

Paulo Freire e Michel Foucault: uma conversa sobre educação inclusiva**Paulo Freire and Michel Foucault: a conversation about inclusive education**Denise de Oliveira Alves¹Maria Zeneide Carneiro Magalhães de Almeida²Welson Barbosa Santos³

171

Resumo: O artigo discute o pensamento de Paulo Freire, mais especificamente na obra *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1987) enquanto possibilidade de avançar na reflexão sobre as práticas pedagógicas que têm sido nominadas como “educação inclusiva”. Em Paulo Freire buscamos elementos que atestam a impossibilidade de levarmos adiante qualquer projeto de escola inclusiva, se não conseguirmos romper com a “concepção bancária de educação”. E, em Foucault (1987; 2007) buscamos estruturar a noção de normalidade que se arrasta desde muito antes de as sociedades contemporâneas discutirem inclusão de pessoas com deficiência e, desde então, tem estabelecido critérios de distinção entre os indivíduos, os que são “úteis” e os que são “inúteis”. Ambos se debruçam sobre a escola, a educação e seus vícios, e a consideram como local que não cumpre seu papel de liberdade (Freire), nem tampouco prepara para uma vida como obra de arte (Foucault).

Palavras chaves: Educação inclusiva; Paulo Freire; Michel Foucault

¹ Doutora em educação pela Universidade de Brasília (UnB), mestre em educação e graduada em Educação Especial, pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Professora no curso de Licenciatura em Educação do Campo na UFG/Câmpus Goiás.

² Doutora em História Cultural (UNB); Mestre em História e Filosofia da Educação (UNICAMP); Pedagoga (UCG/PUCGO); Ex-profa. Adjunta FE/UFG. Profa. Adjunta da PUC Goiás/EFPH/PPGE. Linha de Pesquisa: Educação, Sociedade e Cultura. Líder do Diretório/CNPq-Grupo de Pesquisa "Educação, História, Memória e Culturas em Diferentes Espaços Sociais" - HENCES/PPGE/HISTEDBR. Zeneide.cma@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/5736362178244406>. **Orcid iD** <https://orcid.org/0000-0003-2220-9932>

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia e Graduado em Ciências Exatas e Naturais pela Universidade de Uberaba – UNIUBE. Professor Adjunto da UFG regional Goiás, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Recebido em 31/08/2021

Aprovado em 04/11/2021

Sistema de Avaliação: *Double Blind Review*



Abstract: The article discusses the thought of Paulo Freire, more specifically in the work *Pedagogy of the Oppressed* (FREIRE, 1987) as a possibility of advancing the reflection on pedagogical practices that have been called “inclusive education”. In Paulo Freire, we look for elements that attest to the impossibility of carrying out any project of an inclusive school, if we do not manage to break with the “banking concept of education”. And, in Foucault (1987; 2007) we seek to structure the notion of normality that has dragged on long before contemporary societies discussed the inclusion of people with disabilities and, since then, has established criteria for distinguishing between individuals, those who are “useful ” and those that are “useless”. Both focus on school, education and its vices, and consider it as a place that does not fulfill its role of freedom (Freire), nor does it prepare for a life as a work of art (Foucault).

Keywords: Inclusive education; Paulo Freire; Michel Foucault

I. Considerações Iniciais

Falar em Paulo Freire neste momento é bastante oportuno, não apenas por estarmos comemorando o centenário do nascimento deste homem, que desenvolveu um profundo sentimento de amorosidade pelo ser humano e o traduziu em sua obra e em sua vida, mas, também, por estarmos vendo reeditar as críticas ao seu pensamento, considerado extremamente subversivo durante o regime militar, o que lhe rendeu o exílio, à época. Tal qual nos tempos da ditadura, que se instalou no Brasil, a partir de 1964, sofremos hoje o ataque, por parte do governo federal e setores reacionários, a toda proposta educacional de liame libertador, que visa um processo de conscientização humana e transformação social.

Na globalidade de sua obra, esse grande educador aborda conceitos marxistas como “opressor”, “oprimido” e “luta de classes”. Conceitos que, quando bem entendidos, despertam a consciência das minorias para as relações de opressão e para as injustiças existentes na sociedade, e lhes dá ferramentas para lutar contra isso, para construir resistência e emancipação. A pedagogia que Paulo Freire nos ensina é aquela que se funda na liberdade e na autonomia do ser, uma “pedagogia politizada”, democrática, que se volta aos excluídos e denuncia toda forma de domesticação e opressão humana. Portanto, seu pensamento tem servido de referência para pesquisas, estudos e práticas pedagógicas que acreditam na educação como possibilidade de transformação social.

Especialmente, neste artigo, as reflexões e considerações socializadas buscam aproximar o pensamento de Paulo Freire, mais especificamente expresso na sua obra “Pedagogia do Oprimido” (FREIRE, 1987), do escopo conceitual e das práticas pedagógicas que têm sido nominadas como “educação inclusiva”. Buscaremos em Paulo Freire os

argumentos que atestam a impossibilidade de levarmos adiante qualquer projeto de escola inclusiva, acolhedora, se não conseguirmos promover a ruptura com uma “concepção bancária de educação”, ainda vigente nas escolas, e que visa domesticar os corpos e os pensamentos e conformar ao status quo.

