

As artes de educar: rastros da escola moderna na constituição de uma escola inclusiva

Gisele Ruiz Silva
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
gisaruijsilva@gmail.com

Paula Corrêa Henning
Universidade Federal do Rio Grande (FURG)
paula.c.henning@gmail.com

RESUMO

O artigo tem como objetivo evidenciar ao leitor a atualização de discursos da escola moderna configurada a partir do século XVII na constituição da escola inclusiva do final do século XX. Tomam-se como *corpus* empírico do estudo as edições da *Revista Nova Escola* publicadas entre 2008 e 2013. Assim, problematiza-se o discurso da inclusão escolar na atualidade a partir da discussão sobre a máxima comeniana *todos na escola*, a formação da sociedade disciplinar e o processo de escolarização de massas, apontando a escola como uma importante peça para a manutenção da sociedade ainda em nossos dias. Neste estudo, assume-se como campo teórico a perspectiva dos Estudos Foucaultianos tomando como ferramentas analíticas os conceitos de sociedade disciplinar, norma e normalização para entender o contexto no qual a instituição escolar está inserida e quais algumas das condições de possibilidade para a emergência de outras roupagens para uma mesma instituição.

Palavras-chave: Escola Moderna. Inclusão Escolar. Estudos Foucaultianos.

ABSTRACT

This paper is aimed to showing he reader the updating of modern school discourses designed since the seventeenth century in the constitution of the late twentieth century inclusive schools. As empirical corpus of our study the editions of the magazine *Revista Nova Escola* published between 2008 and 2013 were employed. Thus, we problematize the current discourse of school inclusion based on Comenius ideas of *everyone in school*, the formation of the disciplinary society and the

process of teaching the masses, evidencing schools as important in maintaining our society even nowadays. In this study, our theoretical perspective is based on Foucault's studies, using as analytical tools the concepts of disciplinary society, norms and normalization, in order to understand the context in which educational institutions are included and which possibilities could bring about the emergence of other garments for the same institution.

Keywords: Modern School. School Inclusion. Foucault studies.

Introdução

A atualidade está marcada por diversos atravessamentos. Um deles, fortemente discutido e veiculado nos mais variados meios de comunicação, diz respeito aos movimentos de inclusão: inclusão social, inclusão digital, inclusão escolar... Enfim, uma variedade de estratégias que visam prioritariamente inserir o maior número de sujeitos nas lógicas da vida social do século XXI. Um exemplo disso é a publicação, no ano de 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação, a partir da qual “a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação” (BRASIL, 2008, p. 9).

Tal documento tem como objetivo assegurar a inclusão escolar destes estudantes, assim como orientar os sistemas de ensino quanto às suas atribuições para a efetivação da inclusão. Na correnteza de outros textos legais publicados no Brasil, especialmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 -, a referida Política aponta os caminhos para a organização das instituições escolares no sentido de garantir o acesso de todos os sujeitos em idade escolar, assegurando o atendimento às especificidades de cada um.

O presente artigo é fruto de uma pesquisa mais ampla que tem como problema de investigação analisar o discurso da inclusão escolar na atualidade tendo como escopo as enunciações veiculadas na *Revista Nova Escola* a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva. Cercando esse objetivo maior, neste texto dedica-se a investigar alguns deslocamentos dos modos de pensar

as formas de educar através dos séculos, buscando na história alguns acontecimentos que nos permitem pensar as artes de educar a partir de um momento histórico em que a escola é local para todos. Nesse sentido, o que norteia a escrita deste artigo é evidenciar ao leitor atualizações de alguns pressupostos da escola moderna do século XVII na constituição da escola inclusiva vigente no final do século XX.

Vale destacar que, ao usar o termo escola moderna, estamos nos referindo a essa instituição que se coloca a serviço da construção de uma sociedade que passa a existir a partir do século XVII tendo como solo a episteme moderna (Foucault, 2009). A episteme moderna nasce no século XVII a partir de novas formações normativas que instituem uma ruptura com os pressupostos da Idade Média, tendo na Razão a forma de olhar para o mundo, para as coisas, para a vida, dada pelos saberes científicos que se expandem na época.

Entre outras aspirações da Modernidade, destacamos o forte desejo de ordenação das coisas e a busca por uma solidez nas formas de pensar e agir no e sobre o mundo. No entanto, em nossos dias, embora percebamos uma Modernidade não tão sólida e certezas não tão certas quanto as sonhadas pelos idealizadores da Modernidade, ainda nos encontramos sob o abrigo da episteme moderna. Nossas formas de pensar, ser e estar no mundo são marcadas, substancialmente, pelos contornos da Modernidade, instaurando verdades e saberes estabelecidos pelas caracterizações deste tempo que nos constitui ainda no século XXI.

