



Psicologia em Estudo

ISSN: 1413-7372

revpsi@uem.br

Universidade Estadual de Maringá

Brasil

Lopes da Rocha, Marisa

Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação

Psicologia em Estudo, vol. 13, núm. 3, septiembre, 2008, pp. 477-484

Universidade Estadual de Maringá

Maringá, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=287122110008>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## INCLUSÃO OU EXCLUSÃO? PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE NAS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

Marisa Lopes da Rocha\*

**RESUMO.** O objetivo desse trabalho é o de colocar em análise as práticas de formação escolar no contemporâneo, através de operadores sócio-histórico-políticos que vêm contribuindo para diferentes formas de exclusão na gestão do trabalho educacional. Para isso evidenciamos os modos de funcionamento escolar característicos desde a sociedade disciplinar até a sociedade de controle. Buscamos discutir os conflitos que se instalam a partir da fragmentação individualizante atravessada na escola e os efeitos de subjetivação. A pesquisa-intervenção é apontada como um caminho investigativo possível entre psicólogos e educadores que faculta um olhar crítico sobre as dimensões de inclusão/exclusão e um devir ético-político das práticas de formação.

**Palavras-chave:** educação, subjetividade, inclusão.

## INCLUSION OR EXCLUSION? SUBJECTIVITY PRODUCTION IN FORMATION PRACTICES

**ABSTRACT.** The aim of this paper is to investigate contemporary formation practices in the context of school, throughout socio-historical-political operators which contribute to actualize different forms of exclusion in the management of educational work. In order to succeed in this task, we show the typical modes of functioning in school since disciplinary society until control society. We discuss the conflicts which are implemented by means of individualizing fragmentation which takes place in school and the correspondent effects on subjectivation. Intervention-research is showed as an investigative trend adopted by psychologists and educators which allows a critical approach of.

**Key words:** Education, subjectivity, inclusion.

## ¿INCLUSIÓN O EXCLUSIÓN? PRODUCCIÓN DE SUBJETIVIDAD EN PRÁCTICAS DE FORMACIÓN

**RESUMEN.** El objetivo de este trabajo es analizar prácticas de formación escolar de la contemporaneidad, a partir de operadores socio-histórico-políticos que dan visibilidad a distintos modos de exclusión en la gestión del trabajo educacional. Para ello, mostramos modos de funcionamiento escolar, que son característicos tanto de la sociedad disciplinaria como de la sociedad de control. Buscamos discutir los conflictos que se instalan a partir de la fragmentación individualizante que atraviesa la escuela y sus efectos de subjetivación. Se plantea como posible la investigación-intervención entre psicólogos y educadores de manera a garantizar que se provoque una mirada crítica sobre las dimensiones de inclusión/exclusión y un devenir ético-político de las prácticas de formación..

**Palabras-clave:** Educación, subjetividad, inclusión.

Mas o problema é: queremos opor resistência? Não estamos, educadores em geral, embarcando muito facilmente nos discursos macropolíticos, nos mecanismos da educação maior, que alardeiam a todos os ventos os tempos da avaliação permanente e da formação continuada?

Não temos sido, nós mesmos, os vetores da consolidação das sociedades de controle no âmbito da educação? São questões que um devir-Deleuze na educação nos coloca, de forma a fazer proliferar o pensamento, e não a paralisá-lo (Gallo, 2003, p.112).

---

\* Professora Adjunta do Instituto de Psicologia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Pesquisadora do CNPq.

## PROBLEMATIZANDO

O objetivo desse trabalho é colocar em discussão as práticas de formação contemporâneas, através de operadores sócio-histórico-políticos que, na escola, fortalecem os processos de exclusão ou de certas formas de inclusão, identificando as múltiplas questões educacionais a 'indivíduos-problema'. Para isso, pretendemos evidenciar os efeitos sobre os corpos das relações de soberania, das práticas disciplinares e, mais recentemente, dos mecanismos de funcionamento característicos da sociedade de controle. A perspectiva é colocar em análise os modos de subjetivação preponderantes a partir desses acoplamentos que perpetuam um cotidiano escolar de tradições e rituais homogeneizantes.

No que tange às políticas de inclusão que atravessam grande parte dos movimentos contra a desigualdade social, constatamos que, de um modo geral, vinculam-se às lutas pelas garantias dos direitos de acesso a instituições e serviços. Na escola isso representa o desafio de garantia de matrícula para toda a população em idade escolar, de ampliação das ações consideradas preventivas ou de assistência aos 'desvios' e, desde a LDB/96, de inclusão de alunos especiais na escola regular.

