenta o pensamento e provoca resistências é criticado e abominado, por nos tirar o chão.

Com efeito, cabe aos profissionais da educação compreender concepções e crenças presentes na escola: saber de onde surgiram, de que estratégias e problemas fazem parte, como foram ou são usadas e quais efeitos causaram e ainda causam? Como ensinam Dussel e Caruso, essa análise “[...] pode ajudar-nos a aliviar essa carga e a assumir nossa tarefa como uma reinvenção própria das tradições que recebemos” (2003, p. 17). Essa perspectiva apontada por esses dois autores remete ao entendimento do poder e à concepção de governo de si propostos por Foucault (1995), pois ambos implicam a ideia de ação, e não de posse.

No âmbito da docência e da discência — da sala de aula — é possível entender as práticas pedagógicas como possibilidade de romper estratificações dominantes e com elas se confrontar. Essa outra forma de agir constitui um modo de resistir a tais estratificações e pode ser nomeada de devir-professor, por se entender que o devir se vincula à possibilidade de o ser humano singularizar-se, tornar-se, fazer-se (GUATTARI; ROLNIK, 1993). Fazer-se aqui não é deixar de ser o que se é, mas é permanentemente criar, recriar, inventar outras maneiras de ser e estar em sala de aula. Esse devir criativo não implica uma simples igualdade de direitos já instituídos, mas sim a recusa das formas já institucionalizadas de relacionamento. Assim, a professores, alunos e os demais sujeitos que atuam na escola importa compreender que não estão determinados antes de ser nem inscritos num sistema já definido e predestinado. Muito pelo contrário, eles diferentemente, resultam de encontros e acasos que se compõem e se arranjam de outras maneiras. Criar, destruir e recriar são movimentos próprios do devir. Sendo assim, o devir-professor não tem ponto de chegada certo e é uma maneira de se assumir sem idealização ou trapaça. Tendo já vivenciado inúmeras vezes e em diferentes situações esse devir professor acredito na enorme possibilidade de mudanças na ação pedagógica, especialmente em relação a quebra das dicotomias que insistem em dominar o espaço escolar (CAMARGO, 2007).

3 A potência do acontecimento e da resistência na sala de aula

Em “A ordem do discurso”, Foucault afirma: “o novo não está no que é; está no acontecimento de seu retorno”. (1996, p. 30) Logo, ultrapassar as formas do mundo real cristalizadas como normais é transgredir, provocar e desnaturalizar como, por exemplo, compreender que numa sala de aula com 30 alunos temos 30 sujeitos diferentes intrinsecamente e que as diferenças extrínsecas não devem pautar a organização do trabalho do professor. O objetivo dos estudos foucaultianos é explorar os discursos para identificar cristalizações e quebrá-las ou transgredí-las pelo pensamento analítico. Identificar e analisar as continuidades e rupturas que marcam os discursos na sua historicidade requer que se entenda como uma problematização cujo olhar não seja prescritivo nem demarcado por um caminho *a priori* e que veja a educação por um novo prisma.

Nesses termos, Foucault abre oportunidades analíticas em que o discurso - entendido não como ênfase nos modos como os recursos retóricos e expressivos são empregados para estabelecer conexões entre discurso e poder, mas como maneira de destacar o caráter linguístico do processo de construção do mundo social - é visto como instituidor de objetos, de pessoas e da educação; e a escola é um espaço desse discurso instituidor que, por ser uma construção social, tem historicidade: crenças e valores, criações humanas que a margeiam. Essa outra maneira de compreender as relações de poder e os discursos abre aos educadores a possibilidade de resistir - romper classificações, ordenações e regras cristalizadas e, com astúcia, criar outras. Ou seja, é crucial se abrir aos acontecimentos no cotidiano escolar para estabelecer resistências e potencializá-las criativamente, em vez de se perder nele e não produzir resistências, pois isso seria fazê-lo perder sua potência (GALLO, 2007).

O trabalho docente suscita várias questões: modelos, neutralidade, reflexão, arte, pesquisa, criatividade, teoria, prática, técnica, políticas, dia a dia escolar, sala de aula etc. Destas, destaco a sala de aula, local onde se aprende conteúdos sistematizados e se produzem outros; onde está presente não só o conteúdo disciplinar do currículo, mas também troca de experiências e relações sociais. Numa palavra trata-se da educação menor a que se refere Gallo (2002). As práticas exercitadas por docentes e discentes em sala de aula devem considerar sujeitos que permanecem juntos cinco dias da semana, por cinco horas consecutivas ou mais por dia e aprendem a se julgar, a se dizer e a se transformar. É no cotidiano da escola que se exerce a educação menor.