Sendo nosso interesse pensar os diferentes elementos que compõem a instituição escolar na atualidade, estruturamos este artigo da seguinte forma: inicialmente trazemos à discussão o que intitulamos *Rastros de uma educação moderna escolarizada*, onde pontuamos alguns pressupostos comenianos (COMENIUS, 2001) que compunham traçados da proposta educacional do século XVII e que tomaram a escola como uma das principais instituições a serviço da construção de uma sociedade Moderna. A seguir, na subseção *A sociedade disciplinar e as formas de produzir sujeitos na escola*, passamos a discutir a formação da sociedade disciplinar e o quanto a escola é uma importante peça para a manutenção da sociedade ainda em nossos dias. Tendo como foco de análise os discursos sobre inclusão escolar que foram veiculados pela *Revista Nova Escola* publicadas no período de 2008 a 2013, trazemos, ao longo de todo o artigo, excertos das reportagens que evidenciam as estratégias de gerenciamento da escola inclusiva.

Por discursarmos a partir de uma perspectiva dos Estudos Foucaultianos, fazemos uso de alguns conceitos elaborados pelo filósofo Michel Foucault a fim de entender as relações que se estabeleceram/estabelecem entre sociedade e escola, abordando principalmente os conceitos de sociedade disciplinar, norma e normalização para entender o contexto no qual a instituição escolar está inserida e quais algumas das condições de possibilidade para a emergência de outras roupagens para uma mesma instituição.

É importante destacar que, nesta tarefa, não temos a intenção de buscar a origem da escola inclusiva. Uma vez que, seguindo as pistas do filósofo Michel Foucault (2002), assumimos a ideia de que, se existe algum *a priori*, este é o *a priori* histórico; ou seja, é na história, nos acontecimentos históricos que poderão ser mapeadas as condições de possibilidade para a emergência de um fenômeno. É a reunião de alguns destes acontecimentos que pretendemos realizar na escrita deste artigo, no que se refere à emergência/constituição da escola inclusiva.

Rastros de uma educação moderna escolarizada

O século XVII é também o século de Comenius e sua *Didactica Magna* (1621-1657), um tratado sobre a educação considerada “a obra fundante da Modernidade em Pedagogia” (NARODOWSKI, 2006, p. 14). Para Narodowski, “a pedagogia comeniana implanta uma série de dispositivos discursivos sem os quais é praticamente impossível compreender a maior parte das posições pedagógicas atuais” (idem, p. 16). Por assumirmos a importância desta obra para pensarmos os propósitos da escola moderna, optamos por pontuar alguns elementos que nos possibilitam pensar o quanto a obra comeniana possa ser uma das condições de possibilidade para a emergência da escola inclusiva no final do século XX.

Segundo Comenius, “o homem tem necessidade de ser formado para que se torne homem” (2001, p. 101). Para ele, o homem não nasce apropriado dos saberes, mas com a capacidade de adquiri-los ao longo da vida. Nesse sentido, é imprescindível que todos passem pelo processo educacional, já que este é o único meio de dignificar o homem como homem, de tirá-lo da animalidade e aproximá-lo do Criador.

Ainda, seguindo a lógica apresentada pelo desenvolvimento da Ciência, na época em que uma de suas atribuições era a classificação e a ordenação

das coisas do mundo, Comenius define “todos” como “todas as idades”, atribuindo a cada idade uma etapa escolar correspondente. Além disso, defendia que a escolarização se efetivasse nas escolas comuns e que todas as classes sociais tivessem acesso a ela. Há também outros dois aspectos sobre a obra comeniana pontuados por Narodowski: 1 - “a atividade educativa precisa do poder ordenador da atividade humana” (2006, p. 28); e 2 - é por meio da educação que “o homem deve deixar esse ‘estado de brutalidade’, de imaturidade, para passar a fazer parte do Gênero Humano” (idem, p. 33) [grifos do autor]. No livro *Comenius & a Educação*, Narodowski resume os pressupostos de Comenius da seguinte forma:

Nada fica sem solução para Comenius; a pansofia não exclui ninguém: antes, abrange cada um dos habitantes do mundo. Assim, plasmado tal ideal num projeto educativo, o fato de que ninguém fique fora do alcance da pansofia significa que não haverá homens, agora transformados em alunos, que fiquem fora do alcance da disciplina escolar (2006, p. 32).

Para problematizar o tema, destacamos a seguir alguns achados das reportagens da *Revista Nova Escola*¹ que nos provocam a pensar o quanto certos pressupostos apresentados na *Didactica Magna* ainda mobilizam a educação de nossos dias:

Como ter certeza de que um aluno com deficiência está apto a frequentar a escola? Aos olhos da lei, essa questão não existe - **todos têm esse direito** (LOPES, 2010) [grifo nosso].

Crianças com deficiência mental podem ter mais dificuldade de se alfabetizar, mas **adquirem a postura de estudante** (LOPES, 2010a) [grifo nosso].

Em que turma o aluno com deficiência deve ser matriculado? **Junto com as crianças da mesma idade** (LOPES, 2010a) [grifo nosso].

¹ A *Revista Nova Escola* é uma publicação da Editora Abril veiculada no país desde 1986. Tem como público alvo professores da educação básica e equipes diretas das escolas, divulgando orientações de âmbito legal e aspectos pedagógicos.