No entanto, essas iniciativas não têm dado conta senão de uma inclusão precária, já que restrita ao espaço geográfico, isso porque o que fica de fora é o tempo das análises dos parâmetros e práticas classificatórios que dão suporte à manutenção da sociedade e da escola que temos. Tais políticas na educação continuam a acentuar o isolamento, culpabilizando professores e alunos pela 'defasagem' e excluindo-os de uma efetiva interferência na lógica que dá sentido à formação instituída. A noção de diferença é corporificada 'no diferente' e diagnosticado a partir de padrões de normalidade e competência que estabelecem o mérito dos bem-sucedidos na escola e na vida.

Partiremos do pressuposto de que a escola é uma rede complexa de ações e proposições em que se constrói uma diversidade de caminhos possíveis de serem trilhados, dentre os quais as sucessivas práticas de exclusão do que não se encaixa nas expectativas construídas nas tradições e/ou nos novos manuais de produtividade, sendo o sufocamento do coletivo um dos principais efeitos. É o funcionamento rotinizado que parece poupar esforços e agilizar processos, o que favorece a produção de dispositivos de manutenção da ordem, repetindo modos de relação, tramas naturalizadoras que acabam restringindo a vida a dualidades estanques – o certo e o errado, o normal e o anormal, por exemplo.

Porém, a escola é paradoxo, e isso significa que os processos por ela agenciados são sempre complexos: hábitos, condições, circunstâncias e utopias trançam um espaço-tempo produtor de formas múltiplas de subjetivação que podem tecer outros possíveis.

## A ESCOLA E O PROCESSO DE SUBJETIVAÇÃO CONTEMPORÂNEO

Para pensar a escola e a formação, é fundamental escavar o que no ato educativo há de histórico, enquanto uma atividade datada e marcada por um tempo e por um contexto, e o que há de filosófico, enquanto extração de sentido do que é o homem, de como é entendido seu movimento no mundo, do que é o conhecimento. Deste modo, para polemizar a escola na sociedade atual é preciso, antes, fazer indagações que dêem visibilidade à malha constitutiva de sua lógica e de seu processo de consolidação.

A sociedade moderna que ganha consistência no século XVIII e tem seu ápice no século XX, traz o anseio pedagógico de dar corpo às cidades por meio de instituições que têm como propósito formar para ordenar/ordenar para formar, de tecer modos de existência domesticados, multiplicando forças e homogeneizando formas (Foucault, 1987). A sociedade que responde ao capitalismo industrial funciona no ritmo dos relógios para a regulação do tempo do trabalho e do homem, alimentando as engrenagens do mundo fabril. A produção de corpos submissos e disponíveis para o trabalho se faz pela maximização da força econômica e redução de sua força política. Cada indivíduo tem como desafio amadurecer ao longo da vida, cultivar sua vocação, desenvolvendo uma identidade e o seu lugar na sociedade.

Autoridade e saber se articulam, legitimando um certo regime de verdade em que a ciência moderna é a referência: objetividade, neutralidade, racionalismo. As instituições disciplinares trabalham com uma noção dualista de homem e mundo, de espaço público e privado, e se constituem como máquinas cujos princípios são de correção e de integração, através de dispositivos de interiorização – um certo olhar para si de olho na média (produtor de culpa) e de dispositivos de regulação da população –, um certo olhar classificador e serializador para o(s) outro(s) nas sucessivas estatísticas normalizadoras (Sibilia, 2003).

A escola se constitui como mecanismo de disciplinamento, serializando e conformando personalidades na hierarquia social. Sanções, recompensas e exames são as técnicas postas em ação.

A escola tem a função de proteger a criança dos maus hábitos mundanos e desenvolver a potencialidade dos indivíduos, cultivando comportamentos integrados ao sistema: o sucesso do sistema é também o de cada um, e vice-versa. Foucault (1981) afirma que para manter a pirâmide da hierarquia social de pé não é preciso só policiamento, e nem seria possível para tantos: mais importante é o desejo que cada um tem de chegar ao topo, mesmo que isso jamais aconteça. A escola ajuda a fabricar esse desejo – desejo de poder. Assim, queremos evidenciar que, quando a ênfase do funcionamento educacional recai no controle, no disciplinamento e na produção de regras que buscam evitar (dis)torções no padrão, as experimentações do pensamento não se constituem em motor da dinâmica escolar e as diferenças intensivas, ou seja, o que faz diferença, o que produz densidade no cotidiano, perde consistência para a manutenção da ordem vigente.

