

I. Políticas

O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar

Bruna Pontes

SciELO Books / SciELO Livros / SciELO Libros

PONTES, B. O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar. In: RIBETTO, A., org. *Professores formados na FFP/UERJ e inclusão: entre políticas, práticas e poéticas* (online). Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018, pp. 55-73. ISBN 978-85-7511-502-2. Available from: doi: [10.7476/9788575115022.0004](https://doi.org/10.7476/9788575115022.0004). Also available in ePUB from: <http://books.scielo.org/id/dpg28/epub/ribetto-9788575115022.epub>.



All the contents of this work, except where otherwise noted, is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International license](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo o conteúdo deste trabalho, exceto quando houver ressalva, é publicado sob a licença [Creative Commons Atribuição 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Todo el contenido de esta obra, excepto donde se indique lo contrario, está bajo licencia de la licencia [Creative Commons Reconocimiento 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

O normal questionado: processos (micropolíticos) para pensar a normalização dos sujeitos no espaço escolar

BRUNA PONTES

Desfazer o normal, há de ser uma norma.

MANOEL DE BARROS

Penso que algumas coisas são mais difíceis de se contar do que outras, porém penso também que algumas, por ventura, estropam o que consideramos suportável. Neste capítulo busco entrelaçar alguns fios possíveis entre discussões fundamentais sobre a produção da norma como fator que contribui para a normalização dos alunos que não correspondem ao que produzimos, a partir de um dispositivo de naturalização como aluno normal.

Atravessam este texto escritos do meu diário (Lourau, 1993) como forma de dar a ver o que me passa (Larrosa, 2002), na relação com uma aluna incluída em classe regular no segundo ano do ensino fundamental de uma escola da rede pública, que tem um laudo de deficiência intelectual severa. São escritos que nos possibilitam construir caminhos possíveis para registrar e problematizar questões fundamentais no processo de construção e desconstrução contínua do fazer-me professora, aluna e pesquisadora.

Não me parece que a Escola¹ venha se preocupando com as relações com o “outro”, mas sim e apenas em diferenciar, classifi-

1. Chamaremos de Escola, com letra maiúscula, a instituição moderna como generalidade discursiva, mas não descartarei as práticas de resistência que acontecem nas escolas, aí propositalmente

car e rotular os chamados e produzidos como diferentes. Ou seja, a Escola, em geral e como instituição homogeneizadora, não tem pensado esse “estar juntos na educação” (Skliar, 2005), mas apenas resolver a “questão do outro”. Os discursos sobre a inclusão ou as propostas encontradas para incluir os sujeitos ditos diferentes se constroem, principalmente, idealizando a convivência (entre) como uma relação harmoniosa, sem atritos. Porém, muitas vezes, essa suposta inclusão vem mascarada por uma forma determinada de entender a convivência. Um discurso vazio e frio associado apenas à tolerância ou à aceitação. “E a convivência é ‘convivência’ porque sempre há – inicial e definitivamente – perturbação, intranquilidade, conflito, turbulência, diferença, afeição e alteridade” (Skliar, 2011, p. 31). A busca obsessiva pela tranquilidade e harmonia entre alunos e professores não contempla a multiplicidade de existências do e no espaço escolar, não permite uma convivência. Como nos diz Skliar, “a soma presente de presenças, mas não de existências”². Preocupamo-nos em incluí-los (aos ditos diferentes), mas não nos preocupamos em discutir a ideia de normalidade construída socialmente e encarnada em cada um de nós, subjetivando-nos e produzindo um olhar que marca e *mancha* (Skliar, 2009) esse sujeito. Pensamos nas nomenclaturas e nas classificações.

Como será que pensamos a diferença? O que aconteceu para que ousássemos rotular/julgar as diferenças como boas ou ruins? Compartilho algumas ideias de Clímaco (2010) que, inspirada em Skliar, propõe virar o espelho para o *nós* e nossa busca incessante pela normalidade, repensar o lugar que reservamos a nós e aos outros, deixar de pensar, caracterizar e esmiuçar a dita anormalidade para problematizar e desconstruir a normalidade.

utilizaremos a letra minúscula.