Nos excertos apresentados acima, podemos pontuar três pressupostos comenianos postos em operação para sustentar o discurso da inclusão escolar, a saber: “ensinar a todos”; “deixar o estado de brutalidade” e a “cada idade uma etapa escolar específica” (COMENIUS, 2001). As políticas públicas que regulamentam a educação no Brasil são bastante objetivas ao definir a necessidade de que todos os estudantes devem ter acesso à escola. A Constituição Federal, no seu artigo 206, inciso I, estabelece a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988), estendendo a todos os sujeitos o direito à escolarização. Além disso, outras políticas especificam a organização da escolarização por níveis de ensino e faixa etária, o que fica claro, por exemplo, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96 - quando, no título V, capítulo I, é mencionado: “a educação escolar compõe-se de: I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II - educação superior” (BRASIL, 1996). Esse discurso é reforçado pela *Revista Nova Escola* ao afirmar que “todos têm esse direito” e “junto com as crianças da mesma idade”, conforme apresentado nos excertos anteriores.

Ao se referir que os alunos “adquirem a postura de estudante”, mais uma vez a *Revista Nova Escola* põe em funcionamento um dos ensinamentos de Comenius sobre a dignificação do homem através da educação. Segundo Comenius, a “todos aqueles que nasceram homens é necessária a educação, porque é necessário que sejam homens, não animais ferozes, nem animais brutos, nem troncos inertes” (2001, p. 109). Tal fato aponta para a recorrência de ideias comenianas que, apesar de difundidas há mais de quatro séculos, ainda se ativam de múltiplas formas na sociedade atual.

Cabe salientar que, ao buscar em Comenius aspectos de sua pansofia, não pretendemos realizar uma transposição do discurso sobre educação produzido no século XVII para o que produzimos atualmente. Trata-se de entender que há uma atualização de alguns destes pressupostos, os quais entram com toda força na constituição da escola inclusiva. Se algumas máximas comenianas do século XVII se encontram ainda em voga na atualidade, talvez nos seja possível pensar que, apesar de uma nova roupagem e de diferentes maneiras, a escola inclusiva assume na contemporaneidade uma posição e função equivalente àquela assumida pela escola do início da Modernidade. Nesse sentido, vale pensar se, da mesma forma que a escola moderna foi uma das instituições fundamentais para a efetivação de muitos dos propósitos da Modernidade, a escola

inclusiva pode ser entendida como uma estratégia de garantir a manutenção da sociedade atual.

Como dissemos no início desta seção, nosso propósito é refletir sobre como alguns pressupostos comenianos podem ser entendidos como uma das muitas condições de possibilidade para emergência do discurso da inclusão escolar contemporânea. Embora as peculiaridades históricas, culturais, sociais e econômicas específicas de cada momento, notam-se rastros das artes de educar da Modernidade ainda presentes em nossos dias, o que fica evidenciado nos excertos do material empírico que continuamos a destacar neste texto.

Evidenciando que “a escola que **ensina a todos**” (HEIDRICK, 2009) [grifo nosso], “alguns não se alfabetizam, mas **avançam em oralidade**” (LOPES, 2010a) [grifo nosso], ou ainda que “para lidar com as fugas repentinas [...] a professora **ensinou-o a pedir para sair**” (VEROTTI; CALLEGARI, 2009) [grifo nosso], percebemos que há uma mobilização para que a educação escolarizada atinja a todos os indivíduos, de maneira a transformar suas posturas em algo diferente (e melhor) daquelas apresentadas inicialmente por eles.

Tal empenho por atingir a todos, incluir a todos, assim como um exercício constante por uma mudança na postura dos estudantes são marcas que há mais de quatro séculos caracterizam o papel da escola. Vemos aqui que cabe a essa instituição garantir os pressupostos de humanização dos homens, formando um tipo de sujeito específico pensado pela Modernidade e ainda fundamental para nossa época. Nesse contexto, a educação é uma importante ferramenta para que o disciplinamento dos corpos dos indivíduos ocorra, tornando-os sujeitos melhores, obedientes e civilizados.

Seguindo a lógica de pensamento que assumimos, buscamos outros elementos que podem também ser entendidos como condições de possibilidade para a estruturação da escola de nossos dias. Assim, mesmo tentando driblar uma linearidade no relato, trataremos a seguir dos processos de educação escolarizada e escolarização de massas, os quais acontecem posteriormente aos escritos de Comenius. Mesmo carregando alguns de seus intentos, não significa, necessariamente, que sejam o resultado um do outro.

A educação escolarizada surge no século XVIII como forte emblema da Modernidade. Ela assumiu e expandiu as ideias de progresso por meio da razão e da ciência. Tomando o homem como sujeito autônomo e livre,

situou-se no “centro dos ideais de justiça, igualdade e distributividade do projeto moderno de sociedade e de política” (SILVA, 1995, p. 245). Assim, vinculada à educação de massa, a educação moderna no Ocidente constituiu-se na instituição responsável por transmitir e generalizar os princípios modernos, permitindo que estes se difundissem no senso comum e fizessem parte da sensibilidade popular.