O desenvolvimento tecnológico deflagrado a partir da Segunda Guerra acelera processos de mudanças sócioeconômicas e novos mecanismos de controle social se articulam aos anteriormente estabelecidos. Crises institucionais vão entrar em movimento e outros modos de subjetivação ganham consistência em meio às redes de poder globais, flexíveis e flutuantes, tendo a informação e a mídia como dispositivos centrais. Do homem disciplinado passamos ao consumidor controlado pela dívida, pela capacidade de se endividar, afirma Deleuze (1990). A diminuição do papel do Estado leva os serviços essenciais a ficarem mais diluídos e privatizados, acarretando a perda crescente do domínio público sobre a sociedade. Podemos constatar que os países desenvolvidos vêm sofrendo uma redução acentuada de qualidade de vida, enquanto os periféricos vêm amargando condições cada vez mais precárias.

Se na modernidade a dificuldade dos movimentos de resistência era enfrentar as forças hegemônicas que trabalhavam para manter regularidades, para garantir estabilizações, na sociedade atual nos defrontamos também com o sentimento de impotência que se instala pela velocidade das mudanças permanentemente aceleradas. A partir da contribuição deleuziana, Sibilia (2003) evidencia que o sujeito, isolado nas redes de competitividade, é controlado em tempo integral (real) pelos equipamentos instantâneos de comunicação e tem sua liberdade medida na quantidade de cartões, de senhas que liberam o acesso ao sistema, determinando um lugar na hierarquia social. Entre os efeitos dos novos tempos, encontramos a perda de consistência das grandes ideologias, dos projetos de longo alcance, da disposição para o engajamento sóciopolítico. Enfim,

vivemos na sociedade espetacular em que ocorre a publicização do espaço privado e privatização do domínio público, a atenção se dirige para o consumo do lazer do espectador, e há uma certa desafeção dos coletivos em movimento, dispositivos que dificultam o exercício de uma cidadania ativa. Os processos de burocratização e individualização se acentuam e qualidade deixa de ser um princípio político de luta compartilhada em favor do direito de todos para ser algo que se tem ou não, que se pode comprar ou não.

Como essas forças afetam a formação escolarizada na nossa realidade? Em Rocha & Rocha (2004) a análise incide sobre os conceitos de eficiência, produtividade e autonomia:

Tais conceitos na educação, quando utilizados para acelerar processos de mudança, têm trazido como correlatos a segregação, a precarização e o adoecimento no trabalho docente, traduzidos nas ausências, no cansaço, na tensão e no tédio pela falta de sentido da ação. Com efeito, a subtração do espaço público comum a todos inviabiliza um campo de complexidade, de intensificação de relações e de experiências fundamentais para o desenvolvimento ético-político, e o coletivo passa a ser visto como ameaça e perda de tempo, já que ‘tempo é dinheiro’ (p. 22).

A escola brasileira traz as marcas do seu processo de colonização (sacerdócio, assistencialismo, elitização), do modo como se deu o desenvolvimento da sociedade liberal no capitalismo tardio brasileiro (precarização, feminização, tecnicização do ensino) a que se misturam os vetores neoliberalizantes de aceleração do tempo e da produtividade.

As práticas de exclusão, que atuam de forma preponderante na produção da dinâmica institucional escolar, estão implicadas com dispositivos de manutenção da hierarquia (relações de saber-poder), da individualização (cada professor cuida de sua sala e cada aluno cuida de si) e, mais recentemente, das medidas neoliberalizantes do Banco Mundial, submetendo as escolas ao cumprimento de metas produtivistas (aumento de tarefas que não cessam de se multiplicar). A grade de estabilização do cotidiano educacional se alimenta das relações de tutela com os educadores e educandos, mantendo-os à margem do processo decisório no que tange à dimensão política, pedagógica e institucional; alimenta-se também da competitividade, constituída nos dualismos que isola seus membros, define os bem-sucedidos e distribui os códigos de acesso; alimenta-se, finalmente, da produtividade, que cada vez mais estabelece

aceleradores de tempo e de automatização do processo com vistas à otimização dos recursos. Como diz Rocha (1998, p. 76), *‘as relações de soberania e de competitividade são complementares e solidárias, o que significa que uma é remetida incessantemente à outra e, na história brasileira, têm seus contornos e expressão nas relações de favor, clientelismo...’*, já que a fragmentação fragiliza, facilitando as barganhas que assujeitam educador e educando ao poder constituído.