Para a discussão proposta optamos por estabelecer uma intertextualidade entre o pensamento do Freire (1987) e do filósofo francês Michel Foucault. Em Foucault (1987), buscaremos fazer a crítica ao que, em nosso entendimento é uma das concepções estruturantes de pensamentos e práticas que se colocam na contramão da educação inclusiva, como é o caso da concepção bancária. Referimo-nos a uma certa noção de normalidade, que começou a ser cunhada no século XVIII e continua ainda presente na escola e em várias outras instituições modernas, como no exército, na fábrica, na oficina, no hospital. Foucault(1987) nos ensina que a história humana é marcada por esta “mania”, “obsessão” pela “normalidade” onde normal é aquele que consegue se enquadrar, se ajustar a um padrão ou a um comportamento desejável ou esperado, e é exatamente esse conceito de normalidade que tem servido para segregar e apartar certos indivíduos da vida social.

Quando consideramos trazer Foucault (1987) para esse diálogo com Freire (1987) entendemos que parte do seu pensamento sustenta-se, inicialmente, no Marxismo, campo epistemológico Freiriano. Cientes de que Michel Foucault é entendido como um pós estruturalista e Paulo Freire um marxista, é possível perceber que se debruçam sobre a escola, a educação e seus vícios, e a consideram como local e dispositivo que não cumpre seu papel de liberdade (Freire), nem tampouco prepara para uma vida como obra de arte (Foucault). Em síntese, como um perigoso dispositivo, a escola acorrenta o sujeito, amordaça-o a um conjunto de regras, leis e valores, que o tira o direito de ser livre (SANTOS et al, 2018).

Então, em Foucault buscaremos estruturar esta noção de normalidade que se arrasta desde muito antes de as sociedades contemporâneas começarem a discutir e a se propor a fazer a inclusão das pessoas com deficiência e, desde então, tem estabelecido critérios de distinção entre os indivíduos os que são “úteis” e os que são inúteis. E, em Paulo Freire, buscaremos encontrar os elementos (histórico políticos) de denúncia, problematização dos processos de opressão e possibilidades de construção de uma práxis pedagógica centrada na liberdade e na emancipação humana, o que, em nosso entendimento, traduz a essência do pensamento que deve estruturar as práticas educacionais inclusivas.

II. Desenvolvimento

Inicialmente passemos a pensar como seria uma escola inclusiva seguindo o pensamento Freiriano. Comumente, frente aos dispositivos legais e políticos da educação inclusiva, como os que orientam para a transformação do sistema educacional em sistema educacional inclusivo, professores e gestores institucionais se veem pressionados a ter que operar mudanças nas escolas, tanto do ponto de vista da gestão quanto das práticas pedagógicas em sala de aula. E este é um movimento que se dá, muitas vezes, de forma irrefletida, onde os gestores começam a realizar as mudanças, como prover a escola de acessibilidade física (rampas, piso tátil, banheiros adaptados, etc.); e até realizam revisões em seus projetos pedagógicos para incluir a educação inclusiva, mas tudo isso sem a reflexão necessária sobre o verdadeiro sentido da inclusão, ou, em outras palavras, sem a concepção (ou concepções) filosóficas que devem sustentar as práticas inclusivas.

Quando fazemos esta afirmação - de que muitas práticas pedagógicas para a implementação da educação inclusiva se dão de forma irrefletida - estamos lembrando de algumas falas recorrentes de professores e gestores, justamente quando estão contando sobre a inclusão em suas escolas ou nas redes de ensino, como, por exemplo: “essa é uma escola da inclusão, esse é o menino da inclusão, essa é a sala da inclusão”, ou, “não podemos incluir este menino aqui, por que a escola da inclusão é tal escola”. Outro exemplo de que podemos lançar mão é o relato feito por uma “professora de apoio⁴”, em um programa - Programa Escola da Terra⁵ - em que trabalhávamos como formadores em um módulo sobre educação inclusiva:

Na minha escola eu atuo como professora de apoio, é um trabalho que eu gosto muito de fazer, porque é muito prazeroso poder trabalhar com essas crianças. Eu trabalho na sala de aula, junto com a professora da turma, só que enquanto ela passa as

⁴ De acordo com o Art. 3º da Lei Brasileira de Inclusão (LBI 13.16/2015), em seu artigo 3º, parágrafo XIII, considera-se **profissional de apoio escolar** “pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas”.

⁵ O **Programa Escola da Terra** é uma ação formativa, que tem como objetivo promover a melhoria das condições de acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes do campo e quilombolas em suas comunidades, por meio do apoio à formação de professores que atuam nas turmas dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas de comunidades quilombolas, fortalecendo a escola como espaço de vivência social e cultural. Maiores informações sobre este Programa estão disponíveis na página do Ministério da Educação: <http://portal.mec.gov.br/pnla/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/18725-escola-da-terra> Acesso em 07 de set. de 2021.