É importante destacar que a ideia de progresso por meio do desenvolvimento da razão e da ciência, tão caros à Modernidade, está atrelada aos ideais de liberdade, autonomia e consciência amplamente defendidos por um projeto de humanização dos homens, o que Maria Manuela Garcia identifica como “o esclarecimento das consciências, pela obtenção de um tipo específico de razão - a razão científica” (2002, p. 50). Segundo a autora, esta humanização está atrelada à moralização dos sujeitos com vistas à instauração posterior de uma sociedade moralizada, ou seja, uma sociedade em que as relações sociais se dessem de forma dialogada, justa, ordenada, civilizada.

Nesse contexto, o surgimento de uma nova concepção de infância provocou, entre outras coisas, uma separação entre o mundo adulto e o infantil, tanto no que se referia aos cuidados específicos, quanto a outras peculiaridades, entre estas, a educação. Tal movimento impulsionou uma estruturação diferente, em especial nos colégios jesuítas. Com a proposta de formar bons cristãos, tais instituições “exigiam para seu funcionamento a existência de novos agentes educativos” (VARELA, 2010, p. 88). Dessa forma, além de reforçar a emergência de uma nova categoria social - a infância -, os mestres jesuítas tiveram grande participação na definição do atendimento escolar das crianças: este se daria em espaços fechados, ou seja, nos colégios; além disso, seguiria uma determinada ordenação dos saberes, supostamente adequados às capacidades infantis, os quais eram selecionados e organizados em diferentes níveis e programas de dificuldade crescentes, sempre em função de seu caráter moral.

Enquanto nas universidades medievais a autoridade sobre o conhecer estava nas mãos dos estudantes, nos colégios jesuítas da era moderna esta autoridade passa às mãos dos mestres. Um deslocamento que pode ser apontado como uma das condições de possibilidade para a emergência do que Julia Varela (2010) chama de uma “ciência pedagógica”; o que ela explicita como sendo uma ciência que dita uma série de procedimentos e técnicas de ação, tanto sobre os escolares, quanto sobre os saberes.

Ao debater esta questão, Varela (2010) aponta três efeitos do que ela chama de *pedagogização do conhecimento*: 1) a detenção de “todo” saber pelo mestre; 2) a determinação da cultura culta como cultura dominante, marcada pelo monopólio da verdade e suposta neutralidade; e 3) a instauração de práticas de disciplinamento e manutenção da ordem nas salas de aula. Como se vê, a participação dos mestres jesuítas ao pensar e atuar na efetivação da escola moderna contribuiu significativamente para o desenvolvimento de práticas e técnicas de humanização dos homens (pela moral e pelas boas letras), proposto pelo pensamento moderno.

É importante marcar que tal modificação na ordem social e educacional não se deu de forma isolada do campo político. Essas são ações mutuamente imbricadas, cujo cenário é composto por diversas instâncias - sociais, culturais, religiosas, políticas, econômicas. Dessa forma, viver a utopia de construir uma sociedade ordenada, civilizada, escolarizada não foi um projeto isolado em alguns grupos da sociedade - como os iluministas, revolucionários, idealistas etc. Este foi um propósito também da esfera política, em que o Estado, através da Economia Política, “empreendeu uma ampla reorganização dos saberes”, pondo em ação “toda uma série de dispositivos com a finalidade de se apropriar dos saberes, de discipliná-los e de pô-los a seu serviço” (VARELA, 2010, p. 90).

A ideia de disciplinamento só se fez possível a partir da formação da sociedade disciplinar, dada no solo positivo da episteme moderna. Michel Foucault (2009a), ao investigar o sistema penal do final do século XVIII e início do século XIX, pontua algumas condições de possibilidade para a emergência de uma sociedade cujo controle dos indivíduos dar-se-ia não mais, ou apenas, pela punição, mas prioritariamente por práticas de correção das virtualidades. Na próxima seção, dando continuidade a esta, ao dissertarmos sobre a sociedade disciplinar, suas ações e propósitos, será possível entender o quanto a escola foi (e ainda é) fundamental para a manutenção da Modernidade.

A sociedade disciplinar e as formas de produzir sujeitos na escola

De acordo com os estudos foucaultianos, a episteme moderna é o solo de produção de saberes que tem a Ciência como o grande regime de verdade e o homem como agente de transformação e dominação

da natureza (FOUCAULT, 2009). Para entender como os propósitos da modernidade puderam ser efetivados - ao menos em boa parte deles - é necessário compreendermos o contexto social e político que possibilitou tantas modificações. Para isso, nesta seção trataremos de alguns conceitos elaborados pelo filósofo francês Michel Foucault que nos permitem entender a formação de uma sociedade disciplinar, bem como as formas de relação entre poder e saber estabelecidas nesse contexto social, e ainda os campos de atuação deste poder-saber.