Existem basicamente duas maneiras da escola e mais especificamente do professor atuarem no dia a dia da sala de aula. Uma delas é imprimir a repetição, a normalização, onde tudo é sempre igual, aulas e atividades geralmente exaustivas. A outra é a que Gallo (2002 e 2007) nomeia de educação menor, aquela que o professor pode praticar na sala de aula junto com seus alunos e que pode ir muito além dos planos, das políticas e legislações normalizadoras. Onde ele trabalha o conteúdo a ser estudado de forma criativa em meio aos inúmeros acontecimentos e experiências vividos na sala de aula e também nos demais espaços da escola. A essa prática do professor junto com seus alunos é possível chamarmos de resistência e vale ressaltar que, ao trabalhar a inclusão com seus alunos, tratando-os como sendo todos diferentes e, portanto, com potencialidades e dificuldades diferentes e intrínsecas a cada um, pode-se construir uma outra escola.

3.1 Sobre o estudo, a leitura e a escrita

Ao analisar o contexto e o modo como tem sido a formação dos profissionais da educação bem como sua atuação em sala de aula no mundo contemporâneo, onde uma avalanche de ideias e concepções de escola, discente, docente, vindas de diferentes áreas do conhecimento (biologia, economia, educação, filosofia, psicologia, sociologia e outras) são apresentadas e defendidas como verdades para os professores, que nem sequer podem contestá-las mesmo sem compreendê-las, Pereira (2006, p. 7-8) observa que:

Mais forte do que a crítica de outrem é a autocrítica, que imputa culpa e, de certa maneira, ressentimento. [...]. Privado de referências, o professor se debate em busca de alguma solução. *E agora, o que é que eu faço?* Trata-se de uma estratégia que incita a necessidade por alguém que aponte, de fora, uma alternativa. Confuso e desorientado, descrente em si, o professor apela por uma ordem, um caminho, uma saída. Via de regra, contaminado por aquele imperativo de mudança, também as saídas são tomadas pontualmente e consumidas em instantes. Nada perdura. [...]. Com os olhos do autoexame e da autocrítica bem abertos, nada é capaz de satisfazer plenamente o anseio do professor pelo sucesso. [...]. Daí para a queda numa espécie de fundamentalismo pedagógico é um passo. O professorado, pouco a pouco, deixa de se perguntar pelo que pode fazer, pelo que sabe fazer, pelo que consegue fazer e, em lugar disso, pergunta pelo que é que deve fazer. Pouco a pouco transfere o poder de decisão e orientação para uma instância exterior a si. Fabrica uma transcendência a quem se põe a seguir. Agrega teorias, experiências de outros, palestras, leituras, programas, planos, e com tudo isso inventa uma bíblia imaginária para seguir. (2006, p. 7-8).

Para quebrar essa ordem discursiva que assujeita o sujeito, pode-se pensar em estratégias a serem aplicadas ao se ler um texto e refletir sobre a leitura feita, buscando: ler em direção ao desconhecido. A leitura tem sido tradicionalmente considerada na educação humanística como dispositivo fundamental para conservar a tradição e formar os indivíduos nessas tradições. Mas é preciso fazer sempre a pergunta: “como se chega a ser o que se é?” — que, segundo Nietzsche, é a chave para a ideia de formação dos sujeitos. Trata-se então do

Bildung de que fala o filósofo, o caminho da autoformação, do “andar por caminhos tortos” para reinventar todas as verdades que nos foram impostas para que se possa (re)inventar a vida, o ensino, o mundo; procurar a libertação da liberdade, que consiste no sujeito se lançar além de si mesmo, para que algo novo apareça (CAMARGO, 2008).

No texto “Sobre a lição”, Larrosa se refere à importância e aos cuidados com a escrita e a leitura de um texto quando diz que:

O texto, já aberto, recebe aqueles que ele convoca, oferece hospitalidade. Os leitores agora dispostos à leitura acolhem o livro na medida em que esperam e ficam atentos. Hospitalidade do livro e disponibilidade dos leitores. Mútua entrega: condição de um duplo devir. [...] No ler a lição não se busca respostas. O que se busca é a pergunta à qual os textos respondem. [...] Se ler em comum é uma correspondência no texto, essa correspondência só pode ser corresponsabilidade na pergunta pela qual o texto já é o primeiro responsável. [...] Na leitura da lição não se busca o que o texto sabe, mas o que o texto pensa. Ou seja, o que o texto leva a pensar. Por isso, depois da leitura, o importante não é que nós saibamos do texto o que nós pensamos do texto, mas o que — com o texto, contra o texto ou a partir do texto — nós sejamos capazes de pensar. (LARROSA, 1999, p. 139–42).