Nesse sentido, os dispositivos de exclusão ou do que chamamos de *‘certas formas de inclusão’* que vêm engendrando a realidade das escolas públicas de ensino fundamental e médio, sempre à mercê das mudanças políticas e ao gosto dos administradores, contribuem para a manutenção da lógica de formação, acentuando a deterioração das condições de trabalho docente. Quando foi que os professores foram formados nas escolas normais, nas licenciaturas ou no curso das ações cotidianas para avaliarem suas experiências, discutirem em conjunto os efeitos de suas práticas e construir um trabalho diverso do previsto? Tivemos momentos de nossa história, não tão complexos como o atual, em que a escola elitizada incorporava menos diversidade, tendo, portanto, que lidar com menos problemáticas internamente. Por outro lado, o fortalecimento de movimentos de luta docentes para interferir nos rumos da educação e na gestão do trabalho só se deu mais recentemente e ainda é frágil frente às novas circunstâncias de flexibilização e precarização crescente do trabalho. A dinâmica institucional da educação cada vez mais perde consistência em meio à complexidade da vida social, e isso tem suas bases no modo de gestão hegemônico do trabalho que vem compondo as formas de fazer/pensar escola.

#### **DIMENSÕES DA POLÍTICA DE INCLUSÃO EM ANÁLISE**

O movimento de inclusão no Brasil apresenta pelo menos duas frentes de luta: uma tendência mais geral que envolve as políticas de inclusão social para populações pobres marginalizadas, principalmente de origem negra; uma tendência vinculada à inclusão escolar, que tem como questão a equalização de direitos educacionais no ensino regular aos portadores de necessidades especiais. Ainda em relação à educação, temos, no ensino superior, a política de cotas, que pretende ampliar o acesso de minorias étnicas e de portadores de deficiências ao ensino universitário.

Porém, o Plano Nacional de Educação proposto no âmbito da lei traz uma dimensão de inclusão implicada com os direitos constitucionais e de cidadania para todos, sem colocar em discussão de que escola estamos falando. Escola para que sociedade? Isso significa que tal perspectiva pensa inclusão como a igualdade de oportunidades ligada ao aumento de matrículas nas escolas regulares entre os setores mais pobres e, mais particularmente, entre a população ocupante de escolas ou classes especiais. O principal ponto de pauta que se coloca na mesa do governo e dos administradores da educação está na ampliação de vagas para acolher o maior número possível de alunos. Uma preocupação secundária está na formação do professor para lidar com a diversidade, cujas saídas implementadas têm sido variadas, desde supervisões esporádicas à distribuição de material didático ao professor. Machado (2006) apresenta uma cena, entre muitas, extraída do cotidiano das escolas que evidencia o social comprimido nos corpos individualizados, as relações entre professor e aluno mediadas por um instrumental técnico e as práticas institucionais reduzidas à dramática familiar:

Paulo foi diagnosticado como tendo distúrbios globais de desenvolvimento. Em seu prontuário escolar está registrado que é uma criança psicótica. Tem nove anos, ficou dois anos em uma classe especial para deficientes mentais em uma escola estadual de ensino fundamental. Em 2003, foi para a sala regular respaldado pela legislação que defende a educação inclusiva. Depois de três meses na sala regular, Maria, sua professora, está desanimada e chora muito. Na escola, Paulo é considerado ‘problema de Maria’. Ela se sente sozinha e fracassada. Os técnicos da secretaria de educação haviam lhe entregado um texto intitulado ‘Como trabalhar com psicóticos’ (Machado, 2006, p. 128).

A escola de conteúdos traz o desafio da performance, e a inclusão do que se apresenta como diverso se faz pela ‘normalidade’ dos padrões que constituem as expectativas circunscritas a modelos gerais de desenvolvimento e de aprendizagem. Sem colocar em análise a normalização e os procedimentos classificatórios implicados com a ordem educacional instituída, as práticas de segregação continuam intactas, na medida em que o projeto é o de que essa população heterogênea na sua composição possa, pela oportunidade de participar de classes regulares, atingir os parâmetros comuns estabelecidos. Assim, se, a princípio, é preciso que todos estejam na escola para

que as experiências aconteçam, isso não é suficiente para a invenção de outros possíveis na escola. Veiga-Neto (2001), a partir da perspectiva foucaultiana, estabelece que a norma funciona como regra de conduta contra a desordem e contra a doença, sendo funcional à lógica vigente, operadora útil para a regulação da vida e controle da população:

... a norma, ao mesmo tempo que permite tirar, da exterioridade selvagem, os perigos, os desconhecidos, os bizarros – capturando-os e tornando-os inteligíveis, familiares, acessíveis, controláveis –, ela permite enquadrá-los a uma distância segura a ponto que eles não se incorporem ao mesmo. Isso significa dizer que, ao fazer de um desconhecido um conhecido anormal, a norma faz desse anormal mais um caso seu (Veiga-Neto, 2001, p. 115).