Ao propor uma discussão acerca da formação de uma sociedade disciplinar e ao apontar a escola com instituição produtora de tipos específicos de sujeito, nos colocamos a pensar que, embora em um contexto histórico diferente, a escola inclusiva também assume um caráter disciplinar na medida em que se coloca a produzir determinados tipos de sujeitos para atuarem em uma determinada sociedade. Nas reportagens analisadas, podemos mapear falas que reportam à ideia de formação de sujeitos capazes de interagir em sociedade. Ao enfatizar que, apesar de não se alfabetizarem, as crianças com deficiência incluídas na escola regular acabam “conhecendo e incorporando regras sociais e desenvolvendo habilidades como a oralidade” (LOPES, 2010a), a *Revista Nova Escola* anuncia preceitos que na escola inclusiva apresentam-se como tão - ou até mesmo mais - fundamentais que a própria aprendizagem dos aspectos cognitivos.

Em outras análises realizadas nos excertos das reportagens apresentadas ao longo do texto, será possível perceber o quanto de disciplinamento ainda há na escola dos nossos dias. Um disciplinamento mais sutil do que o relatado por Foucault em *Vigiar e Punir* (2003), mas ainda assim estratégias de captura do corpo e da alma na busca pela condução das condutas dos indivíduos.

De acordo com Foucault (2009a), a sociedade disciplinar aparece no período que compreende o final do século XVIII e início do século XIX, a partir da reorganização do sistema judiciário e penal de alguns países europeus. É uma sociedade que visa à produção de sujeitos dóceis e úteis, em que a atuação do poder se dá nos corpos dos indivíduos com o objetivo de moldá-los. Diferente da atuação do poder sobre os corpos em outros sistemas - como a escravidão, a domesticidade, a vassalagem, o ascetismo e nas disciplinas monásticas - o disciplinamento da sociedade moderna faz nascer uma forma diferente de atuação sobre os corpos.

O momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma nova arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente. Forma-se então uma política das coerções que são um trabalho sobre o corpo, uma manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos (FOUCAULT, 2003, p. 119).

A sociedade disciplinar, segundo Foucault, atua sobre o corpo humano colocando-o numa “maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe” (2003, p. 119). Essa maquinaria produz uma docilidade que não apenas faz com que o indivíduo simplesmente reproduza o que se quer, mas da forma como se quer, segundo as técnicas, a rapidez e a eficácia que tenha sido determinada. “A disciplina fabrica corpos submissos e exercitados, corpos ‘dóceis’” (idem) [grifos do autor].

No relato de uma professora apresentado pela *Revista Nova Escola*, vemos claro o exercício deste disciplinamento na escola inclusiva. Ao explicar como ensinou o aluno autista que cursava a 1ª série a controlar suas fugas ao bebedouro durante a aula, expõe que lhe mostrou que poderia bater com a caneca na cadeira para avisar que queria tomar água: “Um dia ele bateu a caneca e **permaneceu sentado [...]** percebi que **tinha aprendido**” (VEROTTI; CALLEGARI, 2009) [grifos nossos].

Através do disciplinamento, ao mesmo tempo em que as forças do corpo são aumentadas em termos econômicos de utilidade, elas são diminuídas em termos políticos de obediência; ou seja, quanto mais disciplinado for um corpo, mais garantias de pleno funcionamento se terá da sociedade. Em outro trecho da mesma reportagem, é relatado que, após a internalização das estratégias de disciplinamento, o menino autista já entende a rotina da escola e não se incomoda mais com a troca de professores, característica dos anos finais do Ensino Fundamental (VEROTTI; CALLEGARI, 2009). Esse exemplo mostra que a sociedade disciplinar vai produzir indivíduos que tenham sua aptidão aumentada, com maior eficiência do gesto e uma dominação acentuada, com maior docilidade para a ação.

A estruturação de uma sociedade em que o poder atua sobre os corpos dos indivíduos, tornando-os dóceis e úteis, se dá a partir de diferentes

instituições (escolas, quartéis, conventos, fábricas, hospitais etc.) que têm por função não apenas o produto do trabalho em termos materiais, mas também o desenvolvimento e a aplicação de “técnicas sempre minuciosas” que “definem um certo modo de investimento político e detalhado do corpo” (FOUCAULT, 2003, p. 120). Eis a forma de poder que caracteriza a sociedade disciplinar, ao que Foucault chamou de sociedade de vigilância ao trazer o modelo do *Panopticon* de Bentham como sendo a forma mais precisa de definir e de descrever “as formas de poder em que vivemos” (2009a, p. 86).