Por que apresentar tais cuidados ao se ler um texto, um livro? O leitor moderno está tão crente de sua pessoa e sua cultura que supõe ser ela uma medida segura e um critério para todas as coisas; é tal sua arrogância que se sente capaz de julgar - isso sim, criticamente - todos os livros. Ele é constitutivamente incapaz de suspender o juízo, de guardar silêncio, de se manter retirado, de escutar. É assim que se ensina em instituições escolares? Nas escolas e nas universidades, já não se ensina a estudar. O estudo, a humildade e o silêncio do estudo nem sequer são permitidos. Hoje ninguém estuda; mas todos têm de ter opiniões próprias e pessoais (LARROSA, 2002). Também se deve tomar cuidado com livros que, ao pretenderem dizer a verdade, enganam o leitor; o engano consiste em achar que dão algo - a verdade que contêm — quando o que fazem é tomar algo - o espírito do leitor como devoto. Livros pregadores capturam leitores crentes, que permanecem ligados a seus livros, são fiéis a eles, os veneram e os seguem. Eis porque o que proponho neste texto não é buscar a verdade, mas instigar cada leitor, cada leitora a buscarem a si mesmos

4 A formação de professores

A tarefa de formar profissionais da educação consiste em multiplicar as perspectivas dos alunos, abrir seus ouvidos, apurar seu olfato, sensibilizar seu tato, dar-lhes tempo. Assim como Pereira (2006), entendo que os profissionais do ofício de educar não podem ter como objetivo instalar entre docentes o ressentimento, o sentimento de incompetência; mas sim lhes propor que se perguntem — o que posso fazer? O que sei fazer? O que consigo fazer? — no lugar de perguntar ao outro o que deve fazer. Para tanto, é necessário desconstruir o já estabelecido. Educadoras e educadores sabem que métodos e modelos de ensino são produzidos por terceiros: uns procuram superar, melhorar, avançar esses modelos. Nesse movimento de construção do conhecimento na educação alguns pontos permanecem, outros se desvanecem. “Forçar sempre novos lances” não é só buscar conhecer, perguntar e tentar entender o que mudou, o que permaneceu, mas, sobretudo, o que motivou as permanências e as mudanças.

Esse movimento também passa pelo *cuidado de si*, que Ortega foi buscar em Foucault (1999). Desse *cuidado de si* deriva a preocupação com os outros, indispensável para as relações consigo mesmo. A existência não se desenvolve na solidão. O *cuidado de si* exige o *cuidado do outro* (ANDRADE, 2004).

Foucault não reivindica nas suas análises uma autoconstituição isolada que exclua qualquer relacionamento com o outro, mas para ele o outro está sempre presente na

origem da constituição estética de si, na figura do mestre, guia, professor, diretor de consciência ou amigo (ORTEGA, 1999, p. 133).

O *cuidado de si*, que passa pelo *cuidado do outro*, cria, na escola, a possibilidade de se negar a sacralidade das normas e estatutos que a regem, revendo leis e regras de convivência para que não se voltem contra o sujeito, mas a favor dele.

Nessa ótica, a subjetividade de cada um constitui-se conforme os valores inerentes às concepções pedagógicas vigentes em dado momento histórico. Essa subjetividade construída permanentemente em relações permeadas pela linguagem é o que Foucault denomina de *experiência de si*. O trabalho de Foucault busca problematizar o discurso e as práticas que orientam a produção da *experiência de si*. Em momento algum de seus textos ele emite juízos de valor sobre as ideias e práticas construídas em qualquer campo do saber: antes, busca estudar problematizando os discursos e as práticas que tornam possível a *experiência de si*, por entendê-los como histórica e culturalmente contingentes.

Não é minha intenção avaliar aqui o que os professores pensam e praticam na sala de aula, e sim alertá-los de que, nas relações entre docentes e discentes produz-se a *experiência de si*. Em outras palavras, na escola e também na sala de aula há produção de subjetividades. Problematizar os discursos e práticas que circulam na escola, produzindo subjetividades, exige reflexão, entendida como ato de pensar. Mas pensar problematizando as ideias que, com frequência, estão arraigadas em nós a fim de romper com a naturalidade que adquiriram. Se parece simples romper com o que está dado como pronto e acabado, na prática isso é tarefa difícil, pois nós, professores, frequentemente, tratamos as ideias como se fossem naturais e, frente às mudanças propostas, não aceitamos ou concordamos com a necessidade de um novo olhar, por conta da importância de se manterem as tradições e os valores morais e científicos até então adquiridos, aceitos e praticados.