2. SKLIAR, Carlos. Op. cit., p. 32.

Conhecer e discutir a produção da normalidade nos possibilita transitar um outro caminho, uma outra forma de estar e de pensar o mundo. Talvez, de olhar sem manchar, sem impedir, sem assassinar. “Educar la mirada también es um ejercicio de repensar y reelaborar cómo miramos a quién miramos” (Skliar, 2009). Mas para educar esse olhar é preciso conhecer como o constituímos até agora, como o naturalizamos, a quem chamamos de “outro” e que manchas temos projetado sobre eles.

Considerar que o normal é construído e não um dado natural é dizer que esse conceito nem sempre existiu, ou pelo menos não como se apresenta hoje. Temos a ideia de que algum tipo de norma e de normalidade sempre existiu (Clímaco, 2010, p. 21).

E, historicamente, a diferença tem sido conservada por um conjunto de normas constituídas. Uma relação de poder que alimenta a diferenciação e a construção do juízo: do bom e do ruim, do apto e do inapto, do sadio e do doente. Assim foi tratada a diferença – atribuída à deficiência.

A palavra “norma”, etimologicamente, surge do latim *norma* e se refere a um esquadro, uma régua usada por carpinteiros para verificar se as peças de madeira estavam em ângulo reto. Quando as peças de madeira não estavam retas, dizia-se então que elas estavam anormais (com o prefixo grego de negação *a-*). Parte desse processo histórico de construção da norma, da normalidade, contrapõe-se à anormalidade, pois, na construção desse padrão, as diferenças delimitam não somente quem está dentro dele, mas principalmente quem está fora do limite da normalidade, construindo uma forte relação de poder e superioridade.

Podemos então pensar que o conceito de norma, tal qual o percebemos hoje, emergiu no contexto da modernidade, pela prática de vigilância e de controle constante. Para isso, utilizaram-

se as ciências como forma de legitimação e aceitação de um modelo “normal”. À medida que nos transformamos em agentes da normalização, passamos a exigir para nós e para os outros uma adequação aos padrões. Para Foucault, a disciplina fabrica corpos submissos e adestrados, corpos “dóceis”. “A disciplina aumenta as forças do corpo (em termos econômicos de utilidade) e diminui essas mesmas forças (em termos políticos de obediência)” (Foucault, 2010, pp. 133-4).

Foucault também nos chama a atenção para a construção histórica das patologias do corpo, que está diretamente ligada ao campo político e à história das sociedades e, mesmo que hoje não nos façamos valer dos castigos físicos, ainda nos utilizamos de formas sutis de ordená-los, corrigi-los e doutriná-los, com o objetivo de dominação e submissão.

A construção discursiva em torno desses sujeitos os descaracteriza como indivíduos pensantes, com ideias e desejos. Para a sociedade, eles “não falam por si, são objetos da fala, sujeitos de um descaso que não lhes pertence” (Clímaco, 2010, p. 32), um corpo incompleto, incapaz, imperfeito e inacabado. Sua existência resume-se à deficiência entendida como falha. A descoberta do corpo como objeto de poder trouxe à modernidade a importância da norma, a necessidade de padronizar para progredir – “o corpo que se manipula, se modela, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam” (Foucault, 2010, p. 132).

Sara você quer comer? (perguntei)

Sim (Ela respondeu)

Sara quando eu perguntar se você quer almoçar, você pode responder sim ou não. Eu perguntei e você disse que sim, mas quando coloquei o prato você não quis comer. Isso não é legal!

Ela apenas me observou com a feição meio triste.

Fui para a casa pensando.

Eu falei tantas coisas, será que ela me entendeu? Será que entende o sentido de dizer sim e não?

Tive a impressão que ela entendeu que eu estava chamando a atenção dela, até mesmo pelo meu tom de voz e minha expressão corporal, mas será que compreendeu?

Novamente ela me inquieta e me deixa pensativa. Eu reproduzo a naturalização, os sentidos das palavras e da aprendizagem dela.

Quando será que o sim possui o sentido afirmativo?

Eu me afeto porque de certa forma penso no ‘sucesso’ do processo de escolarização dela, porque de certa forma naturalizei que a leitura e a escrita são sinais de um ‘bom’ processo de ensino-aprendizagem.