O panóptico refere-se a um edifício em forma de anel em cujo centro há uma torre. Nas extremidades do anel existem pequenas celas que dão tanto para o interior quanto para o exterior do anel, nas quais os sujeitos ficam alojados individualmente, de acordo com o objetivo da instituição - um operário executando sua função, uma criança aprendendo, um louco exercendo sua loucura, um prisioneiro corrigindo-se etc. Do alto da torre, um vigilante observa cada cela, bem como as ações dos indivíduos nelas localizados. Não havendo nenhum ponto de sombra que pudesse bloquear o olhar do vigia, todas as ações poderiam ser controladas. O vigia, por outro lado, dada a estrutura da torre, não poderia ser visto por ninguém. O propósito desta arquitetura era que cada sujeito colocado nas celas tivesse que realizar suas tarefas da maneira mais correta possível durante todo o tempo, já que jamais teria a certeza de estar sendo vigiado ou não. Essa arquitetura elaborada por Bentham é a representação de uma sociedade e de um tipo de poder que vai exercer sobre os indivíduos uma vigilância constante, “sem interrupção e totalmente” (FOUCAULT, 2009a, p. 88).

Vigilância permanente sobre os indivíduos por alguém que exerce sobre eles um poder - mestre-escola, chefe de cozinha, médico, psiquiatra, diretor de prisão - e que, enquanto exerce esse poder, tem a possibilidade tanto de vigiar quanto de constituir, sobre aqueles que vigia, a respeito deles, um saber. Um saber que tem agora por característica [...] determinar se um indivíduo se conduz ou não como deve, conforme ou não à regra, se progride ou não, etc. [...] Ele se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer. (Idem)

Tem-se, assim, na sociedade disciplinar, o exercício de um poder de um indivíduo sobre o outro. Um poder que tem como função maior o “adestramento”, que amarra as forças não para reduzi-las, mas as liga e as multiplica, utilizando-as num todo.

A disciplina “fabrica” indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumento de seu exercício. Não é um poder triunfante que, a partir de seu próprio excesso, pode-se fiar em seu superpoderio; é um poder modesto, desconfiado, que funciona a modo de uma economia calculada, mas permanente (FOUCAULT, 2003, p. 143) [grifo do autor].

Essa é uma forma de poder que age nas minúcias, atuando nos detalhes e que, aos poucos, vai se espalhando pelo todo, invadindo formas maiores, modificando mecanismos e impondo seus processos. É importante frisar que a disciplina é marca do nascimento da instituição escolar e que, embora a sociedade atual não apresente um caráter puramente disciplinar, práticas de disciplinamento ainda se fazem presentes na escola atual. Talvez de formas mais sutis, mas ainda assim um poder disciplinar, que classifica e hierarquiza os sujeitos e os saberes. Isso pode ser notado em vários excertos das reportagens analisadas como os que destacamos a seguir:

Uma das funções do orientador escolar é **observar os detalhes** do cotidiano escolar (COMO..., 2009) [grifos nossos].

Devemos sondar o que cada um conhece para determinar o que pode contribuir com o coletivo (VEROTTI; CALLEGARI, 2009a) [grifos nossos].

Nota-se que, embora com uma roupagem contemporânea, a escola ainda é local de vigilância, onde cabe a um sujeito específico, com um saber específico, exercer um poder sobre uma coletividade, ao “observar os detalhes” ou “sondar o que cada um conhece”. Esse poder é disciplinar na medida em que esquadrinha cada um e, a partir de um saber que lhe é próprio, atua no exercício de um poder que determina o espaço de atuação do outro.

Na escola inclusiva, este saber cabe ao profissional do Atendimento Educacional Especializado, o que não exime os demais professores do processo, mas define o campo da Educação Especial como suporte para professores e estudantes na efetivação da inclusão. Algumas falas das reportagens analisadas evidenciam isso:

Os professores que ainda têm dúvidas sobre as práticas pedagógicas que devem usar ganharam uma aliada: a professora da sala de recursos. (LOPES, 2010a). Essa integração [entre o trabalho do professor e do especialista] é fundamental para o processo de inclusão (LOPES, 2010b). Ele [o profissional da Educação Especial] informa a escola sobre os materiais a serem adquiridos e busca parcerias externas para realizar seu trabalho (VEROTTI; CALLEGARI, 2009).

Nesse movimento de definições de novos papéis e atribuições para os profissionais da educação inclusiva, não há como descartar a ideia de que as práticas de classificações e hierarquizações dos sujeitos e saberes são geralmente aceitas como parte do trabalho, como dadas, como naturais (VARELA, 2010). Esse reconhecimento intrínseco faz com que sua lógica de funcionamento seja aprofundada e assumida como saber pedagógico, torna possível o mito da neutralidade da ciência e ao mesmo tempo naturaliza e legitima as relações de força, as relações de dominação que exercem determinados grupos sociais sobre outros. São essas relações de força e de dominação, assim como um saber pedagógico específico, que irão ditar onde e quando um sujeito poderá aprender, que vão definir o campo de atuação de uma dada ciência pedagógica a ponto de dizer quem é responsável por tal ação na escola.