Ao relacionar as problemáticas da exclusão no contemporâneo ao processo de normalização, de controle e de manutenção de uma microfísica cujos efeitos são a desigualdade social, Foucault (1999) aponta para múltiplos processos sociais excludentes em que a desigualdade econômica é mais um mecanismo entre muitos. E, a partir da tomada da lei como um dispositivo, Foucault (1981) enfatiza a questão de que não é suficiente estar dentro para estar incluído. Assim, a educação inclusiva enquanto dispositivo pode se constituir em estratégia de (trans)formação, favorecendo a invenção de outros modos de funcionamento institucional, ou seja, de uma outra estética para a existência da própria escola. A questão que se coloca é como ir da diversidade à diferença, como criar dispositivos de (con)vivência ou ainda de problematização do ponto de encontro que põe em tensionamento as dimensões da igualdade e da diferença.

Veiga-Neto (2005) discute sobre os riscos de qualquer reducionismo quando se trata da polêmica que envolve as políticas de inclusão, mostrando que não se trata de abandonar *‘uma dose saudável de pragmatismo’* na luta pelos direitos de todos, mas que *‘...devemos estar pelo menos atentos para compreender que não basta simplesmente incluir para diminuir os diferenciais de poder, a segregação, o autoritarismo e a exploração que impregnam e atravessam a sociedade contemporânea’* (Veiga-Neto, 2005, p. 64). No que tange às duas dimensões de análise e de luta, o autor estabelece importantes relações:

...diferença não é antônimo de igualdade. Nós queremos a igualdade, mas ao mesmo

tempo nós queremos manter as diferenças. O contrário de diferença é a mesmice, o contrário de igualdade é a desigualdade. Isso pode ser fácil de compreender; mas não é uma coisa simples de executar. (Veiga-Neto, 2005, p. 58)

Os discursos e as ações vinculadas às políticas públicas caminham no sentido de equalização do diverso, e a escola não entra em discussão. O autor ressalta que qualidade será entendida e avaliada como o interesse e o esforço ‘do diferente’ em chegar lá, reafirmando o modelo. Beyer (2006) contribui com as análises, colocando que o projeto pedagógico deve lutar para escapar às dicotomias produtoras de categorizações dos ‘com deficiências’ ou dos ‘sem deficiências’ para falar de sujeitos com necessidades variadas. A questão é colocar em funcionamento uma prática pedagógica para todos, sendo que, para acolher a diversidade, é preciso trabalhar pela diferença.

É importante afirmar que por *inclusão* entendemos, sem sombra de dúvida, o acesso à escola, ao patrimônio cultural e aos conhecimentos sistematizados. Mas, tais proposições não se constituem longe das relações democráticas, sendo, pelo contrário, fruto do seu exercício, uma vez que educação é ato. A organização do trabalho educacional não é só um meio, mas tem que ser alvo de intervenção coletiva, porque o processo de ensinar e aprender é ético (implica a análise das instituições em questão no ato formativo e envolve escolhas sobre a melhor maneira de viver) e é político (está atravessado por tensões do campo de ação social, desafiando a construção/reconstrução permanente de espaços públicos problematizadores e produtores de sentidos). Os processos de subjetivação se constituem na multiplicidade de forças que requerem tempo e disposição para análises micropolíticas de seu engendramento e isso implica o entendimento de autonomia como prática, como investigação do/no cotidiano em que se produzem as relações entre profissionais, e destes com o trabalho.

Na dimensão micropolítica (Guattari & Rolnik, 1986) o que entra em análise é a produção de subjetividade, os modos de funcionamento cotidianos e os efeitos das práticas, o que abre espaço para o fortalecimento das múltiplas experimentações. A abordagem micropolítica, enquanto analítica das formações do desejo, afirma o movimento transformador na singularização dos processos que se produzem no curso das experiências como expressão única das misturas de condições, circunstâncias, afecções nos encontros. É a escola que se constitui na intensidade da heterogeneidade das salas de aula, na

tensão produtiva entre profissionais, entre profissionais e alunos, familiares, equipamentos, mídia, etc. O que seria abordar a inclusão enquanto regime de produção de si e de diferenciação, não desprezando as políticas que veiculam a universalização de direitos para todos, para qualquer um, para o diverso? Vicentin (2007) evidencia que a década de 1960 foi o palco onde emergiram minorias sociais reivindicando sua diferença no que tange aos padrões hegemônicos, apontando o transbordamento do padrão universal de subjetivação instituído cultural e socialmente. Hoje, as lutas por direitos humanos não podem prescindir da reconceitualização da universalização do humano, abrindo as discussões para a multiplicidade dos processos de subjetivação.