Parece que me dá a sensação de ‘dever’ cumprido, de que sou ‘boa’ professora, que cumpro meu ‘papel’ de professora.

Sara me mostra o quanto estou dentro da caixinha.

Sim, é fato que problematizar e repensar minhas práticas, meu cotidiano, demonstra minha abertura para tudo que nos acontece, nos afeta no dia a dia. Porém também desvela o quanto endurecido está meu pensamento (Fragmento do diário, 2016).

Inicialmente, pensava-se a Escola como fonte de controle como um mecanismo de coerção sem folga, sem possibilidades. Posteriormente, esta passou a ser vista como objeto, como linguagem e eficácia, a repetição como forma de padronização. Por fim, a modernidade apresentou uma escola ininterrupta. Essa nova metodologia que pretende domesticar e docilizar os corpos é chamada por Foucault de “disciplina”. “Muitos processos disciplinares existiam há muito tempo: nos conventos, nos exércitos, nas oficinas também” (Foucault, 2010, p. 133). A disciplina, portanto, é uma das técnicas da modernidade mais naturalizadas para a construção e manutenção da norma. Os regulamentos vieram posteriormente apenas para delimitar o espaço da normalidade, “o olhar esmiuçante das inspeções, o controle das mínimas parce-

las da vida e do corpo [...] e desses esmiuçamentos, sem dúvida, nasceu o humanismo moderno” (Foucault, 2010, p. 136).

O olhar da normalidade nos obriga à incessante e cansativa busca pelo padrão, pois não há lugar para o meio termo: ou se está dentro ou fora dele, ou somos normais ou anormais. Não há tensão. Não há possibilidade histórica que nos permita ficar sobre a linha fronteira da norma, da normalidade “o que é aceito e o que é marginalizado, o que é desejado e o que deve ser evitado; quem pode falar e quem é sentenciado pelo nosso olhar soberano: o olhar da norma” (Clímaco, 2010, p. 34).

E assim, o sujeito anormal “El individuo a corregir, paradójicamente denominado también como el incorregible [...] quem demonstrou-se ser incapaz de aprender [...] perfilándose en el interjuego entre la familia, la escuela, el taller, la policía, la parroquia; contemporáneo a la valoración del espacio cerrado al servicio de la domesticación y el adiestramiento de los cuerpos” (Vallejos, 2009, pp. 97-8).

Na Escola, isso não é diferente, pois ela faz parte dessa rede de verdades e saberes. Afinal, é uma instituição social filha da modernidade. E não é difícil identificar nos espaços escolares padrões e normas que buscam incessantemente dominar e controlar os alunos, professores, pais etc. Um lugar inundado pela heterogeneidade e, ao mesmo tempo, fechado em si. Não distante dos modelos de conventos e de estrutura semelhante ao das prisões. Os encarceramentos, as clausuras e os internatos se assemelham no aparelho da disciplina como uma das ferramentas para o controle e a domesticação.

O espaço disciplinar tende a se dividir em tantas parcelas quanto corpos ou elementos há a repartir. É preciso anular os efeitos das repartições indecisas, o desaparecimento descontrolado dos indivíduos, sua circulação difusa, sua coagulação inutilizável e perigosa; tática de antideserção, de antivadiagem, de antiaglomeração (Foucault, 2010, p. 138).

Sara me ajuda a pensar sobre a escola e o que naturalizamos como escola. Ela estoura o significado de aprendizagem. Apesar de já estarmos juntas a alguns meses, ainda me causa um certo estranhamento, um certo desconforto, já que ela não aprende no tempo e da forma que esperamos. Sara rompe, não criando um fora, mas produz, de certa forma uma resistência à Escola engessada e estática (Fragmento do diário, 2016).

Não é desprezioso que os espaços escolares sejam construídos a fim de possibilitar a vigilância e a manutenção da ordem. A possibilidade de observação constante facilita a aplicação da disciplina. Dentro das salas de aula, a distribuição de alunos obedece à regra de aproximar da professora os que naturalmente nomeamos como bagunceiros, os que colocam em risco a ordem, os que infringem as regras.

Reproduzimos ainda hoje esse sistema de compensações e distinções, em que cativamos os lugares dos que merecem (ou dos que têm futuro) e dos que – segundo nosso olhar, que marca -mancha – não correspondem às expectativas e não progridem como o esperado.