No entanto, essas ações não se dão de forma aleatória. Elas são produzidas, exercidas e controladas constantemente. Nos trechos: “a escola define um plano para cada aluno e todos os professores que trabalham com ele fazem anotações durante o ano” ou “nos reunimos semanalmente e avaliamos o plano de ensino dos alunos com deficiência”, das reportagens (LOPES, 2010b), nota-se todo um movimento de produção de saberes sobre os sujeitos incluídos na escola. A constituição desse saber só se faz possível a partir da combinação de três instrumentos aos quais

Foucault (2003) denominou como *olhar hierárquico, sanção normalizadora e exame*. Instrumentos, ou práticas, presentes em diferentes instituições disciplinares, as quais, articuladas, produzirão tipos específicos de saberes e de sujeitos.

O olhar hierárquico ou vigilância hierárquica consiste na prática de vigiar constantemente o indivíduo de forma que os olhares devem ver sem serem vistos. Trata-se de uma disposição dos corpos em um determinado espaço de forma a “permitir um controle interior, articulado e detalhado” (FOUCAULT, idem, p. 144). Assim, tornam-se visíveis os aspectos que não possam ser vistos com o intuito de transformar os indivíduos: “agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até ele seus efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los” (Idem). É pela vigilância constante que se faz possível a construção de saberes sobre os sujeitos. É a partir do exercício deste poder, a partir da vigilância, que é possível a produção de um saber. Saber e poder estão, assim, imbricados. Ao mesmo tempo em que se exerce poder, produz-se saber. No campo da educação, a produção de ciências pedagógicas vai possibilitar a atuação e o governo sobre os sujeitos a partir do desenvolvimento de saberes sobre estes. São as ciências pedagógicas que vão ditar as formas de atuação dos professores junto aos estudantes, que vão enquadrar os saberes em séries ou ciclos, que vão orientar quais saberes devem ser esperados em cada etapa de ensino e assim por diante.

Pelas disciplinas, são monitorados os tempos, os discursos, as maneiras de ser, as atividades, as sexualidades, os corpos dos indivíduos; é ordenado todo e qualquer comportamento/ação que escape da regra; são reduzidos os desvios pela exercitação contínua e repetida dos gestos; são gratificados os gestos corretos e punidos os demais; são classificados e hierarquizados os “bons” e os “maus” desempenhos. A esse conjunto de ações Foucault chamou de sanção normalizadora, definindo-a como uma “penalidade perpétua que atravessa todos os pontos e controla todos os instantes das instituições disciplinares”. Essa sanção “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ela *normaliza*” (2003, p. 153) [grifo do autor]. Ao dizer que a sanção normaliza, Foucault pretende afirmar que ela se faz a partir do estabelecimento de uma norma, de uma medida que permite avaliar e julgar, impondo a regra a todos que delas se afastam.

De acordo com as reportagens analisadas, a função atribuída ao profissional da educação especial a partir da Política Nacional de Educação

Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) pode ser entendida segundo a lógica da sanção normalizadora. Ao tratar de uma das funções deste profissional, a *Revista Nova Escola* diz que “ele pode atuar na sala comum de longe, observando se o material está sendo corretamente usado” e ainda afirma, a respeito dos professores da classe regular, que “quem souber se adaptar não correrá o risco de perder espaço” (VEROTTI; CALLEGARI, 2009). Tal postura pode ser identificada como uma prática de normalização, evidenciando uma sanção normalizadora.

Como terceiro elemento do bom adestramento, destacamos o exame, o qual foi pontuado por Foucault como um processo altamente ritualizado presente em todos os dispositivos disciplinares e que “combina as técnicas da hierarquia que vigia e as técnicas da sanção que normaliza. É um controle normalizante que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 2003, p. 154). O exame não apenas sanciona um aprendizado, ele o sustenta por um ritual de poder sempre renovado. “O exame é na escola uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre” (Idem, p. 155). A prática constante do exame nas escolas permitiu a emergência de uma pedagogia que funcionasse como ciência. Uma ciência que está imersa na lógica do poder que disciplina não por mecanismos repressivos, mas um poder que “deixou de ser exterior aos sujeitos para fazer-se interior ao próprio processo de aprendizagem [...] a natureza que se conferia a cada aluno aparecia cada vez mais como o resultado de suas próprias capacidades e aptidões” (VARELA, 2010, p. 92). Assim, os processos de aprendizagem, embora imersos em relações de poder e de saber, se estruturam de tal forma que pareçam naturais aos indivíduos e os resultados de suas aprendizagens são atribuídos aos seus próprios esforços. Na escola inclusiva, uma prática de exame comum se dá na relação entre os profissionais da educação especial e os professores da sala de aula regular. Ao dizer que cabe ao especialista “oferecer permanentemente à equipe pedagógica e a todos os funcionários [...] as informações necessárias para que possam exercer o papel de agentes da socialização” (COMO..., 2009), afirma-se que é este profissional que colocará em exame aquilo que os demais deverão fazer. Ao ser o especialista da educação especial, o sujeito autorizado a orientar e, de certa forma, conduzir a conduta dos demais professores, observando e avaliando se esta conduta é adequada ou não, temos aí uma forte aproximação com o que Foucault (2003) chamou de prática de exame.