Desse modo, não se trata apenas de estar atentos a fatores de ordem econômica ou psicopedagógica, mas a operadores sócio-histórico-políticos que estão atravessados nas instituições que fazem a vida escolar, desafiando sua comunidade às análises e à intervenção. Se a expressão 'educação pública inclusiva' é redundante, como utilizá-la enquanto um dispositivo para pensar a formação e a escola que aí está? Eis um bom problema para iniciar mudanças efetivas nas práticas de educadores e psicólogos.

### PESQUISA-INTERVENÇÃO E AS PRÁTICAS DE FORMAÇÃO

A pesquisa-intervenção se desenvolve através de coletivos que queiram colocar em análise as práticas cotidianas que dão corpo e sentido a seus trabalhos. Sendo um modo de pesquisa participativa, traz o entendimento de que a rotina, assim como os acontecimentos, devem ser problematizados com os grupos que deles fazem parte, de que a contextualização das questões e ações constituídas é fundamental, apontando para a complexidade implicada com os processos de mudança. Um trabalho de pesquisa-intervenção não tem como propósito a busca de conhecimento e positivação/otimização das estruturas estabelecidas, mas a viabilização de movimentos de desnaturalização de instituições que atravessam o processo educacional, como pedagogia, infância, normalidade e disciplina, sendo, portanto, potencializador da produção de outros modos de subjetivação na formação acadêmica. O suporte de orientação teórico-metodológica é o da Análise Institucional, a partir de experiências diversas: na França, com Lourau (1979), Hess e Authier (1981) e Guattari (1985); na Argentina, com Saidon (2002) e Baremblytt (1992); no Brasil, com Rodrigues, Leitão e Barros (1992), Barros (1999), Santos (2002) e Rocha

& Aguiar (2003). É uma abordagem das práticas sociais que tem como pressuposto o reconhecimento de que, embora a educação se constitua entre modelos hegemônicos reguladores de seu funcionamento, as prescrições não dão conta da vida escolar. O que buscamos é a afirmação da dimensão produtiva do cotidiano por meio de análises transversais que ponham em relevo as instituições, os princípios, os valores e a heterogeneidade de formas de existência. O estatuto de Verdade está em discussão, colocando em questão tanto o poder das teorias, no que tange ao conhecimento, como o poder das relações sócio-político-institucionais que dão respaldo a um certo modo de organização do processo. Não há, então, a validação de um fundamento *a priori*, inquestionável; a ênfase é dada à fundação, ou seja, à capacidade de operar para a construção de um novo campo de referência.

A pesquisa é um campo de indagação que se constrói entre os participantes com a perspectiva de intervenção institucional em que a auto-análise e a autogestão são as metas essenciais do projeto. Para educadores e psicólogos pesquisadores, caracteriza-se pela análise do cotidiano escolar nas suas diversas formas de interferência na gestão e na contextualização do trabalho de formação e, nesse sentido, nas diferentes maneiras de inclusão instituídas. Pesquisadores e pesquisados são sujeitos ativos na produção do conhecimento, sendo importante a análise da história dos grupos, da política educacional, dos projetos e práticas constituintes na/da escola como também das próprias relações do coletivo em pesquisa – análise das implicações. É essencial trabalhar os analisadores – acontecimentos que evidenciam as tensões e linhas de força que dão contornos à realidade vivida, trazendo outras dimensões do cotidiano e produzindo novas estratégias de ação. Esse tipo de pesquisa apresenta resultados e conclusões constituídos a partir de análises qualitativas<sup>1</sup> do processo em permanente

<sup>1</sup> Qualitativo está ligado à análise dos sentidos que vão gradativamente ganhando consistência nas práticas. O sentido é a virtualidade que pulsa nas ações, é processualização da vida; atravessa o significado, uma vez que está na ordem das intensidades. Deste modo, o desafio dos pesquisadores é ir além do reconhecimento das representações estabelecidas na comunidade investigada, dos consensos que dão forma e apresentam a vida como uma estrutura definida nos seus valores, produções e expectativas. A pesquisa-intervenção busca acompanhar o cotidiano das práticas, criando um campo de problematização para que o sentido possa ser extraído das tradições e das formas estabelecidas, instaurando tensão entre representação e expressão, o que faculta novos modos de subjetivação (Rocha & Aguiar, 2003).

mudança, trazendo avaliações dos avanços conseguidos em relação à participação ativa do coletivo na organização político-pedagógica e institucional da educação escolar.