Sara estoura qualquer sentido possível de Escola. Ela incomoda. Grita. Fala alto. Quer andar durante a aula. Não consegue ficar sentada, não corresponde ao aluno padrão, normatizado, normalizado, enquadrado nas regras. Ela não aceita isso. E simplesmente ignora qualquer tentativa da professora regente de enquadramento. Isso me parece muito bom. Aos poucos a presença da Sara muda o cotidiano da sala silenciosa. Mas me sinto responsável por manter essa resistência, esse processo de enfrentamento. Porque retirá-la da sala a cada situação incomum é manter o lugar seguro da professora, é impedir que algum desconforto se produza e nada mude, nada se desloque. É diário. Cansativo. Fisicamente e mentalmente um trabalho produzido nas brechas, no mínimo (Fragmento do diário, 2016).

Algumas outras características da Escola nos alertam quanto à permanência da norma: a organização das carteiras, a localização da mesa da professora, a uniformização dos alunos, a ordem de entrada, a organização em filas, a vigilância constante, entre outros. Torna-se fundamental entender a construção histórica desse espaço, bem como problematizar a permanência desses aspectos normalizadores que delimitam o espaço da normalidade. Uma representação ideológica da sociedade, fabricada e mantida pelas relações de poder.

Assim também tem sido a relação da Escola com os alunos com deficiência, apesar da Educação Especial ter passado por fortes mudanças paradigmáticas tensionadas pela relação com o campo das políticas públicas, desde 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além de ser significativa a mudança nos processos de afastamento da convivência em sociedade, o isolamento social e, posteriormente, a cultura da correção pela medicina implicaram em uma visão borrada sobre a deficiência difícil de ser superada.

A prática que vemos hoje nas escolas é decorrente de um caminho histórico, um hábito crescente de transpor as dificuldades da vida para problemas orgânicos que, aparentemente, podem rapidamente ser diagnosticados e tratados. De certa forma, traz a segurança de uma resposta concreta e afasta o medo e a incerteza das impossibilidades.

A medicalização da vida de crianças e adolescentes articula-se com a medicalização da educação na invenção das doenças atribuídas ao fracasso escolar. A medicina afirma que os graves – e crônicos – problemas do sistema educacional seriam decorrentes de doenças que ela, medicina, seria capaz de resolver. Cria, assim, a demanda por seus serviços, ampliando a medicalização (Moysés e Collares, 2011, p. 3).

Mesmo que hoje os espaços físicos de exclusão “estejam em processo de extinção, por uma série de lutas políticas travadas” (Clímaco, 2010, p. 36), ainda continuamos delimitando espaços que impedem, nomeiam e rotulam esses sujeitos, o lugar da anormalidade.

Se pensarmos a partir do fragmento escrito por Foucault no livro *Vigiar e Punir*, podemos pensar que “o desaparecimento dos suplícios” (Foucault, 1987, p. 13) significou apenas uma mudança na forma de controle de corpos. As mudanças sociais, econômicas e religiosas ocorridas nos séculos XVIII e XIX contribuíram para que as práticas de vigilância prevalessem sobre as de punição. Gerando uma nova demanda de controle. Em tempo, a biopolítica e o biopoder se inscrevem na junção da disciplina e da normatização por meio de regras originárias de movimentos normativos nos quais a vida é rascunhada em regimes de saber. Taxas, números, padrões, variáveis, hábitos, convenções, condutas e outras infinitas formas de medição e classificação se sustentam no crivo da norma, sejam elas escritas ou naturalizadas – leis, tratados, regras e referências.

Para Foucault, ao longo do século XVIII, a administração do corpo deixou de ser individual para assumir um poder disciplinador que se exercia pela figura do Estado.