Essas afirmações, em nosso entendimento, demonstram um desconhecimento do verdadeiro sentido da inclusão. Com relação a este último fragmento percebe-se a visão reducionista de que incluir seria apenas colocar a pessoa com deficiência dentro da sala de aula comum, juntamente com os demais estudantes, inclusive sem acesso ao currículo, já que, para estes, existiriam “outras atividades”. As falas anteriores ao fragmento mostram, também, que para os estudantes com deficiência existiria “outra escola” (a escola da inclusão), outra sala (a sala da inclusão) e, certamente, outros modos de ensinar e aprender.

Em primeiro lugar, antes mesmo de discutirmos as falas a partir do referencial freiriano, é necessário dizer que elas contrariam os pressupostos legais e políticos que consubstanciam a materialização da política de educação inclusiva. Para não nos estendermos nesta discussão, citemos apenas dois documentos: a Declaração de Salamanca que orienta para que todas as escolas acomodem a todas as crianças “[...] independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras”. (UNESCO, 1994) e; a Lei Brasileira de Inclusão (BRASIL, 2015), que, em seu capítulo IV – Do direito a Educação prevê, “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” e; “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (Art.28, incisos I e II).

Estes dispositivos, *per se*, já denunciam o desconhecimento ou o não entendimento dos princípios legais e políticos da inclusão. A observância da orientação normativa para a “inclusão plena” deveria ser suficiente para que os sistemas de ensino não se organizassem prevendo “a sala da inclusão”, a “escola da inclusão”, o “aluno da inclusão”, nem tampouco a professora de apoio tivesse como prática desenvolver “outras atividades” para os estudantes com deficiência.

Entretanto, desejamos falar aqui de concepção, ou princípios filosóficos que devem sustentar as “verdadeiras práticas inclusivas”. Em sua obra “Pedagogia do Oprimido, que aqui nos serve de referência, Paulo Freire aponta apresenta duas noções, ou concepções, radicalmente⁶ opostas sobre educação, e que tem, ambas, impacto no trabalho docente e,

⁶ Ao expressarmos o entendimento de que uma educação bancária seria “radicalmente” oposta a uma concepção libertadora estamos nos referindo ao sentido filosófico atribuído a expressão “radicalidade”, segundo o qual, usa-

consequentemente no perfil de aluno que a escola contribui para formar: “educação bancária” e “educação problematizadora e libertadora”. Paulo Freire desenvolveu estas expressões, pela primeira vez, em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, em 1968, quando estava no exílio no Chile. De lá para cá, esses conceitos, por serem estruturantes de seu pensamento, passaram a transversalizar os seus escritos. Ao referir-se à “educação bancária”, Paulo Freire a caracteriza como sendo,

[...] uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1987, p.38).

Algumas expressões e metáforas utilizadas pelo educador na mesma obra, ajudam a dimensionar as implicações desta concepção para a formação do aluno. Freire utiliza as expressões “vasilhas”, “recipientes a serem enchidos” (p.37), ao se referir ao educando no processo de ensino e aprendizagem e acrescenta: “[...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. (FREIRE, 1987, p.38).

Já a “educação problematizadora e libertadora” tematizada por Freire, apresenta o revés da opressão que a ideologia da educação bancária pressupõe ao aluno e resgata, por seu escopo filosófico, a “vocação ontológica” (p. 40) do homem, ou seja, sua humanização.

Enquanto uma - a educação bancária - está a serviço da opressão e, portanto, na direção contrária a qualquer projeto de educação inclusiva, a outra, a educação problematizadora/libertadora está a serviço da humanização e, dessa forma, nos deve servir como bússola para pensarmos o verdadeiro sentido da inclusão. Eis por que tratar-se de concepções radicalmente opostas, como nominamos anteriormente. Nas palavras de Freire (1987), “[...] Para manter a contradição, a concepção “bancária” nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora - situação gnosiológica - afirma a dialogicidade e se faz dialógica, (p.44). Passemos a pensar/refletir sobre estas duas concepções com relação ao desenvolvimento da educação inclusiva.

se o termo para “[...] designar qualquer tendência filosófica ou política que proponha a renovação radical dos sistemas vigentes, representada pela transformação dos princípios nos quais se apoiem os sistemas de crenças ou as instituições tradicionais” (ABBAGNANO, 2012).

É importante dizer, que quando se fala de inclusão, estamos falando de um processo mundial que eclodiu no Brasil e no mundo a partir da década de 1990, tendo como marco a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que aconteceu em Jomtien, na Tailândia, em março de 1990. Esse movimento passa a estruturar um novo entendimento, não só do ponto de vista dos marcos legais e políticos da educação inclusiva, mas também, e, fundamentalmente, do ponto de vista epistemológico, filosófico e cultural, da forma de compreender e lidar com as diferenças humanas.