5 Conclusão

A homogeneização no mundo contemporâneo de significados derivados das relações do sujeito consigo e com o outro na escola, por meio de dispositivos disciplinares e práticas pedagógicas, produzem normativamente subjetividades e o autoconhecimento. Tais práticas definem o tipo de experiência de si a ser produzida e a forma como esta deve acontecer e prescrevem e predeterminam os limites da autonomia do sujeito.

Escola e sala de aula são espaços de produção de subjetividades onde os sujeitos - docentes, discentes e demais profissionais da educação - vivenciam a experiência de si mesmo num jogo de verdade relativo a si (LARROSA, 1999). Pensar assim contribui para se refletir sobre a formação docente oferecida e a que pode vir a sê-lo. Conforme Larrosa (1999, p. 48), “[...] o que somos ou, melhor ainda, o sentido de quem somos depende das histórias que contamos e das que contamos a nós mesmos”.

As palavras de Foucault (1995) em um de seus textos podem deixar uma promissora sugestão para a formação de professores, a prática docente e a educação: trabalhar com as incertezas, com o surgimento dos acontecimentos e sempre sobre o cotidiano do trabalho docente

Talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos. Temos que imaginar e construir o que poderíamos ser para nos livrarmos deste “duplo constrangimento” político, que é a simultânea individualização e totalização própria às estruturas do poder moderno.

Nessa conclusão insisto na reflexão sobre o dia a dia da escola e não em buscar conduzi-lo segundo modelos já preparados que falsamente se apresentam como soluções para os problemas da educação. O dia a dia da escola resulta de suas “acontecências”, por isso quem nela atua precisa perguntar sempre como seu trabalho contribui para constituir os sujeitos que nela circulam. Para tanto, é necessário estar com os sentidos em alerta e apurados, prontos para ouvir a melodia que ressoa nessas escolas, as imagens que nelas circulam e como são vistas pela sociedade. Enfim, construir seu conhecimento, procurando lançar um olhar diferente sobre as práticas educacionais.

“Teremos de aprender a viver de outro modo, a pensar de outro modo, a falar de outro modo, a ensinar de outro modo” nos ensina Larrosa (2002, p 15) e a partir dessas mudanças será possível compreender a diferença em si que é o alicerce da escola inclusiva.

Referências

- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-533, 2001.
- ANDRADE, Maria Celeste de Moura. **Cidadania, Cultura e Diferença na Escola**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2004, Caxambu–MG. **Anais [...]**. Caxambu: Anped, 2004.
- CAMARGO, Ana Maria F. **Ensinar e Aprender na Formação Docente: uma problematização**. In: ENCONTRO REGIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO – ENDIPE, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais [...]**, 2008, p 01-10.
- CAMARGO, Ana Maria F. Sala de Aula e Cotidiano Escolar. In: CAMARGO, Ana Maria. F.; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007. p. 53-72.
- CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ELLSWORTH, Elizabeth. Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy. **Harvard Educational Review**, v. 59, n. 3, p. 297–324, 1989.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade III: o cuidado de si**. Rio de Janeiro: Graal, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GALLO, Sílvio. Em torno de uma educação menor. **Educação & Realidade**, v. 27, n. 2, p. 169–78, jul.–dez./2002.

GALLO, Sílvio. Acontecimento e resistência: educação menor no cotidiano da escola. *In*: CAMARGO, Ana M. F.; MARIGUELA, Márcio (Org.). **Cotidiano escolar: emergência e invenção**. Piracicaba: Jacintha, 2007. p. 21-40.

ORTEGA, Francisco. **Amizade e estética da existência em Foucault**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

GENTILLI, Pablo. Um sapato perdido (Ou quando os olhares “sabem” olhar). *In*: GENTILLI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001, p. 27-43.

GIROUX, Henry. Pedagogia crítica, política cultural e o discurso da experiência. *In*: GIROUX, Henry . **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 123-144.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. *In*: SILVA, Tomaz T. (Org.). **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis (RJ): Vozes, 1999. p. 35-86.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan.– abr./2002.

PEREIRA, Marcos V. Políticas públicas em educação e o alastramento da má consciência. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO/ENDIPE — Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social, 12., Recife, 2006. **Anais [...]**. Recife, 2006.

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. De geometrias, currículo e diferenças. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, no 79, Agosto/2002.