Duas imagens, portanto, da disciplina. Num extremo, a disciplina-bloco, a instituição fechada, estabelecida à margem, e toda voltada para funções negativas: fazer parar o mal, romper as comunicações, suspender o tempo. No outro extremo, com o panoptismo, temos a disciplina-mecanismo: um dispositivo funcional que deve melhorar o exercício do poder tornando-o mais rápido, mais leve, mais eficaz, um desenho das coerções sutis para uma sociedade que está por vir. O movimento que vai de um projeto ao outro, de um esquema da disciplina de exceção ao de uma vigilância generalizada, repousa sobre uma transformação histórica: a extensão progressiva dos dispo-

sitivos de disciplina ao longo dos séculos XVII e XVIII, sua multiplicação através de todo o corpo social, a formação do que se poderia chamar grosso modo a sociedade disciplinar (Foucault, 1987, p. 184).

A partir dessa análise, é possível identificar espaços que controlavam o tempo e o corpo. Dentro dessa perspectiva, podemos ressaltar a família, a escola e o trabalho. Mas, o autor destaca que a vigilância exercida por essas instituições visava unicamente ao controle interno, como dispositivos que exercem influência e operação sobre os sujeitos que a habitam. Não são fontes de poder, são mecanismos operatórios.

A norma não é um lugar onde nos seja possível dizer estar dentro ou fora, é uma produção. E, por isso, não existiria *a priori*. Poderíamos, então, afirmar que o corpo pode ser produzido de outra forma, desobedecendo ao que naturalizamos como norma e produzindo como efeito formas outras de dançar. Porém, a norma impreterivelmente prescreve um princípio de comparabilidade, opera de forma a definir modelos a serem seguidos e também institui referências, incluindo posições antes não existentes. As duas formas de agenciamento da norma, disciplina ou controle, não se anulam ou brigam entre si, mas ambas coexistem. Nesse contexto, normalizar é uma ação que se desenvolve entre a disciplina e o controle.

O dispositivo de controle que sobre nós opera se disfarça com múltiplas máscaras. É sobre uma delas que se revela o estranhamento ao vermos um aluno com deficiência incluído na escola regular.

A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar. A sociedade de normalização não é, pois, nessas condições, uma espécie de sociedade disciplinar generalizada cujas instituições disciplinares teriam se alastrado e finalmen-

te recoberto todo o espaço – essa não é, acho eu, senão uma primeira interpretação, e insuficiente, da ideia de sociedade de normalização. A sociedade de normalização é uma sociedade em que se cruzam, conforme uma articulação ortogonal, a norma da disciplina e a norma da regulamentação (Foucault, 1999, p. 302).

A mudança sinalizada por Foucault, ainda na virada do século XVIII para o século XIX, nos faz perceber que não tratamos aqui de algo ultrapassado, mas do presente. Portanto, não devemos nos espantar por nossas políticas abarcarem fenômenos totalitários de controle da massa divergente. Os anormais continuam sendo produzidos e caçados para correção. São favelas, prisões, manicômios, clínicas, igrejas e escolas dispositivos normalizadores da conduta anormal. Vivemos sobre um regime biopolítico intenso no qual o aparato jurídico reafirma e discursa sobre a correção das anomalias. Desconfio de que a vida nunca foi tão controlada e normatizada como agora. São manuais, modelos e formas que nos “ensinam” a maneira mais segura e eficaz para vivermos uma vida segura e plena.

Vivemos em uma grande prisão a céu aberto, porque incorporamos a prisão no corpo. No corpo físico e praticado. Somos guardas que vigiam nossos passos. Exercemos a função de cárcere e de carcereiro, de nós e dos outros. Buscamos rapidamente métodos e fórmulas para curar nossos desvios, voltar ao prumo, manter-nos eretos, firmes e obedientes às regras.

Sempre produzimos historicamente, de alguma maneira, o controle dos corpos. É bem verdade que o domínio sobre os corpos se modificou ao longo dos séculos e se travestiu – de uma sociedade disciplinar para uma sociedade de controle –, mas ambas mantiveram os mesmos objetivos: identificar, nomear, tratar e padronizar corpos desviantes. A produção da norma fabrica como efeito a normalidade. Essa, por sua vez, opera sobre o corpo por

meio de três aspectos fundamentais apontados por Foucault: o saber, o poder e a subjetivação.

O dispositivo da normalidade não está isolado. As linhas que operam esse dispositivo podem estar entrelaçadas a outros, produzindo diferentes efeitos. Dentre eles, poderíamos destacar o dispositivo da medicalização e o da sexualidade. Os dispositivos, segundo Foucault, poderiam ser pensados por meio de algumas características: as curvas de visibilidade, os regimes de enunciabilidade, as linhas de força, as linhas de subjetivação e as linhas de fratura ou ruptura.