Como vemos, muitas das ações que temos nas escolas, e muitas das verdades que produzimos sobre os sujeitos, têm fortes marcas das estratégias de formação de uma sociedade pautada na disciplina, na ordem, na organização. Uma sociedade que põe sob a responsabilidade de um olhar específico, o olhar do especialista, o poder de vigiar o outro, de conduzir a conduta do outro, uma vez que a ele cabe o saber. Um saber que é produzido a partir de uma relação de poder, uma relação de poder-saber, que, quanto mais se estreita, mais refinada e eficaz se torna.

Considerações finais

Ao longo do artigo, buscamos evidenciar o quanto o aparato discursivo que sustenta a maquinaria da escola inclusiva na atualidade traz fortes marcas dos elementos que constituíram a escola moderna a partir do século XVII. Ao investigar o material empírico que tomamos para este estudo, notamos que muitos aspectos que configuram a escola atual têm aproximações com o que fora proposto por Comenius em sua *Didactica Magna*, enquanto ideal de educação para a solidificação da sociedade moderna. Identificamos também a presença de práticas e estratégias de organização e disciplinamento, tanto dos corpos, quanto dos saberes, que apontam marcas características de uma sociedade disciplinar.

Nesse sentido, arriscamo-nos a afirmar que esta instituição escolar que vemos formar sujeitos para atuarem em nossa sociedade está intimamente ligada àquela que se constituiu no século XVII. Notamos que o funcionamento da escola de nossos dias ainda é disciplinar, uma vez que ainda temos um grupo de alunos destinado aos cuidados de um especialista, cuja função é ver no detalhe cada um desses sujeitos e, assim, produzir saberes sobre ele. E os saberes produzidos nesta relação não produzem outras formas de disciplinamento cada vez mais sutis e mais eficazes. Tais ações se dão sempre no intuito de adestrar, disciplinar e, em última instância, governar os sujeitos.

A estreita relação entre a escola moderna do século XVII e a escola moderna da atualidade se deve, em grande parte, ao solo positivo que abriga estes dois momentos históricos: a Modernidade. É ela, com seus pressupostos, determinando modos de vida, que nos direciona e auxilia, decisivamente, para nossa forma de ver, ler e narrar o mundo ocidental.

Evidentemente, as roupagens, a visibilidade, a consistência é outra do que aquela do início de sua constituição; mas ainda é de Modernidade que estamos falando... Assim, quem sabe, pensar que a escola da atualidade seja uma *escola moderna inclusiva*?

Referências

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. MEC/SEESP: Brasília, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Secretaria de Educação. MEC, 1996.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.

COMENIUS, Lohannis Amos. *Didactica Magna* (1621-1657). Versão para eBook: eBooksBrasil.com. Fonte digital, 2001. Disponível em: <http://www.ebooksbrasil.org/eLibris/didaticamagna.html> Acesso em: jul. 2013.

COMO evitar que alunos com necessidades especiais sejam rotulados. *Revista Nova Escola: gestão escolar*. São Paulo, n. 02, jun. de 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/como-evitar-alunos-rotulados-483497.shtml> Acesso em: abr. 2014.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2009a.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 27. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

HEIDRICK, Gustavo. A escola que ensina a todos. *Revista Nova Escola*. São Paulo, n. 03, ago./set. de 2009. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/aprendizagem/escola-ensina-todos-inclusao-necessidades-especiais-deficientes-politicas-publicas-flexibilizacao-508098.shtml> Acesso em: abr. 2014.

LOPES, Noêmia. 24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão. *Revista Nova Escola: Gestão Escolar*. São Paulo, n. 08, jun./jul. de 2010. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/24-respostas-principais-duvidas-inclusao-759360.shtml?page=all> Acesso em: abr. 2014.

LOPES, Noêmia. 24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão. **Revista Nova Escola: Gestão Escolar**. São Paulo, n. 08, jun./jul. de 2010a. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/24-respostas-principais-duvidas-inclusao-759360.shtml?page=1> Acesso em: abr. 2014.

LOPES, Noêmia. 24 respostas para as principais dúvidas sobre inclusão. **Revista Nova Escola: Gestão Escolar**. São Paulo, n. 008, jun./jul. de 2010b. Disponível em: <http://gestaoescolar.abril.com.br/formacao/24-respostas-principais-duvidas-inclusao-759360.shtml?page=2> Acesso em: abr. 2014.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. O projeto educacional moderno: identidade terminal? In VEIGA-NETO, Alfredo José da. **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

VARELA, Julia. O Estatuto do Saber Pedagógico. In SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **O Sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p.87-96.

VEROTTI, Daniela Talamoni; CALLEGARI, Jeanne. A inclusão que ensina. **Revista Nova Escola**. São Paulo, edição especial, jul. de 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-ensina-511186.shtml?comments=yes> Acesso em: abr. 2014.

VEROTTI, Daniela Talamoni; CALLEGARI, Jeanne. A inclusão que ensina. **Revista Nova Escola**. São Paulo, edição especial, jul. de 2009a. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/inclusao-ensina-511186.shtml> Acesso em: abr. 2014.