Pensar criticamente as práticas e seus efeitos de exclusão enquanto um mecanismo de produção de adoecimento, já que comprime a vida do coletivo em torno das prescrições normativas, impõe um mergulho na complexidade e nas controvérsias do mundo atual e da escola.

A problemática está em como dar visibilidade às tramas dos dramas diários que trazem a sensação de impotência à comunidade educacional. São os encontros, os conflitos, as contradições que vão construindo territórios estéticos de vida entre educadores e educandos – invenção de maneiras de transversalizar diretrizes, currículo, circunstâncias, a favor da produção de mestres-aprendizes. Se a tensão que faz pulsar essa rede, justamente a densificação que ativa o pensamento, é vivida como um problema que se encarna nos sujeitos e que deve ser eliminado ou ‘curado’, a complexidade é fragmentada nas práticas, e a formação, que é um processo sócio-político, passa à assistência individualizada/individualizante. Não se trata de desqualificar as relações de proximidade em que a atenção é dispensada a cada um e a todos; pelo contrário, a questão é que o olhar mediado pelo padrão abandona a singularização, a alteridade e o campo de experimentação – instauração permanente de espaços públicos. Como intensificar relações tão marcadas pelas tradições assistenciais, pelo parâmetro da verdade cientificista que aponta para os especialistas e para as individualizações do processo, para a lógica da tecnologia neoliberalizante que acelera as atividades e o preenchimento das estatísticas da produtividade – dificuldades paralisantes reais frente ao ideal de infância e de família, aos padrões de desempenho, ao modelo de ensino, de escola e de sociedade? Novamente, como criar rupturas na lógica da competência em nós, nas práticas de formação, nas instituições psicológicas e pedagógicas que constituem a educação?

Baptista (2006) afirma a urgência de ultrapassar a lógica da complementaridade, saída da integração à mestiçagem, uma reaproximação entre educação especial e educação, facultando as discussões sobre a qualidade das práticas de formação escolar que vêm sendo oferecidas a todos os alunos. Nesse sentido, o autor aponta para um trabalho inter/transdisciplinar em que parâmetros, planejamentos e ações são singularizados nas condições reais por quem trabalha no processo.

A questão não está em sugestões de novas tecnologias ou de mágicos encaminhamentos dos sujeitos que enfatizam a individualização e a ótica de que a escola é um somatório de casos a serem resolvidos. A LDB/96 traz uma proposta de autonomia e de descentralização do processo para as unidades escolares, porém não estabelece mecanismos que possam pressionar o avanço de ações viabilizadoras de um tempo possível para mudanças. Temos um texto com sugestões em aberto e uma administração produtivista de resultados, baixos salários com incentivos competitivos e um cotidiano rotinizado e acelerado. As práticas educacionais demandam transformações na cultura escolar naturalizada, sendo que os efeitos dessas transformações nunca são imediatos e sempre pressupõem ritmos desiguais entre os educadores e os diferentes contextos. As tentativas de fuga às convenções, às hierarquias, dificilmente chegam a criar raízes diante das instabilidades político-administrativas e das disjunções dos poderes municipal, estadual e federal. Algumas unidades escolares conseguem avançar, criando projetos e consolidando ações conjuntas pela luta da comunidade implicada, mas, na maioria das vezes, não há fôlego para viver experiências que requerem um enfrentamento com a profusão de adversidades do contexto, da temporalidade, dos poderes, da luta diária dos educadores pela sobrevivência. Uma mudança na política educacional tem que partir da ressignificação de conceitos, do mesmo modo que mudanças precisam se efetivar no que tange à lógica do funcionamento familiar da escola, tradição que faz desaparecer a importância do trabalho como uma categoria de análise coletiva e que aprisiona as desestabilizações, rebatendo a multiplicidade de encontros entre educadores, e destes com os alunos às dramáticas dos vínculos domésticos.

Trata-se, então, de contribuir para a intensificação de uma nova micropolítica que tenha como dispositivo permanente a pesquisa, a fim de que os efeitos das práticas possam ser analisados, potencializando intervenções e produzindo outras políticas que respondam a novos regimes de existência.

Temos como desafio colocar coletivos em atenção-tensão-discussão no que tange às suas implicações com o engendramento de acontecimentos na vida educacional, pois, quando a direção das lutas está na perpetuação de estruturas, o que se perde é o movimento e o sentido das práticas, condição fundamental de inclusão pelas ações interventivas de um trabalho compartilhado. A temática da inclusão se vincula à da transformação social, apontando para a invenção de novas cenas sócio-institucionais onde se



constituem outros territórios de conflitos em que os educadores, certamente, têm um lugar fundamental.