As curvas de visibilidade seriam os contornos que dão a ver o sujeito “normal”. Tal movimento, que se baseia na pseudonormalidade como essência, produz o dispositivo da normalidade, permitindo que ele ganhe contornos próprios – ser normal é aprender no tempo estipulado pela escola, responder corretamente às questões da prova etc. O próprio dispositivo sustenta esse contorno, pois dele depende para manter a ideia de uma preexistência da norma. Nesse jogo de forças, o sistema que compõe as linhas é aberto e operado juntamente pelas outras colchas e linhas. A concepção de aluno, que a norma impõe, não abarca os diferentes alunos que existem. O aluno então privilegiado compreenderia uma ideia estática, cronológica e linear, enquanto o aluno como movimento, construção e prática seria descartado como possibilidade de experimentação do mundo. A escola, por sua vez, nessa perspectiva, só seria possível de ser praticada por alunos obedientes e passíveis de treinamento.

Os regimes de enunciabilidade são basicamente os que podem ser expressos sobre o sujeito “normal”. São os diferentes agenciamentos que estão no plano da ordem do discurso. “Ser diferente é normal”. Talvez, por esse motivo, seja o regime de mais fácil perceptividade. A composição da dimensão do saber – visibilidade e enunciação – não pode apenas ser reduzida ao que se pensa e ao

que se fala sobre a normalidade, pois aquilo que produz o sujeito normal (palavras, frases e expressões) emerge de um entrecruzamento de forças. Nesse plano, as linhas não se sustentam por si, mas se mantêm pelas relações que estabelecem. As linhas de força compõem a dimensão do poder. É nesse plano que reconhecemos as estratégias. As formas, como as outras linhas, serão costuradas (visibilidade e enunciação). Poder e saber, apesar de distintos, relacionam-se em um jogo que os sustenta, o qual não se estabelece pela supremacia de um em relação ao outro. As linhas desse jogo ora são costuradas por um, ora por outro, ora por ambos. Elas coexistem.

As linhas de força são as que mais nos “falam” sobre o dispositivo. A elas poderíamos assemelhar os procedimentos jurídicos, médicos e a produção de laudos, ainda que pedagógicos.

As linhas de subjetivação falam da produção do que Nietzsche chamou de “si mesmo”. Uma linha que dá a ver os sujeitos produzidos pelo dispositivo como produtores da fala, e não como objeto dela. “[...] não em relação a uma verdade sobre si mesmos que lhes é imposta de fora [...], e sim [...] uma relação a uma verdade sobre si mesmos que eles mesmos devem contribuir ativamente para produzir” (Larrosa, 1995, p. 55). Esse processo não se dá na ordem do visível, diz respeito aos afetos, aos atravessamentos, à experiência da qual Larrosa nos fala, aquilo que, de alguma maneira, estremece-nos e, por isso, modifica-nos.

As linhas de fratura ou de ruptura indicam a descontinuidade da trama anterior. É nessas linhas que surgem as astúcias e as táticas de Certeau (2013). Mas essa trama não se produz sozinha, ela é produto da resistência. Lembrando que elas não correspondem a um emaranhado fixo, mas a relações de forças desiguais que jogam com a oportunidade, o tempo e o espaço em que se constituem as relações, ou seja, as rupturas, as táticas produzidas pelos dançarinos, são singulares e temporais, valendo-se da oportuni-

dade para produzir novas formas de existência. Ao romper o dispositivo, as linhas de fratura se ligam a outras linhas e, uma vez capturadas, darão fio para compor uma nova trama. Essa trama também não acontece fora do dispositivo, mas dentro dele. Não se trata de uma suposta ideia de autonomia ou libertação, como se houvesse um lugar livre, um paraíso isento de forças. Trata-se de uma ruptura do dispositivo para costurar outro, produzindo a colcha entre saber e poder e refletindo sobre os efeitos do dispositivo da normalidade.