Na perspectiva pedagógica, esses referenciais normativos têm um grande impacto nas escolas, tanto para as práticas pedagógicas em sala de aula, quanto para os processos de gestão. Se tomarmos como referência o pensamento de Foucault (1987) podemos dizer que tornar a escola acolhedora, assegurar condições de participação e aprendizado para pessoas que não andam, não enxergam, não escutam do mesmo modo que as pessoas sem deficiência, ou que tem uma forma diferenciada de lidar com o saber – como no caso das deficiências intelectuais ou dos transtornos do espectro autista, não é uma tarefa fácil para nenhum de nós, especialmente devido a escola em que fomos formados, marcada por uma concepção de norma e normalização da conduta, que vem do século XVIII e, visa, por meio do “poder disciplinar”, a construção de pessoas úteis e dóceis e o estabelecimento de um critério do que seja um indivíduo normal, ou seja, um padrão de normalidade para a conduta.

Trazer tais considerações nos remete a forma como a escola é docilizadora de corpos, historicamente viciada em normas e regras, que servem para manter o sujeito controlado. Na medida em que controla a liberdade - defendida por Freire - interdita a conscientização, inviabiliza a dialogicidade, e deixa marcas indeléveis na pessoa, a ponto de ela passar a temer e até resistir libertar-se. Esse é um processo bastante importante, que merece ser refletido quando discutimos educação inclusiva, pois precisaremos, como ponto de partida, desfrutar de uma situação de liberdade, onde tenhamos na escola, espaço para vivermos a nossa “vocação ontológica e histórica de Ser Mais” (FREIRE, 1987, p. 33).

Adensando um pouquinho mais esta discussão pensemos sobre onde se ancora esta escola castradora, e Foucault (2007) nos responde que a origem está nos princípios da moral judaico-cristã. Nesse sentido, vale considerar a forma como tais procedimentos e critérios de conduta espalharam-se pelo mundo, pelos diferentes espaços sociais, para além do espaço escolar e trouxeram à educação brasileira a subserviência, a dominação, a domesticação, que constituem, para Freire, a ideologia da opressão e que, para a educação inclusiva, funcionam como forças contrárias que precisam ser transpostas, já que dificultam e até inviabilizam, muitas

vezes, a implementação da inclusão. Portanto, como dispositivo de controle e disciplinador, a escola situa-se num campo de forças, de relações de poder. Isso sempre foi claro a Freire e bem discutido em Foucault.

Nesse sentido, nas reflexões de Foucault (2003) referentes ao poder como integrante de relações cotidianas entre pessoas e fortemente inserido na escola, encontramos bons e alargados entendimentos. O autor descreve a forma como as relações de poder fazem com que, no corpo, ocorram materializações por elementos que chegam até ele e a escola usa disso no seu processo de controle, cerceando a liberdade, como Freire (1987) bem descreve. Trata-se de um corpo diretamente mergulhado num campo político no qual relações de poder têm alcance imediato. Na escola percebemos que são ações que marcam o corpo, o dirigem e obrigam-no a cerimônia. É um movimento para enquadrá-lo e docilizá-lo, mas, também, desautorizá-lo ou desenquadrá-lo do que se espera. Mas, afinal, o que seria então um corpo dócil?

É dócil um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado. [...] Nesses esquemas de docilidade, em que o século XVIII teve tanto interesse, o que há de tão novo? Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1979, p.75).

No adestramento de corpos é imprescindível saber quais recursos são fundamentais para que aconteça seu funcionamento, propiciando resultados eficientes para quem usa de tais recursos de dominação e controle. Falamos aqui da escola como dispositivo de controle social. Ainda, vem do poder disciplinar o objetivo de adestrar multidões confusas e inúteis. A partir daí, segundo Foucault (1987), ocorre a produção de indivíduos obedientes, que, para a discussão que fazemos aqui ficam impedidos de viver “a educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1987). E, sem a prática da liberdade não há inclusão.

Como afirma Foucault (1987), há três instrumentos responsáveis pelo sucesso do poder disciplinar: o olhar hierárquico, a sanção normalizadora e sua combinação em um procedimento que lhe é peculiar e específico, o exame. Referente ao poder disciplinar, ele destaca-se por ser invisível, vigiar sem ser visto e ser expresso no controle sobre corpos (a escola é pródiga nesse processo), mantendo assim, o indivíduo disciplinado. Além disso, o exame faz com que individualidades do corpo façam parte da composição de documentação administrativa, devido tudo ser anotado. Consideremos a sala de aula e o controle feito nela e logo percebemos isso. Aos estudantes com deficiência somam-se a todos os artefatos de

controle de que a escola lança mão comumente, os laudos médicos, diagnósticos, pareceres de equipes multidisciplinares e tantos outros dispositivos que, na maioria das situações, funcionam como condição *Sine qua non* para que o estudante com deficiência possa acessar - ou não - a “escola inclusiva”, ou mesmo ter direito a frequentar uma sala de recursos multifuncionais⁷.