## REFERÊNCIAS

- Aguiar, K. F. (2003). *Ligações perigosas e alianças insurgentes. Subjetividades e movimentos urbanos*. Tese de doutorado Não-publicada, Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Baremblyt, G. (1992). *Compêndio de análise institucional e outras correntes*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Baptista, C. R. (2006). Educação Especial e o medo do outro: atento ai segnalati! Em C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas* (pp. 17-29). Porto Alegre: Mediação.
- Barros, M. E. B. (Org.). (1999). *Psicologia: questões contemporâneas*. Vitória: EDIFES.
- Beyer, H. O. (2006). Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. Em C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas* (pp. 73-82). Porto Alegre: Mediação.
- Deleuze, G. (1990). *Pourparlers*. Paris: Les éditions de minuit.
- Foucault, M. (1981). *Microfísica do poder* (R. Machado, Trad.). Rio de Janeiro: Graal. (Original publicado em 1979).
- Foucault, M. (1987). *Vigiar e punir. nascimento da prisão* (L. M. P. Vassalo, Trad.). Petrópolis: Vozes. (Original publicado em 1975).
- Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade* (M. E. Galvão, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1997).
- Gallo, S. (2003). *Deleuze & a Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Guattari, F. (1985). *Revolução Molecular. Pulsões políticas do desejo* (S. Rolnik, Trad.). São Paulo: Brasiliense. (Original publicado em 1977).
- Guattari, F., & Rolnik, S. (1986). *Micropolítica. Cartografias do desejo*. Petrópolis: Vozes.
- Hess, R., & Authier, M. (1981). *L'analyse institutionnelle*. Paris: PUF.
- Lourau, R. (1979). *Sociólogo em tempo inteiro. Análise institucional e pedagogia* (A. Rabaça, Trad.). Lisboa: Estampa. (Original publicado em 1976).
- Machado, A. M. (2006). Educação inclusiva: de quem e de quais práticas estamos falando? Em C. R. Baptista (Org.), *Inclusão e escolarização. Múltiplas perspectivas* (pp. 127-136). Porto Alegre: Mediação.
- Rocha, M. L. (1998). Para além das evidências, dos princípios e dos valores instituídos no fazer pedagógico. Em C. V. Cortez (Org.), *Cadernos Transdisciplinares* (pp. 71-80). Rio de Janeiro: UERJ.
- Rocha, M. L. (2002). Contexto do adolescente. Em M. L. J. Contini, S. H. Koller & M. N. S. Barros (Orgs.), *Adolescência e Psicologia. Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp. 25-32). Brasília: CFP.
- Rocha, M. L., & Aguiar, K. F. (2003). Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. *Psicologia Ciência e Profissão*, 4, 64-73.
- Rocha, M. L., & Rocha, D. (2004). Produção de conhecimento, práticas mercantilistas e novos modos de subjetivação. *Psicologia & Sociedade*, 16(1), 13-36.
- Rodrigues, H. B. C., Leitão, M. B. S., & Barros, R. D. B. (1992). *Grupos e instituições em análise*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos.
- Saidon, O. (2002). *Clínica y sociedad. Esquizaanálisis*. Buenos Aires: Lumem.
- Santos, N. I. S. (2002). Movimento institucionalista e análise institucional no Brasil. *Centro de Ciências Sociais e Humanas*, 15(1), 55-62.
- Sibilia, P. (2003). *O homem pós-orgânico. Corpo, subjetividade e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará.
- Veiga-Neto, A. (2001). Incluir para excluir. Em J. Larrosa & C. Skliar (Orgs.), *Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da diferença* (pp. 105-118). Belo Horizonte: Autêntica.
- Veiga-Neto, A. (2005). Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. Em A. M. Machado, A. Veiga-Neto, M. M. B. J. Neves, M. V. O. Silva & R. G. Prieto (Orgs.), *Psicologia e Direitos Humanos. Escola Inclusiva. Direitos Humanos na escola* (pp. 55-70). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Vicentin, M. C. (2007). Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. Em A. Marcondes, A. Fernandes & M. Rocha, *Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação* (pp. 167-184). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Recebido em 12/02/2007

Aceito em 21/12/2007

---

**Endereço para correspondência :** Marisa Lopes da Rocha. Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social da UERJ. Rua São Francisco Xavier, 524/10º andar, sala 10019, Bloco F, Maracanã, CEP 20559-900, Rio de Janeiro-RJ. E-mail: marisalrocha@uol.com.br