Mas que linhas de fuga são produzidas no cotidiano escolar? “O caminhar de uma análise inscreve seus passos, regulares ou zigzagueantes, em cima de um terreno habitado há muito tempo” (Certeau, 2013, p. 35). São miudezas que compõem esse espaço e que habitualmente nos passam despercebidos. São práticas comuns, experiências singulares que forcem lutas outras, e que ressignificam o espaço como lugar praticado. “Para ler e escrever a cultura ordinária, é mister reaprender operações comuns e fazer da análise uma variante do seu objeto” (Certeau, 2013, p. 35). É contando a vida, inventando vida, que nos damos conta de que é no espaço do cotidiano que emergem as microrresistências. Nesse jogo da vida, aprendemos a manusear as linhas abrindo fendas, contornando, emendando, dando nós e amarras, construindo novas malhas, novas colchas. “O cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada” (Certeau, 2013, p. 38).

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede da ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-los; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados?’), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (Certeau, 2013, pp. 40-1).

Se o poder é sempre relacional – como já tratamos anteriormente – e cada relação de poder é constituída de forma singular e temporal, considerando as ligações estabelecidas, podemos pensar que as relações de poder também se estabelecem a partir dos objetos e dos lugares. São estratégias do poder majoritário que tentam impor suas condições e seus padrões. Portanto, táticas e estratégias estão intrinsecamente ligadas às relações de poder que as constituem. São sempre formas de resistência. As táticas são artes de fazer, uma “maneira de caminhar” (Certeau, 2013, p. 35) que dificilmente se deixa mostrar, uma arte dos homens ordinários, como diria Certeau. Um fazer novo de novo e, a cada dia, diferente. Sem dúvida, um grande cabo de guerra invisível que se alimenta da vaidade e do poder, mesmo que imperceptíveis a olho nu.

Surge, nessa perspectiva, o desejo de pensar o entre existente nas relações constituídas pela lógica da normalidade. “Mergulhar-me nos resíduos. Tratar assim as táticas cotidianas seria praticar uma arte ‘ordinária’, achar-se na situação comum e fazer da escritura uma maneira de fazer sucata” (Certeau, 2013, p. 85). Uma proposta de caminhar com, de fazer com, embrenhando-me pelos cantos, guardando os restos, bricolando outras formas de fazer no terreno da escola viva. Ter olhos para ver e dar a ver as táticas. O que de maneira alguma se relaciona à prática de descrevê-las ou ilustrá-las.

Todo dia ela faz tudo sempre igual. (Cotidiano – Chico Buarque)

Passamos o ano todo falando da letra a. Um ano inteiro tentando fazer ela reconhecer a letra a. Pra quê? Porque? Qual o objetivo da Sara aprender a letra a?

Fizemos também atividades do cotidiano, um grande avanço por exemplo é o uso do banheiro que ela já consegue fazer sem dificuldades, mas ainda permanece o ranço da Escola enquanto pensamento tradicional que impõe a Sara a leitura e a escrita como única forma de vivenciar o espaço escolar.

O pior é perceber que eu sou o dispositivo de normalização da Sara (Fragmento do diário, 2016).

A anormalidade permanece sendo produzida e alimentada por discursos e atitudes vazias que buscam a normalização desses indivíduos, ou seja, tê-los no ambiente escolar tornou-se uma prova, inclusive para nós, de que somos a favor da inclusão e que nada temos contra as diferenças. Como se o problema se resumisse à aproximação física ou à aceitação do direito do outro de apenas estar lá.

É nesse sentido que o modelo clínico de pensar a deficiência contrapõe-se à vertente da deficiência como construção social.

Para alguns, o fracasso escolar de pessoas com deficiência está atrelado à consequência de suas limitações, que não é nossa, mas do outro; que não é do espaço, mas do outro; que não está na organização do tempo escolar, mas no tempo do outro; que não está no método de ensino, mas na forma de aprender do outro; que não está na avaliação, mas no resultado do outro. E o modelo clínico reforça essa afirmação quando inclui tais características “anormais” no campo da cura. A ciência promete restaurar corpos e mentes e, infelizmente, muitas pessoas compram essa ideia na busca pela adequação em sociedade.