Foucault (1982) salienta que tal vigilância de saberes foi fundamental para se controlar alunos/as, presos/as, loucos/as e operários/as e - dizemos nós - que possibilitam edificações de saberes sobre o que é educar. Aqui talvez possamos afirmar que não é a vigilância física que marca o corpo na escola, embora cause outras violências tão bem percebidas no nosso tempo. Referimo-nos aqui aos que temem ser punidos ou excluídos e, por isso, ficam fora de processos de socialização, como falas públicas tem salientado sobre o aluno com deficiência. Para Santos et al (2018), seriam os denominados “fora da norma”, “subalternos”, “clandestinos”, “ilegais” ou “anormais”, vítimas do estigma⁸ social e processos de exclusão, devido as suas dissonâncias.

Especificamente sobre as pessoas com deficiência, muitos pesquisadores da educação especial defendem a ideia de que a deficiência não é um atributo da/na pessoa, mas se reveste de diferentes significações conforme o contexto histórico e cultural. Assim, veem a deficiência como um fenômeno construído socialmente, no qual a condição de ser ou estar deficiente é quase sempre atribuída a partir de uma analogia com outras pessoas, consideradas sem deficiência.

Voltando a Foucault (1979), sobre o “olho do poder”, ele afirma que esse controle exige um custo insignificante para ser levado em consideração, afinal, dispensa armas e violência física. É um olhar constante que cada um/a, ao senti-lo, automaticamente o interioriza, porque o meio impõe, a escola assume e acomoda como o seu papel e o aluno – e seus professores - ajustam-se ou são excluídos. Freire, de seu lugar epistemológico constata isso – a que chama de prescrição - e denuncia seu potencial destruidor da “educação como prática da liberdade”:

⁷ Salas de recursos multifuncionais são espaços da escola organizados com materiais didáticos, pedagógicos, equipamentos e profissionais com formação para o atendimento educacional especializado. ALVES, Denise de Oliveira. (Et al). **Sala de recursos multifuncionais**: espaços para o atendimento educacional especializado. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2006.

⁸ Goffman (2004) define *estigma* como “[...] a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (p. 4). Segundo o autor, os gregos, que possuíam um bom conhecimento de recursos visuais, criaram o termo estigma para se referirem a sinais corporais com os quais se buscava evidenciar algo de extraordinário ou mau sobre o status moral de quem os apresentava.

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores. Os oprimidos, que introjetam a “sombra” dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que “preenchessem” o “vazio” deixado pela expulsão, com outro “conteúdo” – o de sua autonomia. (FREIRE, 1987, p. 22).

“Prescrição”, “consciência hospedeira”, “sombra dos opressores” (FREIRE, 1987); ou, “Olho do poder”, “controle”, “vigilância” (Foucault, 1979), tudo isso ganha vida e é melhor entendido quanto pensamos nas práticas pedagógicas – ou parte delas – que tem sido nominadas como educação inclusiva. Afirmar isso, quando estamos falando de “educação inclusiva” pode parecer contraditório - e o é - haja vista que uma escola inclusiva será sempre, por natureza, um espaço de pluralidade, de consideração às diferenças humanas e, fundamentalmente, um lugar que deve ficar distante de visões fechadas e totalizantes, próprias de uma “pedagogia bancária”, onde as pessoas sentem medo da liberdade, a ponto, até mesmo, de refutá-la.

Mas essa escola “inclusiva” não abandonou, em um passe de mágica, sua tradição de instituição disciplinar, devido as orientações políticas e legais para que os sistemas educacionais se tornem sistemas educacionais inclusivos. Na verdade, segundo Alves (2015) “[...] as escolas têm sido sábias na arte de criar e desenvolver estratégias de controle, com o objetivo de a tudo moldar, endireitar e aproximar ao máximo de um modelo” (p.162). Essas estratégias, que continuam mesmo em tempos de inclusão, costumam ser bastante diversificadas e, às vezes, até sutis no interior das instituições, tendo como alvo aqueles estudantes que, por apresentarem traços em suas aparências ou desenvolvimento intelectual que extrapolam os parâmetros de normalidade de nossa época e cultura, requerem um atendimento diferenciado.

Não será difícil refletirmos sobre o resultado disso tudo para a pessoa – estudante com deficiência: a docilização dos corpos, a obediência, o medo da liberdade. Vale considerar aqui o papel da escola na construção dos dispositivos de dor ao invés de espaço para liberdade defendida por Freire (1987). Consideremos que o “educar” que temos vivenciado tem por finalidade a domesticação e ajuste postural do sujeito para cumprimento de regras sociais, como Foucault (2007) salienta. Nisso, fica evidente a ligação da escola com a norma. Falamos de uma norma que não acomoda o diferente do padrão, portanto, se a norma se aplica (essa norma), a inclusão se torna um projeto impossível.