Os ditos anormais são sujeitos marcados/manchados por significados estabelecidos nos discursos, sempre associados às relações de poder. A marca não se refere apenas ao sujeito, ela está ligada ao grupo que reúne determinadas características, seja ele pobre, mulher, gay ou deficiente. Mas essa marca/mancha não se esgota no discurso, torna-se prática à medida que naturalizamos a ideia de normalidade. Por isso, não se dissolve com ações rápidas e corriqueiras.

Essa pretendida amigável relação pouco está atrelada a outras práticas, pois, em grande parte dos espaços escolares, corresponde somente à aceitação desses “novos” alunos que invadem a escola.

Ainda somos estranhas uma para a outra, mas ainda somos mais estranhas perante o olhar da Escola. Olhar que nos marca, nos impede, nos assassina. Estamos ambas aprendendo a lidar conosco, entre nós, e tentando produzir uma escola outra (Fragmento do diário, 2016).

A Escola, espaço impenetrável, está presente no processo para oferecer um espaço vago, escondendo por meio de máscaras – palavras – a forma como se relaciona com os diferentes, mas não na diferença. O laudo permite a entrada, mas não assegura aos alunos vivenciar o espaço escolar da sua forma, em seu tempo, com suas necessidades e desejos.

Depois de alguns dias, alguns poemas, poucas músicas e muito silêncio percebi que as práticas normalizantes não se dão apenas nas áreas médicas e pedagógicas. Ela também ocorre no plano das relações.

O que eu esperava da Sara estava para além de um aprendizado escolar e um tratamento médico. Eu desejava que ela sentisse como eu sinto. Respondesse como eu respondo. Tivesse reações de riso, choro, birra e de amorosidade como eu faço.

Isso é esperar que o outro seja um reflexo nosso.

Nos primeiros dias percebi claramente isso em mim, inclusive nas relações de frustração frente ao que ela me oferecia.

Estou lutando diariamente contra isso, mas ainda, as vezes me pego tentando trazê-la para o meu mundo. Como se esse fosse o único possível (Fragmento do diário, 2016).

O objetivo continua sendo escolarizar para progredir, para tornar-se outro. “O mesmo e o outro não podem, nessa temporalidade, nessa escola, estar ao mesmo tempo. A mesmice da escola proíbe a diferença do outro” (Skliar, 2003, p. 46). Outro do mesmo.

Referências

- BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas: a infância*. São Paulo: Planeta, 2003.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1 – artes de fazer*. 20 ed. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.
- CLÍMACO, J. C. *Discursos jurídicos e pedagógicos sobre a diferença da Educação Especial*. Argentina: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, 2010.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- _____. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1999. (Coleção Tópicos).
- _____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 29 ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.
- LARROSA, Jorge. “Tecnologias do eu e educação”. In SILVA, T. T. da. *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1995, pp. 35-86.
- _____. “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, pp. 20-8, 2002.
- LOURAU, René. *Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: UERJ, 1993.
- MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso e COLLARES, Cecília Azevedo Lima. “Dislexia, TDAH e outros transtornos: ciência ou mito?”. *Anais do VI Seminário Internacional – Redes Educativas e as Tecnologias*. Rio de Janeiro, 2011. CD-ROM.
- SKLIAR, Carlos. “A questão e a obsessão pelo outro em educação”. In GARCIA, Regina Leite et al. (orgs.). *Cotidiano: diálogos sobre diálogos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- _____. “Conversar e conviver com os desconhecidos: políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões”. In FONTOURA, Helena Amaral da (org.). *Políticas públicas, movimentos sociais: desafios à pós-graduação em Educação em suas múltiplas dimensões*. Rio de Janeiro: ANPEd Nacional, 2011, pp. 27-37.

_____. “Educar la mirada”. *Revista Sinpuntero*, n. 3, 2009. Disponível em: <http://www.laescuelaylosjovenes.blogspot.com.br/2010/02/educar-la-mirada.html>. Acesso em 26/05/2017.

VALLEJOS, Indiana. “La categoría de normalidad: una mirada sobre viejas y nuevas formas de disciplinamiento social”. IN ANGELINO, Maria Alfonsina e ROSATO, Ana (orgs). *Discapacidad e ideologia de la normalidad : desnaturalizar el déficit*. 1 ed. - Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, p. 95 - 115, 2009.