Essas reflexões, estruturadas no pensamento de Foucault e Freire, possibilitam o entendimento da relação de eficiência da memória e as condições impostas e exigidas para o processo de socialização. Ao invés de preparar para a liberdade, a escola comprometida com a padronização - ao que considera normal - reforça a intolerância para com o descumprimento das regras ou impossibilidade de atender as expectativas, seja por questões físicas, sensoriais, intelectuais, ou de qualquer outra ordem, própria de sujeitos que procedem de massas oprimidas por séculos nesse país, forjadas sobre um processo de negação de seus direitos (FREIRE, 1987).

Foucault buscou as raízes etimológicas dos conceitos do que é aceito e negado, correto e errado, normal e anormal e, além disso, situa o contexto em que surgiram e nos mostra como isso se perpetuou e está na escola de nosso tempo, travando processos que possam auxiliar o sujeito na busca por desatar os nós, ou “mecanismos de controle” que o envolvem. Por aí reside um dos pontos fortes na intertextualidade com Freire (1987). Freire também foi atrás de entender a origem dos processos de domesticação e opressão humana. Seu esforço epistemológico de rastrear, no campo estrutural da sociedade, a origem destes processos excludentes está retratado, em alguma medida, na globalidade de sua obra, mas com maior intencionalidade em *Pedagogia do Oprimido*. Para ambos - cada um de seu lugar epistemológico - parece ser estruturante entender como se comporta a escola e o que ela pode produzir (ou contribuir para produzir) na vida das pessoas.

Historicamente, sabemos que, de início, o controle foi característica própria da nobreza (FOUCAULT, 2007). A questão foi que as classes inferiores tentaram copiar, percebendo-as como “boas”. O próprio cristianismo veio pregando que o bom é aquele que é pobre, simples e sem força, e esta moral acabou por inserir-se nas classes populares. Nisso entendemos a importância do empreendimento de Freire (1987), quando nos previne sobre a importância de rompermos com esses lugares, posturas, estruturas que, em nome de um “falso amor” escravizam ao invés de libertar. Vejamos como ele nos alerta sobre isso:

Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. Daí o desespero desta “generosidade” diante de qualquer ameaça, embora tênue, à sua fonte. Não pode jamais entender esta “generosidade” que a verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do “demitido da vida”, medroso e inseguro, esmagado e vencido. [...] A grande generosidade está em lutar para que, cada vez mais, estas mãos, sejam de homens ou de povos, se estendam menos, em gestos de súplica. [...] E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo. (FREIRE, 1987, p.20).

Foucault (2007) também nega a visão de que estes conceitos foram ensinados ao povo por sua utilidade. Na verdade, consideremos a consequência dessa influência e seus efeitos históricos tão bem demarcados e combatidos por Freire (1987). Falamos de povos dominadores sobre povos dominados. Do eurocentrismo historicamente espalhado pelo mundo, do imperialismo americano e inglês no mundo, todo esse movimento traz seus danos e entraves a uma educação de índole inclusiva, que promova liberdade. Ao trazermos tais considerações, nosso desafio é o de possibilitar que essas reflexões cheguem até as escolas e possam, em alguma medida, impactar à relação estabelecida por ela para com o sujeito, quando só o aceita se estiver dentro do campo da normalidade esperada.

Em síntese, o observado é o controle da capacidade de discernimento e emancipação na formação de sujeitos, de luta e de posicionamentos. Ainda, referenciados nas questões levantadas até aqui, podemos nos apropriar de outro questionamento de Foucault (2007), referente a quanto custa nesse mundo, criar um “povo de pensadores”? E, ainda, acrescentaríamos: quanto custaria a liberdade, o retirar de cada sujeito os dispositivos de culpa, de medo, de ansiedade, causada por todo esse aparato controlador que a escola nos impõe e Freire (1987) nos chama a romper?

O que está em jogo é que no sujeito social está implantada a ciência de retidão, de lei e justiça, assim como a ciência individual referente às penalidades advindas do não cumprimento daquilo que é imposto como condição para ajuste e aceitação social a todo tempo, e a escola é o dispositivo mais eficiente nessa luta e disseminação. Importante, ainda, frisar que esse ajustamento não é feito de forma indolor. Se aos “normais” se espera ainda um forte ajuste e produtividade de seus corpos, o que resta aos que já trazem marcas por estarem fora da norma esperada?

Não sabemos – e talvez nunca saibamos responder o quanto custa essa libertação: livrar-se do medo, da opressão, tornar-se “povo de pensadores”. Mas sabemos que essa libertação é condição primeira para a construção de um novo ethos na educação, um novo ethos que comporte a singularidade humana e, mais que isso, se alegre com ela, entendendo a sua riqueza.

Mudar não é fácil, mas é possível, isso é um pouco do que Freire (1987) nos ensina. Vivemos sob a égide de uma educação bancária, para a qual ao educador, “[...] não cabe nenhum outro papel que não o de disciplinar a entrada do mundo nos educandos”. (p. 41). Ao professor, nesta perspectiva cabe a tarefa de “encher” os educandos de conteúdos e, para tanto, também precisará que sejam dóceis ou que se deixem docilizar. Ao invés de docilidade e obediência tematizados por Foucault, Freire se refere a educandos “passivos”, “educados”, “adaptados”, o

que na essência é a mesma coisa, pelos efeitos deletérios que causam na pessoa. Vejamos esta descrição da educação bancária: “[...] é porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo. Quanto mais adaptados, para a concepção “bancária”, tanto mais “educados”, porque adequados ao mundo”. (FREIRE, 1987, p.41).

Assumindo o risco de fazer aqui uma digressão, pensamos que a crítica que Freire (1987) faz a concepção bancária poderia, em nosso entendimento, ser utilizada para problematizar o “poder disciplinar” e, em ambos os casos, nos fazer refletir sobre o que uma escola que desenvolve esse papel “disciplinador”(FOUCAULT, 1987) ou “opressor” (FREIRE, 1987), pode causar na vida das pessoas.

Quando Foucault nos apresenta uma nova perspectiva de poder disciplinar, não como uma estrutura fixa e rígida que tem a capacidade de controlar a tudo e a todos, mas que pode estar diluído em vários espaços e lugares e se materializar de forma tão sutil e disfarçada que até possa não ser visto, mas será sentido, ele nos diz muito sobre algumas escolas e salas de aula supostamente inclusivas. Lembremos que acima, nesse mesmo texto, falamos de expressões que têm sido usadas a partir da implementação da educação inclusiva nas escolas, retomemos aqui, para ilustrar, uma delas: a “sala de aula da inclusão”.

O que acontece em uma sala de aula para que ela, dentro de uma escola com tantas turmas, se torne a “sala da inclusão”? Em primeiro lugar existe ali um “estranho”, alguém que precisa ser “controlado”, “docilizado”, para que não venha a perturbar ou romper com a ordem. Então, nessa sala, terá uma “professora de apoio” só para ele, que fará para ele, ou “por ele”, “outras atividades”, enquanto as demais crianças realizam as atividades curriculares próprias para aquele ano escolar. Além disso, é possível que essa criança ganhe o benefício de entrar mais tarde ou sair mais cedo da escola, para não se cansar ou atrapalhar o andamento da aula. Ou, também, é provável que seus pais sejam avisados de que ela não precisa vir para a aula se a professora de apoio não puder vir em algum dia, afinal, a professora da turma não aprendeu a lidar com pessoas com deficiência.

Então, essas ações, disfarçadas de “boas ações” nada tem a ver com o verdadeiro sentido da inclusão, aquele tão bem expresso por Paulo Freire, com sua pedagogia da libertação. O que acontece nessa “sala da inclusão” nada mais é do que o uso de mecanismos de poder, que visam disciplinar os corpos, interditar as diferenças humanas e, de forma mais ainda eficiente, porque a pessoa passa a acatar tudo que lhe é imposto sem perceber que está sendo controlada. Esta é

uma forma de poder disciplinar que, tal como a concepção bancária de educação, quer adestrar e produzir um indivíduo eficiente, dócil e útil.

Para os limites deste texto e já nos encaminhando para as considerações finais, reconhecemos a crítica à concepção bancária de educação, tanto quanto a crítica histórica ao conceito de poder disciplinar como fundamentais, para pensarmos sobre o movimento de inclusão que vivenciamos hoje, e que se forjou na resistência a práticas seculares de total negligência para com a vida e os direitos das pessoas com deficiência.

Considerações finais

No desenvolvimento deste texto buscamos refletir sobre o quanto a inclusão é frontalmente atacada pela noção de normalidade, que está presente nas escolas desde muito antes de as sociedades contemporâneas começarem a discutir inclusão das pessoas com deficiência. E foi por meio da intertextualidade entre Freire (1987) e Foucault (1975) que buscamos desenvolver nossa ideia do quanto precisamos nos libertar destes referenciais de normalidade e dos aparatos que lhes dão materialidade no cotidiano da escola e que produzem exclusão, para avançarmos no desenvolvimento de uma escola inclusiva, traduzida, em nosso entendimento, pela prática de uma educação problematizadora e libertadora tematizada por Paulo Freire.

Sabemos que existe, ainda, uma fronteira tênue e, ao mesmo tempo, perversa que separa a inclusão da exclusão, como também sabemos que não é a matrícula nas escolas comuns, tão somente, que irá assegurar a inclusão educacional. Se, por um lado, avançamos em dispositivos legais e políticos que orientam para a implementação da educação inclusiva nas escolas brasileiras e mundialmente, temos ainda, por outro, bem presente nas práticas pedagógicas, o apego a concepção de normalidade que nos afasta de uma pedagogia libertadora e, como uma cortina de fumaça nos impede de ver e praticar a verdadeira inclusão, aquela que pressupõe, sobretudo, consideração à singularidade humana.

Contudo, no decorrer do texto procuramos mostrar que, tanto em Freire quanto em Foucault, encontramos elementos para a ruptura dessa “cortina de fumaça”, que pode ser traduzida aqui como “educação bancária”, aquela que se coloca como instrumento de opressão e, portanto, contra a inclusão. Com Freire aprendemos que “Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo” (FREIRE, 1987, p. 50). E, se não podemos negar a desumanização, enquanto realidade histórica, dada por uma pedagogia opressora - ou bancária - podemos superar a postura fatalista de entender a opressão como algo que não pode ser mudado, e, a

partir de uma pedagogia problematizadora o homem/mulher será capaz de “[...] perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia inexorável, é capaz de objetivá-la (FREIRE, 1987 p. 42-43).

Já em Foucault (2007), percebe-se que o comum é que, em meio aos processos de disciplinarização, controle dos corpos e na busca por uma padronização, sejam edificadas resistências, e nesse estabelecimento e embate, surgem as rotas de fuga. Elas são consequência de uma enorme capacidade de escapar, de se ajustar, de se reinventar, mediante aquilo que impõe controle. A suposição é de que há circunstâncias em que os sufocamentos exercidos pelos mecanismos disciplinares, impossibilitem edificação de tais rotas. Consideramos que o desafio da escola de nosso tempo seja exatamente esse. O de não deixar com que a instalação de violência do sujeito sobre isso mesmo ocorra. Portanto, a ideia é chamar a atenção para o entendimento de que tanto em Foucault quanto em Freire é possível encontrar elementos para a superação dos processos de opressão, de controle de corpos e dominação dos sujeitos.

Mas existem ciladas, uma delas Freire (1987) chama de “medo da liberdade” (p.15); “perigo da Conscientização” (p. 15); “aderência ao opressor” (p. 21). Isso pode acontecer, conforme explicação de Freire, geralmente no início do processo de libertação, quando a pessoa toma consciência da opressão de que é vítima, mas, por ter vivido sempre neste lugar de oprimido, não tem forças, ou sente medo de se libertar. E aí, o perigo é que a descoberta da realidade opressora pode levar os oprimidos a uma luta que, ao invés de provocar ruptura, opera, simplesmente, uma inversão da “ordem opressora”, invertendo a lógica da dominação, em que os oprimidos se tornarão opressores. Isto porque “[...] a estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial em que se formam, (...) uma vez que, por sua imersão na realidade opressora, para eles, ser humano significa ser opressor”. (FREIRE, 1987 p. 21)

A reflexão nos remete a considerar as condições históricas e políticas, em que os professores foram formando suas identidades profissionais e produzindo a rede sentidos que sustentou, historicamente, as suas práticas. E, por esse caminho vamos encontrar a racionalidade técnica, base do sistema produtivo capitalista, como estruturante dos processos formativos e de todo desenvolvimento profissional dos professores até hoje, onde o trabalho docente se reduz a mera execução de tarefas alienantes (educação bancária), dificultado a compreensão da prática pedagógica como um fenômeno sociocultural que se funda na dialeticidade e envolve um profundo respeito às diferenças humanas. Suplantar esse status quo

- visão instrumental dos processos formativos – com todos os seus artefatos de manutenção, é um pilar estruturante do desenvolvimento de práticas docentes inclusivas.

Para tanto, no lugar do controle dos corpos, da docilização, da vigilância (FOUCAULT, 1987), é possível e preciso construir uma pedagogia que problematize a realidade e que se funde “dialogicidade, essência da educação como prática da liberdade”. No lugar de uma suposta “normalidade” precisamos colocar a singularidade humana, que escapa a todo e qualquer esforço de normalizar, enquadrar - ou esquadrihar – seguindo o pensamento de Foucault. Ademais, toda proposta de organização de sistema escolar inclusivo, reconhece o direito de todos de partilhar de um mesmo espaço de aprendizagem, onde as diferenças são respeitadas e valorizadas e o pensamento freiriano confere a escola esse sentido transformador.

Referências

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 6ª ed. Rio de Janeiro: WMF, 2012.

ALVES, Denise de Oliveira. (Et al). **Sala de recursos multifuncionais: espaços para o atendimento educacional especializado**. Brasília: Ministério da Educação, SEESP, 2006.

ALVES, Denise de Oliveira. **Inclusão de pessoas com deficiência na educação superior: representações sociais que produzem sentidos e (re)desenham cenários**. 2015. xxi, 311 f., il. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

BRASIL, 2015, Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm; acesso em: 12 de setembro de 2021.

Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987. Publicado originalmente em 1975.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: A vontade de saber**, Ed. Graal, Petrópolis, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4.ed. Rio de Janeiro, Guanabara, Publicação original: 1988, digitalização: 2004.

GONZALEZ REY, Fernando. **O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** In: GONZALEZ REY (Org.). Subjetividade, complexidade e pesquisa psicológica. São Paulo: Pioneira, 2005, p. 27-51.

SANTOS, W. B.; SANT'ANNA, T. F.; DIAS, W. F. FALEIRO, W. **O Masculino e o Feminino na Escola:** as contradições da norma e da forma discursivamente imposta. Uberlândia: Navegando, 2018.